



*Türk dilinin, kendi benliğine, aslındaki
güzellik ve zenginliğine kavuşması için,
bütün devlet teşkilâtımızın dikkatli,
alâkalı olmasını isteriz.*

M. Kemal ATATÜRK

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Sayı: 20

Sahibi

Yönetim Kurulu adına Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanı
Prof. Dr. Ali YILDIRIM

Editör

Doç. Dr. Melik BÜLBÜL

Yayın Kurulu

Yrd. Doç. Dr. Abdullah ER
Yrd. Doç. Dr. Fatma YÜCEL
Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU
Arş.Gör. Ebubekir BOZAVLI

Dizgi

Yrd. Doç. Dr. Abdullah ER
Yrd. Doç. Dr. Fatma YÜCEL

Not: Üniversiteler yayın yönetmeliğinin 6. maddesi uyarınca yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir

.....
Baskı: Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Ofset Tesisleri

HAKEM KURULU

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Arif ÜNAL	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten ER	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK	Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mukim SAĞIR	Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Osman GÜNDÜZ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan ABACI	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi Yavaş KINCAL	18 Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Salih AKKAŞ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Sırrı AKBABA	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ş. Şule ERÇETİN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Yılmaz ÖZBEK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Fatoş ŞİŞMAN	Yakın Doğu Üniversitesi
Doç. Dr. Günseli ORAL	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Melik BÜLBÜL	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mukadder ERKAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Şerafettin KARAKAYA	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Şeref KARA	Uludağ Üniversitesi

Doç. Dr. Turan ÇAĞER	İnönü Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Birol ALVER	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Canani KAYGUSUZ	19 Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Cengiz ŞENGÜL	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Durmuş KILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erdal BAY	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KÖSE	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gökalg PARASIZ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Melih KARAKUZU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mücahit DİLEKMEN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oktay YAĞIZ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Osman SAMANCI	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özgür Sadık KARATAŞ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Savaş YEŞİLYURT	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serhat KURT	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Serhat KURT	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Suna AKALIN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Zekiye Müge TAVİL	Gazi Üniversitesi

ÖNYAZI

Değerli okuyucular,

Dergimizin bu sayısı, Fakültemizin ilk olarak 50 yıl önce Erzurum Eğitim Enstitüsü adıyla kurulmuş olması nedeniyle kuruluş yıldönümüyle örtüşmektedir. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi olarak bilime ve bilimsel gelişmelere büyük ölçekte öncelik vererek, bu değerlerin ışığında eğitim ve öğretim yolundaki öncüler arasında yer alma çabası içinde büyük bir heyecan taşımaktayız.

Bilgi yoksunu toplumların gelecekte sosyal, kültürel, tarihsel ve bireysel olmak üzere pek çok sorunla karşılaşacağı artık gün gibi açıktır. Sorunsuz ve geleceğinden emin bir nesil yetiştirmenin ana dinamikleri arasında, çağın ihtiyaçlarına karşılık verebilecek, yeterli düzeyde bilgi ve beceri donanımına sahip olmanın önemi, artık göz ardı edilemeyen bir gerçektir.

İçinde yaşadığımız çağın öncelikli değerleri kuşağında, çağdaş toplumlara ve bireylere yüklenen sorumluluk hiç olmadığından daha fazla bir önem taşımaktadır. Bu yöndeki olumlu kazanımları uluslararasılık formasyonu içerisinde çok önemsiyoruz. Çağdaş gelişmelere ayak uydurabilmenin tek yolunun, bilimsel gelişmeler kuşağında bir yer edinebilmekle doğru orantılı olduğu unutulmamalıdır.

Bilginin, birikimin ve emeğin abidevi barınağı olan bilimsel çalışmalar ve topluma kazandıracığı sosyal farkındalık bilinci, toplumumuzun çağdaş gereksinimleri doğrultusunda gelişmesinin vazgeçilmez dinamikleridir. Yüksek teknoloji çağının tetiklediği hız bilinci, hızla gelişen toplumları yakalayabilmenin ipucu olarak hızlandırılmış bir yaşamın zorunluluğunu gözler önüne sermektedir.

Bu bakımdan, insan, eğitim ve bilgi toplumu arasındaki verimliliği ve üretime açık düşünce birikimlerini paylaşabilen bireylere ve paylaştıkça çoğalan bilgilere ulaşabilmenin umuduyla, bu sayımızı siz değerli okuyucularla paylaşmak arzusundayız.

Melik BÜLBÜL
EDİTÖR

İÇİNDEKİLER

İLKÖĞRETİM OKULLARININ ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	
Ahmet AYIK - Şükrü ADA.....	1
DURAS'TA SU ÜZERİNE KURULU DÜŞLER	
Yavuz KIZILÇİM.....	25
A STUDY OF JOB SATISFACTION AMONG TURKISH PUBLIC AND PRIVATE SCHOOLS' TEACHERS	
Şerafettin KARAKAYA.....	47
COMPARING EARLY CHILDHOOD AND ELEMENTARY EDUCATION MODELS AND THEIR POTENTIAL APPLICABILITY IN TURKEY	
Serhat KURT.....	61
İLKÖĞRETİM YEDİNCİ SINIF KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERİN NOKTALAMA İŞARETLERİNİ UYGULAYABİLME BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI	
Ömer Tuğrul KARA.....	86
YATILI İLKÖĞRETİM BÖLGE OKULLARI İLE İLKÖĞRETİM OKULLARI II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK DÜZEYLERİ	
Mehmet KÖK - İsmail AY.....	105
HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	
Gülten GENÇ.....	138
KURT MARTIN'NİN ,NEAPEL SEHEN' ADLI ÖYKÜSÜ İLE M. ŞEVKET ESENDAL'IN ,HASTA' ADLI ÖYKÜSÜNDE SANRILI İNSAN İMGESİ	
Melik BÜLBÜL.....	157
ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	
Erdal BAY - Şerafettin KARAKAYA.....	173
JEAN GENET'NİN ROMANLARINDA BAŞKALDIRI	
Deniz KÜZECİ.....	206

FARKLI LİSELERDEKİ ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMET ALANLARINDAN BEKLENTİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ Adem PEKER - Canani KAYGUSUZ.....	220
YARATICI ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜ OLUŞTURAN YÖNETİCİ TUTUMLARINA İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ Cem BİROL - Terin ADALI - Zenal SÖZGÜN.....	237
İLKÖĞRETİM MÜZİK DERSİ 6. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRENME ALANLARINA İLİŞKİN KAZANIMLARIN BAŞARI DURUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ Barış DEMİRCİ - Aytekin ALBUZ.....	261
İNGİLİZCE KONUŞANLARA TÜRKÇE’NİN ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN İŞTEŞ ÇATI SORUNLARI VE ÇÖZÜMÜ İÇİN ÖRNEK UYGULAMALAR Arif SARIÇOBAN.....	276
LİSELERDEKİ ÖĞRENCİLERİN ON-LİNE OYUN BAĞIMLILIKLARI Adem PEKER - Murat İSKENDER - Şükrü ADA.....	298
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARINDAKİ OKUL ÇALGILARI DERSİNDE VERİLEN KLASİK GİTAR EĞİTİMİNİN KULLANILAN YÖNTEMLER VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ Hasan ARAPGİRLİOĞLU - Ali Korkut ULUDAĞ.....	317
EYDEP VE DİĞER BÖLÜM MEZUNU İLKÖĞRETİM OKULLARI YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM ALGILARI VAN ÖRNEĞİ Ahmet AKBABA.....	337
THE EFFECTIVENESS OF USING “WRITING NOTEBOOKS” AS TOOLS FOR RESPONDING STUDENTS’ WRITINGS IN ORDER TO SUPPORT THE WRITING-TO-LEARN STRATEGY Arif SARIÇOBAN - Esengül KÜNTAŞ.....	360

İLKÖĞRETİM OKULLARININ ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr. Ahmet AYIK*

Y.Doç. Dr. Şükrü ADA**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının etkili okul özellikleri açısından incelenmesidir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış ve araştırmanın evrenini oluşturan Erzurum ili merkezinde bulunan 74 ilköğretim okulundan “basit rastlantısal örnekleme” yöntemiyle seçilen 32 ilköğretim okulu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme alınan okullarda görev yapan 40 yönetici ve 361 öğretmene anket uygulanmıştır.

Bu araştırmada, ilköğretim okullarının etkililiğini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “etkili okul ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Etkili Okul ölçeği: yönetici, öğretmen, eğitim öğretim süreci ve ortamı, öğrenciler ve veli boyutları ile 61 maddeden oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama gibi değerler tablollaştırılmış, çözümlenmelerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. F testinin anlamlı çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Duncan çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, genel olarak araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen algularına göre, araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarının etkili okul özellikleri açısından “etkili” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan okullarda görev yapan yönetici

*Öğretmen, Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi-ERZURUM

**AÜ Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü EYTPE
Anabilim Dalı sukruada@atauni.edu.tr

ve öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre, etkili okula ilişkin algılarında farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Etkililik, etkili okul,

ABSTRACT

A Study Of The Primary Schools In Terms Of The Effective School Properties

The purpose of this study is to examine the effectiveness futures of primary schools. Subjects of this study were 401 teachers and administrators 32 primary schools randomly selected in Erzurum province of Turkey. Data were collected via a questionnaire developed by researchers. Dimensions of effectiveness school survey were conceptualized as administers, teachers, students, Data were tabulated by using frequency, percentages and arithmetic means and analyzed by using the independent sample t-test and ANOVA.

In the result of the research the elementary schools which participate in research are generally determined to be “effective” in terms of futures of effective schools. Also a difference in perception of effective school is determined among the teachers and administrators of these participating schools with respect to their sexes, ranks, level of education and branches.

Keywords: Effective school, effectiveness

Giriş

Bilgi toplumunun varlığını sürdürebilmesi ve gelişmesinde en önemli kaynağı amaçlarına uygun yetiştirdiği insanlardır. Eğitim sisteminde üretici bir alt sistem olan okulun toplumun üyesi olan bireyin bütün yeteneklerinin geliştirilmesindeki başarısızlığı aile, ülke ve insanlık için kayıptır(Taymaz, 2003: 3).Diğer ülkelerde olduğu gibi, Türkiye'nin gelişmesinde insan gücü ile eğitim arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü insanı eğitim yolu ile değiştirmeden, sağlıklı ve dengeli

kalkınmak olanaklı değildir. Kalkınmanın gerektirdiği insan gücünü yetiştirmek ancak, çağdaş eğitim sisteminde olanaklıdır (Ada,1997:1).

Okulun etkililiği konusunda yapılan çalışmalar esas itibariyle okulların iyi/başarılı, ve kötü/başarısız okullar olarak sınıflandırılabilceği ve bu iki okul türünü birbirinden ayıran bir takım özelliklerin olduğu ve bunun daha çok nitel özellikler taşıdığı varsayımı üzerinde durulmuştur (Şişman ve Turan, 2004: 124-125).

Etkili Okul

Okullar, eğitim ve öğretim hizmeti veren örgütlerdir. Okullar diğer sosyal örgütlerden farklı özellikler taşır. Okul yönetimi de diğer örgüt yönetimlerinden farklıdır. Okulda yapılan yönetimle ilgili her işin eğitsel bir ölçüsü ya da çerçevesi vardır. Her etkileşim ve faaliyet öğrenci ve öğretim açısından düşünülmelidir. Çünkü okulların var oluş nedeni bizzat öğrencinin kendisidir (Binbaşıoğlu, 1983: 133).

Etkili okul çalışmaları 1970 li yıllara dayanır (Balcı, 2002: 16). Balcı'nın (2002: 10) aktarımına göre bazı yazarlar etkili okul kavramını şöyle tanımlamışlardır. Kolopf ve diğerlerine göre (1982); öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak, Brookover (1985) ise; öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışları öğretmede sadece seçilmişlere değil de tüm öğrencilere öğretmeyi sağlayan okulu etkili okul olarak tanımlar. Benzer bir tanımda Taylor (1990: 2) tarafından okula devam eden bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir ortam olarak yapılmıştır (Akt., Çelikten, 1999).

Etkili Okulun Özellikleri

Etkili okul araştırmaları, etkili okulların birçok özelliğini tanımlamıştır (Bacharach ve Conley, 1986; Akt. Baştepe, 2002).

1.Okulun yönetim ve öğretim kadrosu eğitimin ve okulun amaçlarını vurgulamış ve bu amaçlar üzerinde görüş birliğine varmışlardır.

2. Okulun tutarlı eğitim-öğretim ve yönetim politikaları vardır.
3. Okul açık ve sürekli bir iletişime sahiptir.
4. Okul eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerine katılımı sağlayacak ve katılımı özendirerek bir yapıya sahiptir.
5. Okulun yöneticisi olumlu, destekleyici bir yönetim ve yakından, sürekli bir denetim biçimi sergiler.
6. Okul, öğretmen ve diğer personelin görevlerini ve etkinliklerini etkili bir şekilde planlamıştır.
7. Okul, öğretmenleri ve diğer personeli mesleki yönden geliştirecek programlara sahiptir.
8. Okulda öğretmenlere bireysel olarak saygı gösterilip, desteklenir (Baştepe, 2002: 23).

Etkili okulların bir başka özelliği de yönetici ile öğretmenler ve öğretmenlerin birbirleriyle ilişki, iletişim ve etkileşimlerinin niteliğinin sosyal, kültürel ve mesleki bir özellik taşıması ve bu etkileşimlerin sayısının çok ve uzun süreli olmasıdır. Bu etkileşim ve iletişim öğretmenlerin performanslarını, ilgilerini, mesleğe ve okula bağlanma düzeylerini artırmaktadır (Debevoise, 1984: 15).

Edmonds (1982), etkili okulların beş özelliği olduğunu vurgulamaktadır.

1. Etkili okullar, açık bir şekilde eğitim öğretimle ilgili hedeflerini ortaya koymalıdır,
2. Etkili okullar, özel ve genel boyutlarda sistematik değerlendirme yapmalıdır,
3. Etkili okullarda tüm öğrencilerin iyi öğrenebileceği beklentisi vardır,
4. Etkili okul, öğretime ve öğrenmeye teşvik eden güvenli bir iklime sahiptir,
5. Etkili okullar, ilkeli eğitimcilere sahiptir (Beare, Caldwell, Millikan, 1989; Akt. Çubukçu ve Girmen, 2006: 122).

Etkili Okulun Boyutları

Bir eğitim-öğretim örgütü olan okul, diğer örgütlerden farklı özelliklere sahiptir. Bu yüzden okulun örgütsel etkililik boyutları da diğer örgütlerin örgütsel etkililik boyutlarından farklıdır. Okul etkililiği boyutlarının en önemlileri ise; eğitim-öğretim programı, eğitim-öğretim süreci, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul iklimi, kültür, okul sağlığı, okul çevresi, aile katılımı, okul ortamı, öğretim kadrosunun geliştirilmesi, iş doyumu, okulun fiziksel durumu, denetleme, güven, öğrenci gelişimi, hizmet içi eğitimi, liderlik, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğretmen davranışı, öğretim kadrosunun geliştirilmesi, öğrenci performansının değerlendirilmesi, uyum, verimlilik, sınıf yönetimi, disiplin, etkili iletişim ve öğretmenlerin karar sürecine katılmasıdır (Şişman, 1996: 96-115).

a. Etkili Okulda Yönetici

Okulların etkili olarak yönetilmesi, sahip oldukları insan ve madde kaynaklarının kullanılarak amaçlarının gerçekleştirilmesi, bu kaynakları amaçlar doğrultusunda işe koşan yöneticilerin etkili olmaları ile sağlanabilir (Yenipınar, 1998:7). Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisidir. Okul yöneticisi, formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Ancak okulun iç öğeleri (yönetici yardımcısı, öğretmen, öğrenci, memur ve diğer personel) ve dış öğeleri (merkez örgütü, veli, çevre ve güç grupları) tarafından kabul edilir ve benimsenirse, liderlik statüsü kazanabilir (Bursalıoğlu, 1998: 58-59).

Okul müdürünün etkililiği, öncelikle, tüm öğrencilerin akademik başarı kazanmalarını sağlamak için gerekli olan sosyal ve duygusal gelişimlerini içeren bir başarı ve öğrenmeye odaklı okul programları, süreçleri ve uygulamaları garanti etmesine bağlıdır (Karslı, 2006: 9).

Okul yöneticisi, öğretmenlerin hatalarını kabul eden, kişisel gelişim fırsatları sunan, mesleki gelişim etkinliklerine katılarak sürekli öğrenmenin önemini

vurgulayacak model davranışlar sergileyen bir yönetici olmanın yanında, yetenekli ve bilgili bir öğretim lideri de olmalıdır (Sagor ve Barnett, 1994).

Etkili yöneticilerin kişisel özellikleri ile ilgili olarak Greenfield (1982) tarafından yapılan bir araştırmada etkili yöneticilerin; çok fazla enerjiye sahip, saatlerce çalışan, iyi bir dinleyici ve gözleyici, yetenekli bir bilgi aktarıcı, insanlar arası ilişkilerde başarılı, strese karşı hoşgörülü, bireyler oldukları gözlenmiştir (Akt. Töremen, 2003: 52).

b. Etkili Okulda Öğretmen

Öğretmen, öğretim ve öğrenme süreçlerinde temel kaynaktır. Öğretmen aynı zamanda insan davranışını oluşturma veya davranış bilimleri alanında görevi olağanüstü güç ve karmaşık olan bir uzman, bir teknisyendir (Alkan, 1979: 73).

Brobhy ve Good (1986) yapmış oldukları araştırmada etkili öğretmenin davranışlarını aşağıda olduğu gibi belirlemiştir (Akt. Baştepe, 2002: 57):

1. Öğretirken, dersin amacına uygun etkili öğretim yöntemleri ve araç-gereç kullanarak, öğrencinin öğrenme düzeyini yükseltir.
2. Akademik öğrenmeye önem verir, öğrencileri güdüler, bu durum hem kendisinin hem de öğrencinin öğrenme-öğretim davranışlarını olumlu yönde etkiler.
3. Öğretmenin sınıf içindeki yönetim davranışı, öğrencilerin kolayca öğrenebilmelerini sağlayan sessiz, düzenli, bireysel ve grupsal öğrenmeyi gerçekleştirecek bir öğrenme ortamı ve sürecini gerçekleştirmeye dönüktür.

Etkili okullarda öğretmenleri verimli çalıştırma ile onların kendilerini geliştirmeleri ve kanıtlamaları için gerekli ortamın sağlanması, fırsatların yaratılması büyük önem taşımaktadır. Etkili okullarda geliştirme etkinlikleri çerçevesinde öğretmenlerin değişme ve gelişmelerden sürekli haberdar olmaları sağlanır (Gümüseli, 1996: 56)

c. Etkili Okulda Öğrenci

Etkili okullar, öğrenci merkezli yapılandırılmış okullar olarak tanımlanmaktadır. Okulda öğrencilerin mutluluğu, temel amaçtır. Etkili okullarda öğrenciler, okulu ve kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılabilmekte, çeşitli komite ve kurallarda görev ve sorumluluk almaktadırlar. Katılma ve sorumluluk öğrencilerin okul ve eğitimle ilgili süreçlerde etkin rol almalarını ifade eder. Etkili okullarda öğrenciler, sadece eğitim süreçlerine değil, okul yaşamının çeşitli yönlerine katılmakta, okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda da etkin rol ve sorumluluk üstlenmekte, öneri geliştirebilmektedirler (Urena, 1988:16; Akt. Şişman, 2002: 174).

Etkili okullarda bireysel farklılıklar önemlidir ve bu farklılık sürekli göz önünde bulundurulur. Öğrenciler zorlandıkları konularda yardım ve destek görürler. Yeterli oldukları konularda ise daha da gelişmeleri için teşvik edilirler. Öğrencilerin çalışmaları yakın takibe alınır. Öğrenci çalışmaları ile ilgili düzenli dönüt alınır. Etkili okulun amacı, her düzey ve yetenekteki öğrencinin eğitilmesidir. Öğrenciler, birbirinin benzerliklerine ve farklılıklarına değer verirler. Her öğrencinin yeteneklerine değer verilir, “sen yapabilirsin” güveni kazandırılarak, amaçlar açıkça ifade edilir (Balci, 1996: 131).

d. Etkili Okulda Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı

Etkili okulda öğretme ve öğrenme uygulamaları, bütün öğrenciler tarafından açıkça bilinen ve kabul edilen amaçlar tarafından belirlenir. Ancak şunu belirtmek gerekir ki, etkili okulun öğrenme iklimini oluşturan tek bir özellikler listesi vermek mümkün değildir. Bu özellikler, sosyal sistemin diğer özellikleriyle etkileşim içinde oluşmaktadır. Dolayısıyla bazı okullarda bazı özellikler farklı oluşabilir. Okulun ideolojisi, örgüt ve öğretim uygulamaları, karşılıklı etkileşim halinde etkili ya da etkisiz okul öğrenme iklimini üretirler (Brookover ve Diğerleri, 1982, 57). Etkili okulların iklimiyle ilgili olarak destekleyici bir çevre, öğrenci merkezlik, olumlu beklentiler, geri bildirim, ödüller, aile duygusu, aile ve topluma

açıklık, iletişim, başarı ve güven, üzerinde durulan başlıca hususlar arasında yer almaktadır (Sweeney, 1982; AASA, 1992; Akt. Şişman, 2002: 191).

e. Etkili Okulda Veliler

Araştırmalarda etkili okul-aile ilişkilerinde, okulla veli arası güçlü bir iletişim sistemi olduğu, okulun aileden açık beklentiler olduğu, ailelerin okul süreçlerine katılımının yapılandırılmış olduğu, ailelere okul ve sınıf etkinliklerine katılma fırsatı verildiği, aile okul programı hakkında bilgilendirildikleri, ana-babaların velilik becerilerinin geliştirildiği, akademik konularla ilgili olarak e çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusu bilgilendirildikleri görülmüştür. Aile katılımı, velilerin, akademik sosyal, duygusal vb. yönlerden öğrencilerin gelişiminde aktif rol almalarını ifade eder. Araştırmaların sonuçlarına göre, öğrenci ve ailenin sosyo-ekonomik, etnik vb. özelliklerinden bağımsız aile katılımının yüksek olduğu okullarda öğrenci başarısının da arttığı belirlenmiştir (Şişman, 2002: 198).

Okulun eğitim-öğretim işini etkin biçimde yapabilmesi için çocuğun genel görünümünü şekillendiren aile ile birlikte çalışması gerekir. Ortak amaca ulaşmak için, okul ile veli arasında görüş birliği, işbirliği ve eylem birliği gerekir. Okul veli ilişkilerinin gelişmesi, velinin okula olan güveninin arttırır. Veli katılımını sağlayan ve desteğini alan okullar hedeflerini daha iyi gerçekleştirir. Veli, okulu anlayabildiği oranda okula yardımcı olur, katkıda bulunur. Okul aile işbirliği her düzeydeki öğrencilerin okul başarılarının arttırılmasında önemli rol oynar. Başarılı bir eğitimin temelleri aile ile okul arasındaki işbirliğine dayanır (Sarıtaş, 2004: 201-205).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre okullarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler okullarının etkililik düzeyini ne düzeyde algılamaktadırlar?

2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okullarının etkili okulun boyutlarına ilişkin algıları ,çeşitli değişkenlere göre cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada tarama yöntemi kullanılarak, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak etkili okul düzeyleri ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Erzurum il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada basit rastlantısal örneklem yöntemi ile belirlenen 32 ilköğretim okulunda görev yapan 80 yönetici ve 833 öğretmen örnekleme alınmıştır. Örnekleme giren okullara dağıtılan anketlerden eksik ve nitelsiz cevap verenler çıkarıldıktan sonra değerlendirmeye 401 anket alınmıştır.

İlköğretim okullarının etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen 61 maddelik ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Bu amaç kapsamında ilköğretim okullarının etkililiğini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek 5 boyuttan oluşmaktadır.

Veri toplama aracının güvenilirliğini istatistiksel yolla değerlendirmek amacı ile Cronbach alpha katsayılarına bakılmıştır. Cronbach alpha katsayısı, bireysel puanların “k” soru içeren bir ölçekte sorulara verilen yanıtların toplanması ile bulunduğu durumlarda, soruların birbiri ile benzerliğini, yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Alpha katsayısı, veri toplama aracında yer alan “k” sorunun türdeş bir yapıyı açıklamak ya da sorgulamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını sorgulamayı sağlar. Cronbach alpha katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında değişim gösterir (Özdamar, 1997: 493)..

Veri toplama aracının ön uygulaması evrenden seçilen 10 devlet ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilere 25, öğretmenlere 70 olmak üzere toplam 95 anket dağıtılmıştır. Bu anketlerden 23'ü yönetici, 60'ı öğretmen olmak üzere toplam 73 anket geri dönmüştür. Ön testten 15 gün sonra aynı okullarda aynı yönetici ve öğretmenlere ön testte geçerli sayılan anket sayısı kadar anket son testte de uygulanmıştır.

Ön uygulama sonucunda etkili okul ölçeğinin alt boyutları ile ilgili elde edilen Cronbach alpha katsayıları Tablo-1'de verilmiştir;

Tablo-1: Etkili Okul Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Etkili Okul Boyutları		Cronbach Alpha Değerleri
1	Okul Yöneticisi	0,964
2	Öğretmenler	0,942
3	Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	0,932
4	Öğrenciler	0,925
5	Veliler	0,883

Tablo-1 incelendiğinde, etkili okul ölçeğinin Cronbach alpha iç güvenirlik katsayısının 0,964 ile 0,883 arasında olduğu görülmektedir. Alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan ölçütlere göre ölçeğin tüm boyutlarının $0,800 < \alpha < 1,00$ arasında kaldığından veri toplama aracı yüksek derecede güvenilir düzeydedir.

Etkili okul ölçeği, 1-2-3-4-5 biçiminde artan bir surette puanlanmış beşli Likert tipi bir derecelendirme sistemine sahiptir.

Verileri çözümlenmesinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama gibi değerler tablolaştırılmış, çözümlenmelerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. F testinin anlamlı çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Duncan çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, ilköğretim okullarının etkililiği, etkili okulun boyutları ve etkili okula ilişkin görüşlerin yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev ve branşına göre farklılığı başlıkları altında değerlendirilmiştir.

İlköğretim Okullarının Etkililiği

Etkili okul ile ilgili elde edilen bulgular etkili okulun boyutları çerçevesinde değerlendirilmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin etkili okulun tüm boyutlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo-2’de verilmiştir;

Tablo-2: Etkili Okul Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Etkili Okul Boyutları	\bar{X}	S.S
Okul Yöneticisi Boyutu	3,5	,839
Öğretmenler Boyutu	3,69	,677
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci Boyutu	3,53	,665
Öğrenci Boyutu	3,40	,681
Veli Boyutuna	3	,916
Toplam	3,42	,679

Bu sonuçlar, Balcı’nın (1993) “Türkiye’de İlköğretim Okullarının Etkililiği” konulu araştırmasında, etkili okulun okul yöneticisi boyutunda elde ettiği ortalamalara yakın değerlerdedir; fakat Şişman’ın (1996), “Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda Bir Araştırma” konulu çalışmasından elde ettiği bulgular tarafından desteklenmemektedir.

Sonuç olarak; etkili okulun yöneticisi (\bar{X} :3,5), öğretmen (\bar{X} :3,69), eğitim öğretim süreci ve ortamı (\bar{X} :3,53), öğrenciler (\bar{X} :3,40) boyutlarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin ortalamasının “çok katılıyorum” seçeneğinde toplandığı görülmekte olup, okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okula ilişkin yukarıdaki boyutlarla ilgili davranışları gösterdikleri söylenebilir.

İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri Açısından İncelenmesi

Ortalamalar değerlendirildiğinde, etkili okulun boyutları açısından en yüksek ortalamanın öğretmen boyutunda olduğu söylenebilir. Öğretmenler boyutundan sonra sırasıyla, eğitim öğretim süreci ve ortamı, okulun yöneticisi, öğrenciler, veli boyutları gelmektedir.

Etkili okulun veli boyutuna ($\bar{X} : 3$) ilişkin olarak araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin “orta derece katılıyorum” seçeneğinde toplandığı görülmektedir. Bu sonuçlar, Balcı'nın (1993) “Türkiye’de İlköğretim Okullarının Etkililiği”, Şişman'ın(1996), “Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda Bir Araştırma”, Baştepe'nin (2002) “Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Okullardaki Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okullarının Etkililik Algıları” ve Yaralı'nın (2002) “İlköğretim Kurumlarının Etkili Okulun Veliler Boyutundaki Özellikleri Sahip Olma Düzeyleri” konulu çalışmalarında elde ettikleri bulgularca desteklenmektedir. Bu bulgular, araştırmanın uygulandığı okullarda, okul aile işbirliğinin olması gereken düzeyde sağlanamadığını göstermektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile sınınmış elde edilen bulgular tablo 3’de verilmiştir.

Tablo-3: Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Cinsiyete Göre Farklaşmasına İlişkin t Testi

Etkili okul Boyutu	Cinsiyet	n	\bar{X}	t	p
Yönetici	Kadın	231	3,55	1,485	,138
	Erkek	170	3,42		
Öğretmen	Kadın	231	3,77	2,873	,004
	Erkek	170	3,58		
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Kadın	231	3,60	2,290	,023*
	Erkek	170	3,45		
Öğrenci	Kadın	231	3,46	2,109	,036
	Erkek	170	3,32		
Veli	Kadın	231	3,24	6,620	,000
	Erkek	170	2,66		
Toplam	Kadın	231	3,56	3,237	,001
	Erkek	170	3,37		

Tablo-3 incelendiğinde, araştırmaya katılanların, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerini algılarında, cinsiyet değişkenine göre etkili okulun öğretmen, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, veli ve etkili okul boyutlar toplamında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($P<0,05$).

Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında; öğretmen boyutu; kadın (\bar{X} :3,77), erkek (\bar{X} :3,58), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutu; kadın (\bar{X} :3,60), erkek (\bar{X} :3,45), öğrenci boyutu; kadın (\bar{X} :3,46), erkek (\bar{X} :3,32), veli boyutu; kadın (\bar{X} :3,24), erkek (\bar{X} :2,66) ve etkili okul toplamında; kadın (\bar{X} :3,56), erkek (\bar{X} :3,37) ortalamalarına göre, kadın yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algılarının, erkek yönetici ve öğretmenlerden farklı düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre; etkili okulun yönetici boyutu hariç diğer boyutlara ilişkin görüşlere, kadın yönetici ve öğretmenlerin, erkek yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen bulgular Tablo-4'de verilmiştir;

Tablo -4: Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Etkili okul Boyutu	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	S.S	F	p
Yönetici	Ön Lisans	51	52,96	9,286	,090	,914
	Lisans	299	52,34	13,198		
	Yüksek Lisans	51	52,96	11,929		
Öğretmen	Ön Lisans	51	53,82 ^{ab}	7,364	4,635	,010
	Lisans	299	50,89 ^b	9,467		
	Yüksek Lisans	51	54,49 ^a	10,754		
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Ön Lisans	51	51,72	7,291	1,646	,194
	Lisans	299	49,16	9,359		
	Yüksek Lisans	51	49,50	10,702		
Öğrenci	Ön Lisans	51	44,35 ^a	5,850	6,245	,002
	Lisans	299	40,12 ^b	8,274		
	Yüksek Lisans	51	41,62 ^b	8,758		
Veli	Ön Lisans	51	20,60	5,181	6,997	,001
	Lisans	299	17,54	5,280		
	Yüksek Lisans	51	18,13	5,497		
Toplam	Ön Lisans	51	223,47 ^a	27,849	3,233	,040
	Lisans	299	210,07 ^b	37,662		
	Yüksek Lisans	51	216,72 ^{ab}	40,002		

Tablo-4 incelendiğinde, araştırmaya katılanların, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerini algılarında, eğitim düzeyi değişkenine göre etkili okulun öğretmen, öğrenci, veli ve etkili okul boyutlar toplamında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($P < 0,05$). Farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Duncan Testi sonucunda; öğretmen boyutunda; ön lisans (\bar{X} :53,82), lisans (\bar{X} :50,89), yüksek lisans (\bar{X} :54,49), öğrenci boyutunda; ön lisans (\bar{X} :44,35), lisans (\bar{X} :40,12), yüksek lisans (\bar{X} :41,62), eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının lisans ve yüksek lisans düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden farklı olduğu tespit edildi ($P < 0,05$). Buna göre, etkili okulun; öğretmen, öğrenci, veli boyutu ve etkili okul boyutlar toplamına ilişkin görüşlere, ön lisans ve yüksek lisans mezunu yönetici ve

öğretmenlerin, lisans mezunu yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Bu sonuçlar, Balcı'nın (1993) "Türkiye'deki İlköğretim Okullarını Etkili Okul Özelliklerine Göre Bir Değerlendirmesinin Yapılması" konulu araştırmasından elde ettiği sonuçlar tarafından ve Yılmaz (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri (Düzce İli Örneği)" adlı çalışmada, etkili okulun tüm boyutlarında yöneticilerin eğitim durumunun önemli bir değişken olmadığı bulgusu ile bu çalışmadan elde edilen sonuçlar örtüşmemektedir.

Yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin, öğretmenlik mesleğindeki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen bulgular Tablo-5'de verilmiştir;

Tablo -5: Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Etkili okul Boyutu	Hizmet Süresi	n	\bar{X}	S.S	F	p
Yönetici	5 yıl	105	54,55	12,3265	1,318	,262
	6-10 yıl	132	51,48	13,4417		
	11-15 yıl	69	50,71	10,9021		
	16-20 yıl	37	52,48	11,8945		
	20+ yıl	58	53,25	13,1704		
Öğretmen	5 yıl	105	50,74 ^{bc}	9,6077	3,801	,005
	6-10 yıl	132	51,62 ^{bc}	9,2029		
	11-15 yıl	69	49,52 ^c	9,0320		
	16-20 yıl	37	56,05 ^a	8,5795		
	20+ yıl	58	53,58 ^{ab}	10,0857		
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	5 yıl	105	49,34	8,4613	1,118	,347
	6-10 yıl	132	49,21	9,9666		
	11-15 yıl	69	48,40	8,4546		
	16-20 yıl	37	52,13	8,1587		
	20+ yıl	58	50,29	10,8175		
Öğrenci	5 yıl	105	38,00 ^c	8,6040	7,308	,000
	6-10 yıl	132	41,44 ^b	7,5799		
	11-15 yıl	69	40,18 ^{bc}	7,2402		
	16-20 yıl	37	45,32 ^a	6,7620		
	20+ yıl	58	42,58 ^b	8,8734		

İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri Açısından İncelenmesi

Veli	5 yıl	105	17,48	5,6212	1,884	,112
	6-10 yıl	132	17,72	5,1424		
	11-15 yıl	69	17,84	5,4141		
	16-20 yıl	37	20,18	5,6854		
	20+ yıl	58	18,39	5,8548		
Toplam	5 yıl	105	210,13	36,1727	2,174	,071
	6-10 yıl	132	211,50	37,7779		
	11-15 yıl	69	206,66	32,9793		
	16-20 yıl	37	226,18	33,2439		
	20+ yıl	58	218,12	42,2362		

Tablo-5 incelendiğinde, araştırmaya katılanların, ilköğretim okullarının etkililik düzeyi algılarında, mesleki kıdem değişkenine göre etkili okulun öğrenci ve öğretmen boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($P<0.05$).

Öğretmen boyutunda, mesleki kıdemi 11-15 yıl (\bar{X} :49,52) ve 16-20 yıl (\bar{X} :56,05) olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, 5 yıl (\bar{X} :50,74), 6-10 yıl (\bar{X} :51,62) ve 20+ yıl (\bar{X} :53,58) düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre, mesleki kıdemi; 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin, etkili okulun öğretmen boyutuna ilişkin görüşlere; 5 yıl, 6-10 yıl ve 20+ yıl olan mesleki kıdeme sahip yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinden daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Etkili okulun öğrenci boyutunda; mesleki kıdemi 16-20 yıl (\bar{X} :45,32) olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, 5 yıl (\bar{X} :38,00), 6-10 yıl (\bar{X} :41,44), 11-15 yıl (\bar{X} :40,18) ve 20+ yıl (\bar{X} :42,58) düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre, etkili okulun öğrenci boyutuna ilişkin görüşlerine, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin, 5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 20+ yıl mesleki kıdeme sahip yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinden daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Bu bulgular, Balcı'nın (1993) "Türkiye'deki İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Göre Bir Değerlendirmesinin Yapılması" araştırmasında

öğretmenlerin, okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler boyutundaki okul etkililik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği; yalnız okul ortamı boyutunda farklılık gösterdiğinin bulunması, bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olmadığını göstermektedir. Bu araştırma sonuçları, Yılmaz (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri (Düzce İli Örneği)” adlı çalışmada, etkili okulun öğretmenler boyutunda öğretmenlerin eğitim durumunun anlamlı farklılıklarının olduğu bulgusu tarafından desteklenmektedir; fakat Baştepe’nin (2002) “Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Okullardaki Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okullarının Etkililik Algıları” konulu araştırmasından elde ettiği bulgular tarafından desteklenmemektedir.

Yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen bulgular Tablo-6 ‘da verilmiştir;

Tablo - 6: Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Branşlara Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Etkili okul Boyutu	Branş	n	\bar{X}	S.S	F	p
Yönetici	Sınıf Öğretmeni	202	52,53 ^{ab}	11,78	2,018	,111
	Sosyal Bilimler	94	53,03 ^{ab}	13,87		
	Fen bilimleri	33	56,27 ^a	10,02		
	Diğer	72	49,98 ^b	13,72		
Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	202	54,62 ^a	8,29	17,42	,000
	Sosyal Bilimler	94	50,26 ^b	9,20		
	Fen bilimleri	33	50,21 ^b	10,93		
	Diğer	72	46,18 ^c	9,41		
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Sınıf Öğretmeni	202	50,95 ^a	8,03	4,594	,004
	Sosyal Bilimler	94	49,09 ^{ab}	10,15		
	Fen bilimleri	33	49,12 ^{ab}	9,82		
	Diğer	72	46,33 ^b	10,58		
Öğrenci	Sınıf Öğretmeni	202	42,99 ^a	7,29	9,980	,000
	Sosyal Bilimler	94	38,37 ^b	8,16		
	Fen bilimleri	33	38,87 ^b	9,49		
	Diğer	72	39,00 ^b	8,46		

İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri Açısından İncelenmesi

Veli	Sınıf Öğretmeni	202	19,25 ^a	5,46	7,663	,000
	Sosyal Bilimler	94	17,03 ^b	4,99		
	Fen bilimleri	33	16,93 ^b	4,22		
	Diğer	72	16,26 ^b	5,97		
Toplam	Sınıf Öğretmeni	202	220,36 ^a	31,85	7,696	,000
	Sosyal Bilimler	94	207,79 ^{ab}	39,57		
	Fen bilimleri	33	211,42 ^a	38,80		
	Diğer	72	197,76 ^b	41,50		

Tablo-6 incelendiğinde, araştırmaya katılanların, ilköğretim okullarının etkililik düzeyi algılarında, branş değişkenine göre etkili okulun tüm boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($P < 0.05$).

Yönetici boyutunda; fen bilimleri (\bar{X} :56,27) branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, diğer branşlardaki (\bar{X} :49,98) yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P < 0.05$). Buna göre, araştırmaya katılanların, etkili okulun yönetici boyutuna ilişkin görüşlerine, fen bilimleri branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden fazla katıldıkları söylenebilir.

Öğretmen boyutunda; sınıf öğretmenliği (\bar{X} :54,62), sosyal bilimler (\bar{X} :50,26), fen bilimleri (\bar{X} :50,21) branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, diğer branşlardaki (\bar{X} :46,18) yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P < 0.05$). Buna göre, araştırmaya katılanların, etkili okulun öğretmen boyutuna ilişkin görüşlerine; sınıf öğretmenliği, sosyal bilimler ve fen bilimleri branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden fazla katıldıkları söylenebilir.

Okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutunda; sınıf öğretmenliği (\bar{X} :50,95), branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, diğer (\bar{X} :46,33) branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P < 0.05$). Buna göre; araştırmaya katılanların, etkili okulun, okul ortamı

ve eğitim öğretim sürecine ilişkin görüşlerine, sınıf öğretmenliği branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden fazla katıldıkları söylenebilir. Bu bulgu, Balcı'nın (1993) "Türkiye'deki İlköğretim Okullarını Etkili Okul Özelliklerine Göre Bir Değerlendirmesinin Yapılması" konulu araştırmasından elde ettiği sonuçlar tarafından desteklenmemektedir.

Öğrenci boyutunda; sınıf öğretmenliği (\bar{X} :42,99) branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, sosyal bilimler (\bar{X} :38,37), fen bilimleri (\bar{X} :38,87) ve diğer branşlardaki (\bar{X} :39,00), yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre; araştırmaya katılanların, etkili okulun, öğrenci boyutuna ilişkin görüşlerine sınıf öğretmenlerinin; sosyal bilimler, fen bilimleri ve diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden fazla katıldıkları söylenebilir.

Veli boyutunda, sınıf öğretmenliği (\bar{X} :19,25) branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, sosyal bilimler (\bar{X} :17,03), fen bilimleri (\bar{X} :16,93) ve diğer branşlardaki (\bar{X} :16,26), yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$).

Etkili okul boyutlar toplamında; sınıf öğretmenliği (\bar{X} :220,36) ve fen bilimleri (\bar{X} :211,42) branşlarındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, sosyal bilimler (\bar{X} :207,79) ve diğer branşlardaki (\bar{X} :16,26), yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre, araştırmaya katılanların, etkili okulun tüm boyutlarına ilişkin görüşlerine, sınıf öğretmenliği ve fen bilimleri branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, sosyal bilimler ve diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Tartışma

Bu araştırma, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okullarının etkililik düzeyini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca, okulların etkililiğine yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerinin, cinsiyet, eğitim düzeyi, okuldaki görevi, mesleki kıdem, ve branş değişkenlerine göre gruplar arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucuna ait bulgular özet olarak aşağıda verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okullarının etkililiğini, “etkili” düzeyde algıladıkları söylenebilir. Elde edilen bulgulardan hareketle, araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarının üst düzeyde etkili okul özelliklerine ulaşmak için gerekli alt yapıya sahip oldukları, etkili okulun tüm boyutlarına özen gösterdikleri takdirde üst düzeyde etkili okul özelliklerine ulaşabilecekleri görülmektedir.

Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin, okullarının etkililiğine ilişkin; cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin, okullarının etkililiğine ilişkin cinsiyet değişkenine göre; öğretmen, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, veli boyutlarında ve etkili okul boyutlar toplamında, kadın yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algılarının, erkek yönetici ve öğretmenlerden farklı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre, etkili okulun öğretmen, öğrenci, veli, boyutlarında ve etkili okul boyutlar toplamında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının lisans ve yüksek lisans düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden farklı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, etkili okulun öğretmen ve öğrenci boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen boyutunda; mesleki kıdemi 11-

15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, 5 yıl 6-10 yıl ve 20+ yıl düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci boyutunda; mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, 5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 20+ yıl düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın uygulandığı okullardaki yönetici ve öğretmenlerin, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, etkili okulun yönetici boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yönetici boyutunda; okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl ve 9+ yıl olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, 1-2 yıl, 3-4 yıl ve 7-8 yıl düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin branş değişkenine göre, etkili okulun tüm boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yönetici boyutunda, sosyal bilimler, fen bilimleri, diğer branşlardaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, sınıf öğretmenliği branşındaki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen boyutunda, sınıf öğretmenliği, sosyal bilimler ve fen bilimleri branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, diğer branşlardaki, yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutunda, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci boyutunda, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, sosyal bilimler, fen bilimleri ve diğer branşlardaki, yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Veli boyutunda, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, sosyal bilimler, fen bilimleri ve diğer

branşlardaki, yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Etkili okul boyutlar toplamında, sınıf öğretmenliği ve fen bilimleri branşlardaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, sosyal bilimler ve diğer branşlardaki, yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütü okul yöneticileri ve öğretmenlere etkili okul konusunda bilgilenmeleri yönünde yeni çalışmalar yapmalıdırlar. Öğrencilere kendilerinden neler beklendiğine ilişkin ve okul başarıları ile ilgili beklentilerinin yükseltilmesine yönelik rehberlik çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin; eğitsel, mesleki, sosyal gelişimlerine yönelik etkinlikler arttırılmalıdır.

Velilerin okulu ve öğretmenleri sıkça ziyaret etmeleri konusunda okul yönetimi ve öğretmenler daha fazla çaba içinde olmalı, onların okula maddi manevi katkıda bulunmaya isteklendirilmeli, okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğunun oluşturulması ve geliştirilmesi için rehberlik çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- ADA, Ş. “Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Milli Eğitim Bakanlığı Üniversite İşbirliği”, Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 1997.
- ALKAN, C. **Eğitim Ortamları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara, 1979.
- BALCI, A. “Etkili Okul Ve Türkiye’de Uygulanabilirliği”, **Yeni Türkiye Dergisi** Özel Sayı, Ankara, 1996.
- BALCI, A. **Etkili Okul**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2002.

- BAŞTEPE, İ. “Normal Ve Taşlamalı Eğitim Okul Yönetici, Öğretmen Ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları Malatya İli Örneği”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2002.
- BİNBAŞIOĞLU, C. **Eğitim Yöneticiliği**, Binbaşoğlu Yayınevi, Ankara, 1983
- BURSALIOĞLU, Z. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış**, Pegem Yayınları, Ankara, 1998.
- ÇELİKTEN, M. “Etkili Okullarda Karar Süreci”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 11, 1999.
- ÇUBUKÇU, Z . GİRMEN, P. “Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri” **Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı:16, Eskişehir, 2006.
- DEBEVOİSE, W. “Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader”, **Education Leadership**, Vol:41, No:5,1984.
- GÜMÜŞELİ, A. “Öğretim Liderliği Ve Etkili Okul”. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı:46, (1-16), 1996.
- KARSLI, M.D. Etkili Okul Yöneticiliği, Morpa Yayınları, İstanbul, 2006.
- ÖZDAMAR, K. **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1997.
- S. RICHARD ve B. G. BARNETT. “The TQE Principal. **A Transformed Leader**”. Volume:4. California: Corwin Press, Inc. 1994.
- SARITAŞ, M. “Öğretmen Veli Görüşmelerinin Yönetimi”. (Editör: Mehmet Şişman, Selahattin Turan). **Sınıf Yönetimi**. Pegema Ankara 2004.
- ŞİŞMAN, M. **Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2002.
- “Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda Bir Araştırma”.Yayımlanmamış Araştırma Raporu, **Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi**, Eskişehir, 1996.

- ŞİŞMAN, M. ve TURAN, S. **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001.
- TAYMAZ, H. **Okul Yönetimi**, Pegem Yayınları, Ankara, 2003.
- TÖREMEN, F. Kolay, Y. “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 160, 2003.
- YARALI, İ. “**İlköğretim Kurumlarının Etkili Okulun Veliler Boyutundaki Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri**”, Eskişehir, Osmangazi Üniversitesi. S.B.E. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2002.
- YENİPİNAR, Ş. “**İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililik Düzeyleri**”. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1998.
- YILMAZ, V. “**İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Düzce İli Örneği)**”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

Yavuz KIZILÇİM

DURAS'TA SU ÜZERİNE KURULU DÜŞLER

Dr. Yavuz KIZILÇİM*

ÖZET

Bu çalışmada Duras'ın anlatı evrenini oluşturan su ve deniz düşleri çevresinde kurulan akışkan ya da durağan ilişkileri göstermeyi deneyeceğiz. Duras'ın anlatılarında, su üzerine kurulu düşler, özel bir yere sahiptir. Öykülerde yer alan hemen hemen tüm adresler ve göndermeler su/deniz veya suyun özel gösterim biçimleri temel alınarak yapılmaktadır. Bu anlatım biçiminin odak noktasını suyun akışkanlığı ve içinde karşılıksız aşkın yer aldığı bir anlatım oluşturmaktadır. Her iki sevgili de suyun (yaşamın) kıyısında bir yerde yitirdikleri aşkın/aşksızlığın özlemini çekerler: Erkek, kadını arzulamaz ve kadın, bu yetersiz(eşcinsel) erkeğe sonsuz bir aşkla bağlıdır. Su, romansal yapının kurucu ya da onarıcı izleğini oluşturmaktadır. Su doğurgan niteliğiyle, her tür nesne ve kişiye yaşamsal enerji kazandıran içyapısıyla kurgusal devingenliğin göstergesidir. Temiz su dişiliğin, kirli su erilliğin gösterim nesnesini oluşturmaktadır. Su, akışkan veya durgun yanıyla, hem diriliğin, hem de kokuşmuşluğun göstergesidir. Bir adım ötesini kestirmenin olanaksızlığı suyun gizemini oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Su, akışkanlık, kadın, eşcinsellik, acı, yalnızlık, uyumsuzluk.

ABSTRACT

Really the novel of Duras offers aquatic stories. She knows about rivers, small courses, plans of water, the sea, the ocean in any kinds. In the natural conditions of the work of Duras, everything contains too many rivers, fords, pond and swamp, stagnant and still waters to suggest the feminine and male sexual

*Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ykzlc@atauni.edu.tr.

peculiarities. We see an opposition between the fresh water of the femininity and the salt waters of the manliness. She tries to drink to drown the sorrows and she went away from herself. In this work, the author tries to present the universe of M. Duras's story, under the lights of the elements which establish the main axis of its narratives, as the water, the spirit homosexual, the woman, happiness/misfortune, the pain, the love and the spirit human. The character ready to conquer the unknown feelings of the female condition is as an inexhaustible source of impossibilities which reveal its enigmas. Duras identifying the complexity of the human personality, approached in psychology there and taught the sincerity and the not fixedness by avoiding accurately conformities.

Key words: water, liquidity, estrangement, woman, homosexuality, pain, loneliness, absurd.

SU-AKIŞKANLIK/NEHİR/ DENİZ/OKYANUS

Bu çalışmada, Duras'ın anlatı evreninin ana bileşenlerini oluşturan kavramları su, kadın, mutluluk, acı, aşk gibi başlıklar altında çözümlenmeyi deneyeceğiz. Duras, su üzerine kurulu öyküsünü yinelemeli anlatımlarla baştan sona özenle örer. Roman kişileri varlık/yokluk ve onarım/yıkım sorunlarını derinden yaşarlar. Anlatıcı, kurduğu kısa tümcelerde günlük konuşma dilinin canlılığını derinden duyumsatır. Oyun sahnesi her koşulda bir öncekini anımsatır; anlatısal düzlem kaygılı bir ortamda, oyuncunun deniz kenarında yer aldığını keskinleyen kum ve ışık oyunlarının çevresinde gelişmektedir. Karşılıklı konuşmalar öykünün tümü üzerinde baskındır. Ortak bir anlatıcı kişilerin yaşadığı yerleri ve başlarından geçen olayları anlatır. Öykü kişileri sürekli bir bekleyiş/arayış duygusu içindedirler. Çoğunlukla yalnız yaşarlar. Bir yaz günü dinginliğinin insan ruhunda yarattığı yumuşak ve olumlu havayı hiç bozmadan sürdürmeyi denerler. Roman, tıpkı bir tiyatro oyunu gibi başlar. Kadın ve erkek deniz kıyısında bir kentte, bir kafede karşılaşırlar; erkek ağlamaktadır, bir süre sonra birlikte ağlamaya başlarlar. “*Hikâyenin çekirdeği, bir yaz akşamı olacaktır, der erkek oyuncu.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 7)

Otel odasında, dışa kapalı bir uzamda gözlemlenen ya da yaşanan anlık mutluluklar genellikle suya, denize taşınarak suyun varlığı ve tüm anlatıyı kuşatıcı niteliği üzerine vurgu yapılmaktadır. Duras'ta karşımıza çıkan su/ıslaklık/nem/su buharı yoğunluğunun doruğundadır. Bu şekilde, roman kişileri içinde yaşadıkları alanın dışına çıkarak uzamsal bir değişikliğe yönelirler: “ *Uzun uzun denize bakıyorsunuz. Hiç değişmeyen bu görünüm sizi hep şaşırtmıştır. Bir daha asla geri dönmeyeceğim buraya diyorsunuz. Roches Noires'dan ayrılıyoruz. Büyük salonu, kumsalı, çocukları geride bırakıyoruz: Bu ne güzellik, yazın bile, diyorsunuz.*” (Y.Andrea, M.D. 1992: 9)

Öykünün çekirdeğini oluşturan yaz akşamı deyimi *Simgeler Sözlüğü*'nde şu anlama gelmektedir: “ *Yaz mevsimi ateş püskürten bir ejderha, bir buğday tohumu, bir fosil anlamını taşır. Yaz mevsimi güneş tanrısı Apollon'u simgelemektedir.*” (*Dictionnaire des Symboles*, 1990: 842) Yaz mevsimi öykülenen zamanın gerisine, eskiye ait bir zaman diliminde yer alan unutulmuş anıların yer aldığı eski bir zamanla, yaşanan güncel zaman dilimi arasında yer alır. Yani birbiriyle örtüşen ve kendinden sonra geleni tamamlayan deniz suyunda ya da uzaktaki ufuk çizgisinde kaybolma düşüncesi derinliği ya da sonsuzluğu anımsatan uzamlar içinde yer alan su, değişik sesler ve renkler oluşturarak, iki farklı uzama anıştırmada bulunur: Birincisi duvara, ikincisi duvara vuran deniz dalgalarına dönüktür. Mevsimler arasında yaz mevsimi olgunluğun/gelişimin aşamalarını simgeler. Bu anlamda, yaz mevsimi ya da yaz akşamı tüm öykü boyunca yaşam, ölüm ve su arasındaki erişkin bir uzamı imler. “ *Yaz sonunda bu yerden uzaklaşınca, Atlas Okyanusu'nun altından kopup gelen gökleri, uzun yoldan gelen bu gezgin gökleri yitiriyorum. Sonbaharda, açık denizdeki sisi, rüzgârı, Le Havre'in petrol kökenli sivişkan karasını, o kimyasal kokuyu yitiriyorum.*” (Duras, *Somut Yaşam*, 1997:9) Her yerde Atlas Okyanusu'nun bütünleştirici havası duyulmaktadır; yaz mevsimi bitince öykü kişisi bulunduğu yerden uzaklaşır ve çevrede yalnızca deniz ve gökyüzü, sonbahar ve sis, liman ve

kirliliği görmeğe başlar. Bu anlamda, o yaz mevsimi hiç bitmesin, sonbahar akşamları her zaman kendinden uzak kalsın ister.

Öyküde yer alan tüm yönelimler, tüm anıştırmalar su/deniz temel alınarak yapılmaktadır: “*Erkeği denizden uzakta, anayol üzerindeki bir bara götürür. Orada gün doğuncaya kadar otururlar. Erkek, zor bir dönem yaşadığını orada söyler kadına. Son saatinizi, der kadın. Gülümsemeden söyler. Evet, der erkek, öyle, öyle sandım, hâlâ da öyle sanıyorum. Zorlama bir gülümseme belirir dudaklarında. Sonra, şehirde yeniden görmek istediği birini aradığını, bu yüzden ağladığını söyler; tanımadığı birini, o akşam rastlantıyla gördüğü, ömrü boyunca beklediği birini, ne pahasına olursa olsun, hayatına bile mal olsa, bir daha görmek istediği birini. Böyle biri olduğunu söyler.” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 13–14) Oyun sahnesi hep sıkıntılı/kapalı bir uzam, deniz, kum, bardaklar, sürahiler ve koyu maundan oluşan aynı tekdüze dekor içerisinde varlığını sürdürmektedir. Öykünün başından sonuna dek sık aralıklarla ya kadın ya da delikanlı ağlar ya da hep birlikte ağlarlar: Bu ağlama zamanlarında, Duras'ın tüm yapıtına egemen olan bekleyiş izleği öne çıkar. Erkek, kentte yeniden görmeği arzuladığı, tüm yaşamı boyunca beklediği, tanımadığı biri olduğunu ve onu aradığını dile getirir: ”*Sabaha kadar yaz gecesinin ölümcül ıstırabına ağlarlar.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 16) Bu bağlamda gözyaşı da, ortamdaki suyun varlığını simgeleyen en etkin araçlardan biri olarak sayılabilir, bu arada ağladıkları nesnenin/kişinin “yaz gecesinin ölümcül ıstırabı” ya da öykü kişinin tanımadığı (o akşam karşılaştığı) biri olması oldukça ilginçtir: Böyle biri somut olarak var olmasa da, anlatıcı onun varlığını derinden arzulamaktadır. Yani böyle biri olmasa da erkek onu imgeleminde bir şekilde ve kendi arzusunun göre yeniden yaratacaktır.*

Suyun öyküdeki simgesel varlığı, önce yaşam kaynağı olarak, sonra kirlerinden arınma aracı olarak ve en sonunda yenilenme merkezi olarak üç şekilde belirlenir. Böylece, suyun onarıcı ve/veya yıkıcı niteliği ön plana çıkar. Suyun insan gözünde oynadığı türlü ışık oyunları arasında gerçekleşen her tür eylem suya

yakın/uzak bir uzamda yer alır; sözgelimi kadın denize yakın duvarın gölgesinde soyunur ya da giyinir. Göndermelerde dikkatimizi çeken en belirgin özellik öyküsel uzamın suya yakınlık ya da uzaklık derecesine göre belirlenmesidir. Sonra, yine suya yakın (denizin karşısındaki) kafede, kapanana kadar otururlar. Kafenin kapanma gerekçesi yine su kaynaklıdır: “ *Kafe kapanmıştı. Kendilerini dışarıda bulmuşlardı. Erkek gökyüzünün denizle kavuştuğu yere bakmıştı. Ufukta hâlâ günbatımının izleri vardı. Yazdan, olağanüstü güzellikteki o akşamdan söz etmişti. Kadın neler olup bittiğini anlamamış gibiydi. Biz ağlıyoruz diye kapatıyorlar, demişti erkeğe.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 13)

Duras, bir yaz akşamı romansı tadındaki yapıtında ne kadın, ne de erkek bulunmadığını söyler; öyküde geleneksel anlamda, bir kadının bulunması zorunluysa, bu kadın öyküde sözü edilen yabancı ve kadınsı delikanlıdır. Duras’a göre anlatı boyunca, eşcinselliğin suç olarak kabul edilmesi üzerine vurgu yapılmaktadır. Yine anlatının sonunda Duras’ın dile getirdiği gibi, Berlin duvarını yıkan anlayış cinsel seçim söz konusu olduğunda pek işe yaramaz. “ *Oyuncu, tiyatronun bu duvar ve deniz düşüncesinden yola çıkarak, denizin mırıltısı, uzak ya da yakın, her zaman tiyatrodaki varlığını duyuracak şekilde yapılmış olduğunu söyler. Sakin havalarda, duvarın kalınlığı mırıltıyı duyulmaz hale getirirdi, ama ses hep orada, denizin ritminde vardı. Sesin niteliği konusunda hiçbir zaman yanılma yoktu.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 112–113) Oyuncunun çıkış noktası duvar ve deniz düşüncesidir. Uzak ya da yakından denizin sesi yükselir. Ancak her koşulda denizle, oyuncular arasında belirgin bir duvarın/engelin varlığı duyumsanır. Denizin durgun olduğu zamanlar duvarın kalınlığından dolayı bu ses duyulmaz olur. Ancak ne olursa olsun ses oyuncu ve seyircilere inat her zaman suya yakın bir yerde duyulur. Bu büyük oyunda yer alan her eylem suyun akış hızına göre belirlenen bilinmeyen bir zamana ertelenmiştir. Mevcut durumun devamını engelleyen sinsi bir duvar, suyun karşısında kalın bir perde/engel biçiminde oyuncu ve seyircilerin görüş alanını daraltmaktadır. Su/denizle, insan arasına örülen

duvarlarda kapalı/ belirsiz bir uzamda yer alışı ve onun kendine özgü görünümüleri en ince ayrıntılarıyla betimlenmektedir. Daha sonra dış gerçekliğe açılım ve güneşin sıcak varlığı, örülen duvarların ardında ve denizin ritminde bu içe kapalı uzamın aşılma zılgı ya da bu duvar ve deniz (açık/kapalı) uzamı arasında derinden derine duyulan denizin ve dalgaların *mırıltısı* öykülenirken, arada yer alan duvarın aşılma zılgıyla vurgulanan sesin somut niteliği/varlığı öne çıkmaktadır. Oyuncularla, deniz arasına örülen duvarlar bir saptamayı da beraberinde getirir; (*Oyuncu, tiyatronun bu duvar ve deniz düşüncesinden yola çıkarak, denizin mırıltısı, uzak ya da yakın, her zaman tiyatrodaki varlığını duyuracak şekilde yapılmış olduğunu söyler.*) Yani, denizi ve varlığını bir şekilde gözlemleyen oyuncular arasında kurulan yapay uzam ya da engel aslında hiçbir işe yaramaz. (*Sesin niteliği konusunda hiçbir zaman yanılığa yer yoktu.*) saptamasında yer alan duyularla ilgili olarak algılanan ya da gözlemlenen hiçbir yanılığa ortaya çıkma fırsatı tanınmaz. Bu yanılığın somut duruma getiren de sesin niteliğidir. Sesin niteliği deniz ve duvar arasında yer alan görünmez engelin varlığını kesinler. Sesin hızı, varlık ya da yokluk arayışının durmaksızın sürdüğünün en belirgin kanıtıdır.

“İnsanlar gün batımını seyrediyorlardı, salon denizin üzerine kondurulmuş camdan bir kafesi andırıyordu. Salonda çocuklu kadınlar vardı, yaz akşamından söz ediyorlardı, böyle akşamların pek ender olduğunu, bir mevsimde belki üç, dört kez görüldüğünü söylüyorlardı, ayrıca ölmeden önce böyle gecelerden yararlanmak gerektiğini, böylesine güzel yazları Tanrı'nın bir daha yaşatıp yaşatmayacağını bilmediğini de söylüyorlardı.” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 65) Anlatının sonuna doğru kadın, denizin rengini ya da bir başka anlatımla denizin gerçekte ne renk olması gerektiğini sorar. Öykü kişileri denizin rengi konusunda yanılırlar: Kadına göre, denizin rengi gökyüzünün rengidir, üstelik bu bir renk olmaktan çok bir ışık oyunu/ bir göz yanılmasıdır. Yanıtsız sorular ardı ardına gelir; kadın ne zaman sevilir? Ne zaman sevmek zamanıdır? Ne zaman ölmeye başladığını sorar. Adam bu soruların yanıtını bulamaz. Kadın da, adam da yok

olmaya, görünmez olmaya ayarlı bir şekilde salondaki seyircilerin ilgi odağı olmalarının suçluluğunu derinden duyumsarlar. Derin bir kuşku içinde (*böylesine güzel yazları Tanrı'nın bir daha yaşatıp yaşatmayacağını bilinmediğini de söylüyorlardı.*) değişik bir uzam ve zamanda ya da tıklıp kaldıkları odada bu güzelliğin yitip gideceği korkusunu yaşarlar: “ *Kadın, birbirlerine gerçek bağlılıklarının, bu aşk olduğunu; o andaki hikâyelerinin, hayatlarında yaşayacakları hikâyelerin de ötesinde, o gece ikisinin ağladıkları aşk olduğunu söyler.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 109) Öykü kişisi tuhaf bir ruh durumuyla önce hiç konuşmaz, sonra sessizlikten kuşkulanarak asıl amacını gizler ve olası tüm varsayımları gözden geçirerek ulaşacağı sonuca göre bir karar vermeği yeğler. Herhangi bir yaz akşamı romansının dingin sessizliğini çağrıştıran bu anlatıda, eşcinsellik gerçeği değişik boyutlarda ele alınır ve onun kendine özgü görünümünü belli bir düzen/düzensizlik içerisinde gösterilir. Bu romans cinselliğin kısır evreninin ötesinden duyulmaktadır. Sevdalılar, sanki uzaklaştıkları evrenle kopardıkları iletişimi dinledikleri ezgide yeniden yakalamayı arzularlar. Kadın, delikanlıyı yaşadıkları ilişkinin gerçekliğine inandırmak adına, yaşadıkları duygunun aşk olduğunu dile getirir. Bu söylemlerle açıklanan gerçek kapalı ve yapay bir uzamdan, somut dış gerçeğe dönüşün göstergesidir. Yaşama özgü bu ağır tempoda ve benzer anlatımlarla bir yineleme durumunda sayısız defalar duyulacak, durgun ve donuk bir melodiden yükselen bu ses varlığını tüm anlatı boyunca sürdürecektir: “ *Terastadır. Ay batmıştır. Gökyüzünde tek bulut yoktur, sanki mavidir. Sular çekilmiştir, kumsal, kanalın dalgakıranlarının oldukça ötesine kadar ortaya çıkmıştır, terk edilmiş, çukurlar, göllerle delik deşik edilmiş engin bir bölge olmuştur. Gidip gelenler, özellikle erkekler, denizin kıyısından yürür genellikle. Bazılarıysa tersine, oda duvarının yakınından geçerler.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 53)

Birbirinden kopuk söylemlerle öykülenen olay örgüsü yinelemelerle, özellikle de tiyatro terimleriyle sürdürülür. Karşılıklı konuşmalar genellikle öykünün tümünü aydınlatır niteliktedir. İç konuşmalarda öykü kişisi başkalarına itiraf

edemediği düşleri ya da gerçekleri okurla paylaşma yolunu seçer. Yine iç konuşmalarda olay örgüsü hızlı gelişir ve yaşanan gerçekliğe yapılan vurgu çoğalır. Kadın sürekli olarak yokluğu ve yalnızlığı yaşamaktan yorulmuştur. Yorgunluk duygusu yaşadığı iç çatışmaları artırır. Her koşulda içinde bulunduğu durumdan, sıkıntidan kaçıp kurtulma arzusu yoğunlaşır. Yalnızlığın umutsuzluğundan yaşama geri dönüşü arzular. Bu arada güçlü bir yaşama arzusu ön plana çıkar. Çünkü yalnızca kendisi için değil o kadınsı delikanlı için de yaşamayı seçmiştir. Kendi yaşamını bir başkası/öteki için yok sayarak yokluğun karşısına, varlığı çıkarır.

“ Oyuncular hikâyedeki erkeğe, ara sıra da seyircilere bakacaktır. Zaman zaman hikâyedeki kadına da bakacaklardır, ama bu asla rastlantı sonucu olmayacaktır. Oyuncuların hikâyedeki kadına bakmayışi fark edilir biçimde olacaktır.” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 29)

Mavi Gözler Siyah Saçlar isimli roman tadındaki bu uzun anlatının konusunu oluşturan mavi gözlü, siyah saçlı bir adamın ölümcül bir sahne ve olanaksız bir aşk öyküsü içerisinde bu sahnenin de yer aldığı oda oluşturmaktadır. Adam bir eşcinseldir; kadın da, adam da yitirdiği bir delikanlının ardından ağlamaktadırlar. Alıntıda görüldüğü gibi oyuncular sahnede genellikle kadına, arada bir de seyircilere bakacaklardır. Oyuncuların öyküde anılan kadına bakmaları rastlantısal olmaz. Çünkü kadının öyküdeki varlığını önemsemedikleri açıktır. Kadının varlığı herhangi bir nesnenin varlığına indirgendiğinden yok sayma eylemi herkes tarafından fark edilir bir biçimde gerçekleşmektedir. Yapıtın sonunda yer alan söyleşide, Gilles Costaz, Duras'a ilk olarak bu soruyu yöneltir: Duras'ın bu soruya yanıtı açık ve hazırdır; *“ Yanıt: doğru, bu sözcüğü artık hemen hiç kullanmıyorum. Bu kitaptan önce sık sık kullanırdım. Şimdi sözcüğü yalnızca belli bir gizli amaçla kullanıyorum. Kitapla birlikte, bu sözcük sahte, moda bir sözcük oldu. Sözcük anlamını iyi ifade etmiyor. Ayrıca bu anlamın varlığına henüz üç yıl önce inandığım gibi inanmıyorum da. Eşcinsellik yalnızca cinsel değil, çok daha geniş, derin bir şeydir. Çok daha önce başlar, çok daha korkunçtur.*

Cehennemidir.“(Duras, Mavi Gözler Siyah Saçlar, 1987: 117) Duras’ın öyküleme anlayışına göre, her türlü nesnenin varlık nedeni bir şekilde açıklanabilir, ancak ölüm ve eşcinselliğin yeryüzündeki varlık nedeni açıklanamaz. Diğer insanlar üreyerek varlıklarını sürdürürlerken, eşcinseller üreme yeteneğine sahip olmadıkları için bir şekilde yaşamı sonlandırma yolunu seçerler: “*Ne kitabı Almanca’ya çeviren P.Handke, ne de Bataille ve Ölüm Hastalığı üzerine bir kitap yazan Maurice Blanchot, bir eşcinselden söz edildiğini anlamadılar; oysa Mavi Gözler Siyah Saçlar, Ölüm Hastalığı’ndan yola çıkarak yazıldı. Orada bırakamazdım. Orada bırakmakla, o erkekle birlikte olan kadının tepkisinin küçücük bir yanını, yalnızca bir işaret, üstelik biçimcilikle, yan tutmayla damgalanmış bir işaret veriyordum.*” (Duras, Mavi Gözler Siyah Saçlar, 1987: 118) Duras’ın burada eşcinselliği ele alış biçimi bir tür önkabul şeklinde ortaya çıkar. Eşcinsel söylemler anlatının tümünde baskın bir biçimde varlığını sürdürür, yayılır ve seyircilerin bıraktığı ya da anlamlandıramadığı boşluğu doldurur. “*Orada bırakamazdım.*” Söylemi yazar ve okur tarafından bilinen bir söylemdir. Orada belirteci herkesçe anlaşılan bir alanı çağırıştırır. Orada, mesafe olarak fazla uzakta değildir, belki bir adım ötede, belki daha yakındadır. Eşcinsel varlığın dile getirilişini gösterir; yokluğun ulaşılamazlığını belirtir. Ancak (ben ve sen arası) bu ara uzamda yer alan her nesne ve kişi boşluktadır. Bir adım sonrası ya baş dönmesi ya da dengenin yitirilme noktasıdır. “*Orada bırakmakla, o erkekle birlikte olan kadının tepkisinin küçücük bir yanını, yalnızca bir işaret, üstelik biçimcilikle, yan tutmayla damgalanmış bir işaret veriyordum.*” Üreme yeteneğinden yoksun eşcinsel varlık kendini çevreleyen nesne ya da kişilerin varlığını dışlar ya da yok sayar. Yalnızca kendi eksik ve yoksun varlığının benimsenmesini ister. Çünkü farklı bir uzamda ve zamanda, herhangi bir kentte, herhangi bir odanın kapalı/soyut dört duvarı arasında yeni bir yaşam kurulmuştur. Eşcinselin varlığı, onu çevreleyen nesne ya da kişilerin varlığını yok sayar. Artık sadece eşcinsel varlık vardır. Tüm uzam sonsuzluğa doğru uzamaktadır. Görülen ya da algılanan tüm kişi ya da nesnelere asıl algılanış biçimlerinin

ötesindedir. Kişiler ve nesnelere yaşadıkları ve algıladıkları uzam ve zaman dilimi içerisinde bir tür değişim süreci içine girmişlerdir. Bu durumda, yaşamın ana unsuru olan etkinlik, varlıkla bağdaşmayan, dahası belirli niteliklerin tersini anımsatan ve belirli bir açıdan anılan niteliklerin karşıtını çağrıştıran bölümler parça parça anlık süreler biçiminde gösterilir.

“ *Kadın yeniden siyah ipeği yüzüne dek örter. Erkek artık ne bakışlarından haberdardır kadının, ne de yüzünden. Kesik kesik, hafifçe ağlar kadın. Önemli değil, duygulandım, der. Erkek önce sözcükten emin olamaz, sorar: “Duygu”? Sonra sözcüğü kendi dudaklarından duymak için, soru yüklemeyen, amaçsızca tekrarlar: duygu.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 32) Varlığın toplumsal boyutlarının ya da kişisel korkulara indirgenmiş yanlarını gösteren kadın ve yüzüne örttüğü siyah ipek onu acımasız dış dünyayla ayıran bir koruma duvarını simgeler. Karşısında duran erkek kadının kendine karşı beslediği duygulara aldırış etmez; aldırılmazlık da erkeğin duvarını gösterir. Birbirleriyle örtüşmeyen ve yaşamı farklı algılama ve değişik bir bakışla görme/gösterme biçimi kadında ağlama şeklinde ortaya çıkarken, erkek aldırışsız tavrını yineleyerek sürdürür: (*Erkek önce sözcükten emin olamaz, sorar: “Duygu”? Sonra sözcüğü kendi dudaklarından duymak için, soru yüklemeyen, amaçsızca tekrarlar: duygu*). Toplumsal yaşamın dar bir kesitini ilgilendiren bu eşcinsellerin yaşamını anlatan öykü, sonuçta onlarla şu ya da bu şekilde birlikte yaşayan herkesi ilgilendirdiğini söyler. Çünkü eşcinselin katlanmak zorunda bırakıldığı suçluluk duygusu ve onun yarattığı eksikliğin bir türlü giderilememesi öykünün çekirdeğini oluşturur. İnsan mantığının tersine bir biçimde yaşanan ve gelişen olaylar dizisi karşısında yazarın tavrı bellidir: “ *Artık kaybedeceğimiz bir şey yok. Ne benim sizden, ne de sizin benden.*” . Kendisi de inanmaz, ancak olaylar bir şekilde onu bu giderilemezliğin ya da onarılmazlığın sorumluluğu/sorumsuzluğunu üstlenmeye iter. Yoksunluğun yerine bir şey ya da şeyler koyarak giderilememesi aşamasında, mevcut onarılmazlık süreci iki değişik biçimde işleyişini sürdürür. Ağır ağır açığa çıkan onarılmazlık süreci, seçili bir

gözlemi ya da dışa dönük bir algılamayı beraberinde getirir. Çünkü yaşam ötekilerle paylaşıldığında belli bir anlam kazanan değerler bütünü gösterir. Aynı odada bulunan kadın ve eşcinsel erkek birbirine benzer duygu ve eksikliği birlikte yaşamaktadırlar. Ancak yitirilecek bir şeylere/ yaşama ait nesnelere sahip olan kadın ve kadınsı erkek bilinçaltının, düşlerin, düşü ve gerçeği yok saymaların giderilemezliği karşısında derin bir iç sorgulamasının etkisi altındadır.

“ *Bazen, gecenin ortasında erkek giyinir. Gözlerini boyar, dans eder. Her seferinde kadını uyandırmadığını sanır. Bazen kadının mavi bantını, siyah eşarbını takar.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 34) Erkeğin eşcinselliği ve bunun kadın üzerindeki etkisi öykülendikten sonra, yine birdenbire tiyatro sahnesi devreye girer: Salon karanlık olmalı ve oyuna ara verilmemelidir. Oyuncular sahnenin ortasında ve kenara yakın bir noktada durmalı çiğ ve parlak bir ışık yanmalı, çevrelerinde beyaz giysili kişiler dolaşmalıdır. Gece yarısı kimi kez erkeğin uyanıp giyinmesi, boyanması ve dans etmesi, kimi kez kadının uyanıp mavi bantını, siyah eşarbını takması varlık/yaşama sevincinin yinelenerek sürdürülmesinin göstergesidir. Bu uyuma/uyanma seansları arasında geçen süre oldukça kısa, anlık sesler ve görüntüler/film karesi şeklindedir. Bu arada geçen zaman yine kısa da olsa anlam ve simgeyle yüklü film karesi tadında yankılanmaktadır. Gecenin öteki ve simgesel yüzünü gösteren görüntü ile anılan eylemin her gece yinelenişi arasında gerçekte benzer bir gösterim nesnesinin kendini gerçekleştirme arzusu yer alır. Birbirleriyle aynı zaman dilimine denk düşmeyen, farklı zamanlarda yaşanan bu görüntüler aracılığıyla cinsellik iki değişik düzlemde açığa çıkar.

“ *Kadın erkeğe bakar. Onun yokluğunda onu böyle görür işte, durduğu gibi. Dilsiz imgelerle dolu, çeşitli acılarla esrik, yitirilen bir nesneyi bulma ve sahip olmadığı bir nesneyi satın alma arzusuyla kendinden geçmiş; birden varoluş nedeni oluveren bir nesne, bir giysi, bir saat, bir aşık, bir otomobil. Nerede olursa olsun, ne yaparsa yapsın, hep yalnızca kendine ait bir yıkım.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 48–49) Kadın erkeğe bakar, gördüğü aynı soluk resimdir. Dilsiz

imgelerle yüklü yani hiç konuşmadan gözlemlenen bu nesneyi arzulama ve ona sahip olma süreci bir tür nesneleştirme düzeninin göstergesine dönüşür. Her şey ağır bir tempoda acılarla dolu, dağınık bir yapıda ve kendi iç dünyasına dönük bir yıkım biçiminde gerçekleşir. Bir adım ötede neyin yer aldığı belirsizdir. Ancak varlığını kesintisiz sürdüren nesnenin kendisidir; Duras'ın anlatımıyla (*varoluş nedeni oluveren bir nesne*) modern dünyaya ve yaşama ait bir giysi, saat ya da otomobili gösterir; üstelik Duras bu satın alınabilir nesnelere arasında (acı) bir aşkı yerleştirmekten geri durmaz. *İdeolojinin Yüce Nesnesi*'nde, Zizek'in sözünü ettiği gibi: “ *Belli bir metanın değeri (ki bu değer aslında çeşitli metaların üreticileri arasındaki toplumsal ilişkilerden oluşan ağırlık bir nişanından ibarettir), bir başka şey metanın, yani paranın yarı “doğal” bir özelliği biçimine bürünür: Belli bir metanın değerinin şu kadar para olduğunu söyleriz.*” (Zizek, 2002: 39) Bu tür meta fetişizmi onu algılayan insanlar açısından düş gücüyle yaratılan bir biçime, nesnelere arasında kurulan bir ilişki şekline dönüşen toplumsal bir birlikteliğe göndermede bulunur. Yani insanlar arasında kurulan ilişki de nesnelere arasında var olan ve rahatlıkla el değiştirebilen soğuk ve sıradan bir ilişki durumuna dönüşebilir.

“ *Çünkü o kafe'ye girdiğimiz andaki halinizde, o sessiz acınızda, hatırlıyorsunuzdur, ölmek istiyordunuz, sizi gördüğümde ben de bu tiyatroya, dışsal biçimde ölmek istedim. Dedim ki kendi kendime: Bedenimi bedenine yapıştırıp ölümü beklemek.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 59) Her ikisi de aynı eylemin ölümün etkisinde ölmeği seçen kişiyle, onu bu eylemden vazgeçirmeye çalışmanın arzuları ortaktır; o da bir şekilde ölmeği arzulamaktadır ve kendine özgü işleyen bir mantıkla kararını verir: bedenini ölüme hazır bu kişinin bedeniyle birleştirmek en doğru seçim olacaktır.

“ *Konuşsaydı, der oyuncu, şöyle derdi: Hikâyemiz tiyatroya sahneleniyor olsaydı, birdenbire bir erkek oyuncu ırmağın, ışığın kenarına, sizin ve çok yakınınızdaki benim yanı başıma gelirdi. Ama yalnızca size bakardı.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 82) Yaşamın kopukluğunu ve oyunun ağırlığını

göstermesi bakımından bu tür tiyatro replikleri genellikle hızlı bir tempoda aktarılır. Yaşanan gerçeklik ya da düşselin gösterim yoğunluğu açık bir biçimde çoğaltılır.

“ *Tiyatronun en dibinde, der oyuncu, mavi bir duvar olmuş olacaktı. Bu duvar sahneyi kapatıyordu. Ağır bir duvardı, günbatısına bakıyordu, denizin karşısındaydı. Eskiden terkedilmiş bir alman kalesinin duvarıydı. Bu duvar, denizin rüzgârı gece gündüz dövdüğü halde, en güçlü fırtınalara dosdoğru maruz kaldığı halde, yıkılmaz bir duvar olarak tanımlanmıştı.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 112) Yann Andrea’ya adadığı yapıtına bir yaz akşamıyla giriş yapan Duras, yapıtın sonunu yine bir yaz akşamı ve bir tiyatro sahnesiyle son verir. Final sahnesinde yer alan duvar aşılması olanaksız bir engeli simgelemektedir. Bu engel bir kadının, bir eşcinselle arasında yer alan bir uzaklığa anıştırmada bulunduğu gibi, Alman işgaline yaptığı gönderme açısından engelin ne kadar aşılmaz olduğunu gözler önüne serecektir. “ *Birbirlerini o kafede tanımasalar, bunun yerine ne yapardı diye merak eder. Gerçek yaz mevsimini, deneyimini, cinsel organundan, bedeninden ve hayatından nefret etme deneyimini burada, bu odada yaşamıştır.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 36) Yani belli bir aşamadan sonra otelin dışındaki uzamda yer alan erkeklerin konuşmaları, kadınların konuşmalarına karışmaktadır. Tüm sesler aynı yalınlıkta ve yine anlatıcının deyimiyle aynı boşluktadır. Ona göre, kişi yaşam boyu bu türden akşamların değerini bilmeli ve gizli büyüünün farkına varmalıdır; çünkü böylesi akşamlar sayıca fazla değildir. “ *Bazı geceler, fırtına güçlü olduğunda, dalgaların odanın duvarına saldırısı, sözcüklerin arasında çarpıp kırılmaları açıkça duyulurdu.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 113)

“ *Kadın ağlar, hoyratça ağlamaya başlar, aralıksız, şiddetli, ağlama gücü bırakmayan hıçkırıklarla.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 15) Kadının ağlaması öykülenirken çeşitli niteleyiciler kullanılarak suyun akışına gönderme yapılmaktadır: Hoyratça, aralıksız, şiddetli, hıçkırıklarla. “ *Sabaha kadar, yaz gecesinin ölümcül ıstırabına ağlarlar.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 16)

Nesneler, sıcak bir yaz gecesinin kendine özgü doğal görünümünde öykülenmektedir. “ 22 Kasım, öğleden sonra, Saint-Benoit Sokağı. Y.A: Ölümden korkuyor musunuz? M.D: Bilmiyorum, ne diyeceğimi bilmiyorum. Denize kavuştuğumdan beri hiçbir şey bilmiyorum. Y.A: Benimle de mi? M.D: Dün de, bugün de aramızda aşk var. Ölüm ve aşk. İstedğin olacak sonunda, yeterki sen... Y.A: Ya siz ne olacaksınız ? M.D: Şu an kendimde değilim: Ne yazacağımı bilemiyorum. Y.A: En sevdiğiniz kitap hangisi? M.D: *Le Barrage*, yani çocukluğumun öyküsü.” (Duras, *Buraya Kadar*, 1996:6) Su, yaşamsal enerjiyi onarıcı bir unsur olarak bünyesinde akışkanlığın ve diriliğin tüm işlevlerini yerine getirir. Yani, bu biçimiyle su dönüşümün, yeniden üretimin ve dahası verimliliğin göstergesidir. Simgesel anlamıyla kaçıp kurtulma arzusu ve cinsellik arayışını da göstermektedir. Bu anlamda, yaşamın doğurgan tarafını ve onarıcı gücünü simgeler.

“ Yaz mevsimi korkutuyordu onu. Yazın, deniz kıyıları çiftlerle, kadınlarla, çocuklarla doluyken duydukları yalnızlık, her yerde, oyunlarda, gazinolarda, sokaklarda onlarla alay edilirken duyulan yalnızlık “(Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 19) Yaz mevsimi, deniz kenarında oturan çiftler kadında yalnızlık duygusunu artırmaktadır. Kadın sanki geçmişte yaşananları unutmuş ya da belleği silinmiş bir şekilde yeniden anımsamaktadır. Kadın ve deniz, her ikisi de suyun doğurgan/yaşam kaynağı niteliğini çözümlemenin çıkış noktasını oluşturmaktadır. Bachelard'ın anlatımıyla: “ *Suyun, yani temel içeceğin, sütanne gibi ya da besleyici bir unsur, açıkça sindirici bir unsur olarak suyun sezgisi o kadar güçlüdür ki, belki de böylelikle doğurganlaştırılmış suyla, nesnenin ortamdaki somut varlığı daha iyi anlaşılacaktır. O zaman, su bu akışkan nesne, ananın göğsünde çokça süt, anaların, anasının sütü biçiminde ortaya çıkacaktır.*” (Bachelard, *L'Eau et les Rêves*, 1980: 170-177) Suyun, anaya özgü konuksever, iyiliksever ve koruyucu işlevleri uyuması için bebeğini (*rêves bercés*) sallayan bir varlık şeklinde gösterilmektedir.

Gökyüzü ise, simgesel olarak daha çok suç, günah, acı çekme, kirlilik, ölüm gibi olumsuz çağrışımlarla yüklü siyah rengin karşıtı, iyiyi, temizi, arınmışlığı ve

yaşamı simgeleyen, Atlas Okyanusu'nu, onun geçiş anının, varlığın bir değişime uğramasının rengi olan beyaz renktedir. Genellikle olumlu yan anlamlar yüklenen beyaz renk, aynı zamanda uykusuz geçirilen bir geceyi, yorgunluğu ve hastalığı da çağrıştırmaktadır.

“ Kuşlar ovası mı? Mekong’u izlemek gerek, öyle santıyorum. Peki Mekong nerede? Stung Pursat boyunca Tonlé-Sap Gölü’ne kadar inmek gerekir. Oraya varınca güneye doğru devam et... Bütün ırmaklar her zaman, her yerde denize doğru akar. Su Kuşlar Ovası da denize yakındır. Amma da çok şey biliyorsunuz. Peki, Stung Pursat’ın kaynağına doğru çıkılırsa ? Aşılmaz dağların eteğine varılır sanırım. Ya dağların ardında? Siyam körfezi varmış, derler. Yerinizde olsam evladım, güneye doğru giderdim: Tanrı orada daha merhametliymiş, derler.”
(Duras, *Konsolos Yardımcısı*, 1995: 11)

Bu ilişkiler dizgesi içerisinde su, imgeleri düzenleyen bir ilkedir. Öykülerde yer alan her kişi ya da nesne onun düzenine göre şekil alır. Suyun özdeksel varlığı kimi kez arzuyu, korkuyu, iyi ya da kötüyü, beyazın ve siyahın sessizliğini belirler. Su kimi kez hız kesici bir işleve sahiptir; yani yaşamla, ölüm arasında bir dolayımdayım rolü üstlenir. Bu dolayımdayım işlemi yaşam, ölüm ve su arasında gerçekleşir. Böylece insanın yazgısı, gerçek imgesini suyun yazgısında bulur. Bachelard’a göre, su doğası gereği dişildir ancak doğal yapısında bulunan diğer unsurlarla birleşerek tür değiştirir ve kötülüğü benimsediğinde eril bir nitelik kazanır. Su sesleri neredeyse tümüyle eğretilmelerden oluşur: Yani, suyun dile getirilişi doğrudan doğruya şiirsel bir gerçekliği gösterir. Suyun yanında yer alan düşsel yok olarak, ortadan kaybolur ve artık kendi varlığı da bir şekilde sular altında kalır. Roman boyunca öykülenen olaylar dişile, kadına ve yapısı gereği doğurganlığa göndermede bulunmaktadır. *Konsolos Yardımcısı*’nda öykülenen zor doğa koşullarında, dolayısıyla bir bütün olarak Duras’ın tüm yapıtlarında yer alan görünüm, coğrafi yer imleri dişillik göstergeleri biçiminde gelişmektedir. Su/ırmak/deniz/okyanus eksenli büyük tabloda bir bütün olarak kadın bedeni

gösterilmektedir. Bir yandan dişiliğin tatlı ve sevecen suları, diğer yandan erilliğin kirli ve sert suları karşımıza çıkar.” *Doğa, aç koma beni! Meyveler var, çamur var, renkli taşlar var. Irmağın kıyısında tembel tembel dolanan balıkları yakalamayı henüz beceremiyor.*” (Duras, *Konsolos Yardımcısı*, 1995:10)

“ *Oyuncu, tiyatronun bu duvar ve deniz düşüncesinden yola çıkarak, denizin mırıltısı, uzak ya da yakın, her zaman tiyatroda varlığını duyuracak şekilde yapılmış olduğunu söyler. Sakin havalarda, duvarın kalınlığı mırıltıyı duyulmaz hale getirirdi, ama ses hep orada, denizin ritminde vardı. Sesin niteliği konusunda hiçbir zaman yanılığa yer yoktu.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 112–113)

Öykünün çekirdeğini oluşturan yaz akşamı elbette ilk anlamıyla denizi ve suya ilişkin imgeleri çağrıştırmaktadır. Kadın ya da erkek öykü kişisi zamanı, uzamı ya da varlığını duyduğu nesnelere algılamak sahnelenen oyun tümüyle duvar ve deniz düşüncesinin sonsuzluğu üzerine kurulu olduğunun bilincindedir. Aynı zamanda denizi görmese de sakın havalarda dalgaların sesini bir mırıltı şeklinde duymaktadır. Denizi görmese de dalgaların sesi hep oralarda bir yerde, büyük bir olasılıkla denizin ritminde varlığını sürdürmektedir. Yinelenen sesin niteliği konusunda hiçbir yanılığa yer yoktur deyişle duvarın denize karşı kurduğu engele vurgu yapılmaktadır. Bu anlamda su/deniz varlıksal bir arka planda tam donanımlı bir yaratık biçiminde insan bedenine göndermede bulunur: Örnekte de gösterildiği gibi suyun/denizin insanı andırır bir şekilde bir bedeni, bir ruhu ve sesi bulunmaktadır. Aradan geçen zaman su/deniz sesinin ritmik ve akışkan yumuşatmalarıyla gösterilir.

“ *Suda, suyun özünde bir içtenlik biçiminin, ateşin ya da taşın derinliklerinden geleninkinden çok farklı bir içtenlik bulunduğu kabul edilmelidir. Suyun özdeksel imgeleminin, imgelemin özel bir biçimi olduğunu kabul etmek gerekir.* (Bachelard, 1980: 8) Bachelard’ın suya ve suyun çağrıştırdığı unsurlara yüklediği anlam oldukça özel ve derindir çünkü suyun kendine özgü bir özdeği, kendi koyduğu kuralları ve yine kendine özgü bir şiirselliği bulunmaktadır. Bachelard’ın suya yüklediği bu derin anlamın birbir karşılıkları Duras’ın anlatısında bulunmaktadır: “ *Buzlanmada*

var olan bir görüngü vardır. Su, sıfır derecede buza dönüşür ve kimi zaman, soğuk sırasında havada öyle bir kıpırtısızlık olur ki, su buz tutmayı unuttur. Eksi beşe dek inebilir. Ve buz tutar.” (Duras, *Somut Yaşam*, 1997:29)

Çeşitli anlatımlar, uzaktan duyulan belli belirsiz sesler ya da değişik çağrışımlar denizi gözlemleyen kadının çelişkin duygu ve düşüncelerine eklenirler. Aslında denizle ya da suyla ilişkili gibi görülme de yaşamın doğal seyri içerisinde varlığı algılanan farklı görünümünden oluşan bu iç konuşmalarda yokluğu anımsatan değişik nesne ve kişiler söz konusu olduğunda açık bir belirsizlik su yüzüne çıkar. Çünkü su, aynı zamanda değişkenliğin simgesidir; aynı ırmakta iki kez yüzülmez deyimi bu değişkenliğin/akışkanlığın/sürekliliğin en çarpıcı anlatımıdır; öyle ya, akan su sürekli bir değişim durumundadır: üst üste sıralı aşamalardan kurulu bu sürecin öyküleme düzeyi yinelemelerle, birbirinden kopuk anlatılarla artırılır. “ Bu bağlamda, Bachelard’dan alıntıladığımız şu tümceleri okumak yararlı olacaktır: “*Gerçekten, su özdeler arası geçişi sağlayan unsurdur. O, ateş ve toprak arasındaki temel varlıksal dönüşümü simgeler. Suyu adanmış varlık esrik bir varlıktır. Su geçen/akan her dakikada ölür/ yok olur, durmaksızın özdeğinden bir şeyler akar. (...) Suyun acısı sonsuza dek varlığını sürdürür.*” (Bachelard, 1980:8–9) Kumsala inen sokaklardan birinde yer alan Roches otelinin herhangi bir odasında/kapalı bir uzamda geçirilen günler az rastlanır bir yaz akşamının güzelliğinde plaja, denize, dolayısıyla suya yöneltilerek belirli bir anlamda uzam değiştirirler. Bu arada *Mavi Gözler Siyah Saçlar* isminde yer alan mavinin denizi çağrıştırdığı açıktır. Kadının gözleri mavi, saçları siyahtır: “*Gözlerin mavisıyla çarşafın beyazı, saç bantının mavisıyla tenin solgunluğu odanın gölgesine, denizdibi bitkilerinin yeşilinin gölgesine bürünmüştür. Kadın orada, renklere ve gölgeye karışmış, hep bilmediği bir acının hüznüyle durur. Öyle doğmuştur. Gözlerindeki o maviyle. O güzellikle.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 30) Üstelik yine mavi gözlü, siyah saçlı bir delikanlının denize bakan bir pencereden görerek betimlediği kadarıyla giysileri de aynı renkleri taşır; belinde

siyah ipek bir eşarp, saçlarında koyu mavi bir bant taşımaktadır. İlk karşılaşmalarında delikanlı ağlar. Ağlama eylemi, yani bir damla suyun geçirdiği serüveni Bachelard şu şekilde dile getirir: “ *Güçlü bir damla su, bir dünya yaratmaya ve gecenin karanlığını dağıtmaya yeterlidir. Suyun gücünü düşlemede, yalnızca derinlikte hayal edilmiş bir damlaya gereksinim duyulur. Bu şekilde eyleme geçirilmiş su, tohumun varlığını gösterir; yaşama tükenmek nedir bilmez bir hız kazandırır.*” (Bachelard, 1980: 13–14) Ortamdaki suyun varlığını saptamada ve maddeleştirmede geçici ve kolay niteleyicileri yeterli görünür.” *Genç kadın, yabancı delikanlıya eliyle kumsalı gösterir, kendisini izlemeye çağırır onu, elinden tutar. Yabancı delikanlı bir an duraksar gibi olur, birlikte salonun penceresine sırtlarını dönüp kadının gösterdiği yöne, günbatımına doğru yürürler. Denize açılan kapıdan çıkarlar dışarıya.” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 9)*

Kadınla, erkek arasında mantığa dayalı bir ilişki bulunmaktadır. Otel odasında dışa kapalı bir uzamdan dışarıyla kurulan bağlantı duvarla sağlanmaktadır. Otel odasına girmekle, bir kez daha başlangıç noktasına dönülmektedir. Bu durumda uzam daralmakta ve duvarın sınırlandırıcılığı ve dışarıya uzaklığında içe kapanmaktadır.

Kadın sık sık siyah ipeği yüzüne örter. “ *Erkek, gözleri yerde bu korkunç sessizliği dinler. Denizin bu saatte dingin olduğunu ama suların yükselmeye hazır beklediklerini olayın patlamak üzere olduğunu, çok kısa sürede gerçekleşeceğini ve gecenin bu saatinde hiç fark edilmeden olacağını söyler.” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 30–31) Denizin tıpkı kadınla, erkeğin ilişkisinde olduğu gibi şu an durgun olsa da, birazdan yükseleceğini ama bunun ne zaman olacağı bilinmemektedir. Erkeğin gözleri yerde sessizliği dinlemesi, denizin durumuyla, kendi iç sorunları arasında bağlantı kurmasıyla içe kapanan kişinin yalnızlıkla nasıl başa çıkacağı sorununa yanıt aramasıyla örtüşmektedir: “ *Veda edelim, Her şey bitsin. Seninle ilgili hiçbir şey bilmiyorum. Gidiyorum su yosunlarıyla birlikte. Sende gel benimle.*” (Duras, *Buraya Kadar*, 1996:35)*

“ Güneş denizin hizasında, der erkek. Oda duvarının dibinde bir güneş parçası görünmüştür, giriş kapısının altından girip taş duvarda titreyen, el büyüklüğünde bir güneş parçası. Ömrü ancak birkaç saniye sürer. Birden yok olur. Kendi hızıyla, ışık hızıyla kopup gider duvardan.” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 32) Sonuçta güneşin ve suyun otel odasının duvarında oynadığı ışık oyunları, duvarda aniden beliren varlığı insanın yaşamındaki zorlamayı da açığa çıkarır. Duvarın dibinde beliren bir güneş parçası, ışığın giriş kapısından girerek, taş duvarda titremesi ve güneşin gösterimsel planda el büyüklüğünde olması, varlığını çok kısa bir süre devam ettirmesi ve yine ortaya çıktığı hızla, yok olması ve/veya kendine özgü bir şekilde duvardan geldiği hızla yok olup gitmesi öyküyü değişik bir düzleme taşır.

“Hatırlar erkek: Buradan uzakta olduğunda, denize bakmaz; deniz yakınında, kapısının önünde bile olsa.” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 53) Erkeğin ya da kadının geçmişte unutulmuş bir şeyleri yeniden anımsaması, anılan uzamdan uzakta bulunmasıyla açık(m)lanabilir. Sürekli olarak eskide unutulmuş ya da bir kenara bırakılmış sıradan şeyler anımsanır ve anımsatılır. “Kadın hatırlar. Siz o deniz kıyısındaki kafede ölmekte olan adamsınız, der. Erkek kadına yeniden ışığın altına gitmesi gerektiğini, anlaşmalarının böyle olduğunu söyler.” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 24)

“ Kadın ışıktan uzakta, gölgededir. Karanlıkla sarmalanmış lamba, gövdelerin bulunduğu bölgeyi aydınlatır ancak. Lambanın gölgesi, gölgeleri değiştirir. Gözlerin mavisıyla çarşafların beyazı, saç bantının mavisıyla tenin solgunluğu odanın gölgesine, denizdibi bitkilerinin yeşilinin gölgesine bürünmüştür. Kadın orada, renklere ve gölgeye karışmış, hep bilmediği bir acının hüznüyle durur. Öyle doğmuştur. Gözlerindeki o maviyle. O güzellikle.” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 36)

Yukarıdaki alıntıda altı çizili sözcük/sözcük gurupları suyun özdeksel imgeleminin varlığını kesinlemektedir; su sesi bir eğretileme (*métaphore*) değerinde

kullanılmaktadır. Öyleki, belirli bir aşamadan sonra su/denizi çağrıştıran imgeler Bachelard'ın anlatımıyla, doğrudan şiirsel bir gerçekliğe göndermede bulunurlar. Değişmece yorumu dayalı kişisel bir işlem olduğuna göre, doğada çeşitli biçimler çaylar/ırmaklar/nehirler/göller/denizler ya da okyanuslar adları altında yer alan su, ilk bakışta sessizlik içindeki ortamı, tuhaf bir algıyla sessiz manzaralara bağlayan suyla gelen bir neşe ve devinimle sesli ve devingen bir yapıya ulaştırırlar. Bu bağlamda, çağlayan sular kuşlara ve insanlara belirli bir tonda ses çıkarmayı öğretirler. Yani, bir aşama sonrası ırmaklar/ çağlayanlar gibi yüksek sesle şarkı söylemektedirler. Anlatıdaki değiştirmece nesnesini oluşturan “*denizdibi bitkilerinin yeşilinin gölgesi*” düşsel bir anlatıdır; yani, yeryüzündeki varlığı ya da yokluğu kolay anlaşılmaz. Öyle ya, bir boşalım ya da salınım anında kullanılan sözlerin insanı bu sonuca götüreceği iddia edilebilir. Anlatı boyunca sözü edilen su/deniz (korkunç) ürkütücü bir nesneyi imler; ne zaman, ne yapacağı önceden kestirilemez.

“Bu son gece mi? diye sorar kadın. Evet, son gece olabilir, der erkek, ama emin değildir. Hiçbir zaman hiçbir şeyi bilmediğini *hatırlatır* kadına.” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 107) Sonuçta olanaksızlık karşısında gözlemlenen gerçeğin şarkı halinde ve en baştan çıkarıcı biçimiyle dile getirilişi dikkat çeker. Öykünün çekirdeğini oluşturan yaz akşamı deyimi bir saptamadır ve bu haliyle sınırları önceden saptanmış bir gerçeği dile getirir. Yaz akşamı deyimi Duras'ın yapıtlarında genelde karşılaşılan bir anlatıdır; oyunun hazırlık aşamasını belirler. Yaşamın kendine özgü devinim ya da devinimsizliğini imler. Ancak, anılan uzamda yer alan her nesne veya kişi durmaksızın diğerini anımsatan bir eyleme yönelir. Yaşamı kendine özgü geniş ve sınırsız bir biçimde ele alan Duras'ın anlatısında yaşananlara kendi iç derinliğini ve devingenliğini kazandıran unsurların özünde benzer gösterim nesnesi çevresinde döndüğüne inanılan düşünceler üzerine vurgu yapılmaktadır. Sevilen ve hayranlık duyulan bir öznenin bu kadar yakınıdayken bile arada aşılmaz bir duvarın bulunması ve aşılmazlığın çeşitli boyutlarda yansıtılması anlatının ilk planına yerleşir. Yani ilk karşılaşmanın tedirginliği ortamı

gererken, onu izleyen gün ve birlikteliklerin ritmi hızlı bir seyir izler. Belirli bir su/dalga sesi ritmini tutturduktan sonra yakalanan hıza yine belli bir düzene göre bağlı kalınır. Sahne hazır, oyuncular kostümlerini giymiş, orkestra düzen içerisinde yerini almıştır. Gösterimde uyulmasını istediği her şeyi ayrıntılarıyla sıralar: Romanın sonunda yer alan Gilles Costaz'la yapılan söyleşi bu tiyatro sahnesinin gerekliliğini açıklar: “ *Tam anlamıyla bu. Kitabın kendisi tiyatro. Ama bu sahne geçitleri aynı zamanda okura verdiğim dinlenme alanları sanki izleyiciler için, okurlar için bir anlamda kitabın kapıları bu geçitler. Kitabı bu soluklanmalar olmadan düşünemiyorum. Bazı okurlar, geçitlerin kendilerini ikna etmediğini ama yine de okuduklarını söylediler; geçitler okumayı bölmüyor.*” (Duras, *Mavi Gözler Siyah Saçlar*, 1987: 122)

KAYNAKÇA

BACHELARD, Gaston., *L'Eau et les Rêves*, Essai sur l'imagination de la matière, Librairie José Corti, Paris, 1980.

CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, *Dictionnaire des Symboles*, Ed. Robert Laffoni, Jupiter, Paris, Onzième réimpression, 1990.

DURAS, Marguerite, *Les Yeux Bleus Cheveux Noirs*, (Mavi Gözler Siyah Saçlar, Roza Hakmen çevirisi, Can Yayınları, İstanbul, 1987.)

DURAS, Marguerite, *Le Vice-consul*, Gallimard, Paris, 1965.

Yann Andrea, M.D, Sevim Akten çevirisi, AFA Yayıncılık, İstanbul, 1992.

DURAS, Marguerite, *Les Yeux Bleus Cheveux Noirs*, Mavi Gözler Siyah Saçlar, Roza Hakmen çevirisi, Kitabın sonunda yer alan *Gilles Costaz*'ın yaptığı söyleşi, Can Yayınları, İstanbul, 1987.

DURAS, Marguerite, *La Vie Matérielle*, Somut Yaşam, Bertan Onaran çevirisi, Can Yayınları, İstanbul, 1997.

DURAS, Marguerite, *C'est Tout*, P.O.L, éditeur, 1995, Buraya Kadar, Sevim Akten çevirisi, Ankara, 1996.

FRANKOFONİ. Ortak kitap, No:6 , Ankara, s. 173-186. İnal, T.(1994)“Marguerite Duras et l'écriture autobiographique”, FRANKOFONİ, Ortak Kitap, No: 6, Ankara, s.209-216.

Akten, S.(1994) “Marguerite Duras'ın *Kuzey Çinli Sevgili'si*” , FRANKOFONİ,

Ortak Kitap, No:6 , Ankara, s. 155-172.

LUKACS, Georg, Roman Kuramı, Cem Soydemir çevirisi, İstanbul, 1988.

ZİZEK, Slavoj., The Sublime Object of Ideology, 1989, İdeolojinin Yüce Nesnesi, Tuncay Birkan çevirisi, Metis, İstanbul, 2002.

Şerafettin KARAKAYA

**A STUDY OF JOB SATISFACTION AMONG TURKISH PUBLIC AND
PRIVATE SCHOOLS' TEACHERS**

Dr. Şerafettin KARAKAYA *

Abstract

The aim of this study is to evaluate and compare the level of job satisfaction of school teachers who are working in the public and private schools. A sample of 300 respondents was selected for the purpose of the study consisting of 120 private school teachers and 180 public school teachers. The tools chosen were Likert's summated scaling techniques and interview schedule. The investigation focused on teachers' perception. It was found evidence that there is a significant difference between public and private school teachers in the level of job satisfaction in accordance with several variables.

Key words: Job, teaching, satisfaction, school teachers

Introduction:

Job satisfaction can be defined as a "pleasurable or positive emotional state resulting from the appraisal of one's job or job experience" (Locke, 1976, p. 130). Thus job satisfaction is often regarded as a work-related attitude with potential antecedent conditions leading to it and potential consequence resulting from it. A large propotion of the job satisfaction literature has assumed that satisfaction at work is a function of either the dispositional characteristics or situational factors (Fried and Ferris, 1987; Staw and Ross, 1985; Weiss and Cropanzano, 1996). However, research findings suggest and support the simultaneous study of the influences of both the personality and job characteristic factors on job satisfaction (Morrison, 1996; Steel and Rentsch, 1997). These point to the appeal of an interactionist

* Ataturk University, Faculty of Education.

approach, whereby both personality and situational factors play key roles in developing a conceptual framework to explain the determinants of job satisfaction.

Several studies have suggested that there is a positive relationship between the level of independence enjoyed at the work place and the overall level of job satisfaction (Naughton, 1987; Williams, 1986). Both personality factors and job characteristics influence job satisfaction, it is vital to examine their relationships concurrently. "When work is a pleasure, life is a joy! When work is a duty, life is slavery"(Gorky, 1927, p.108). Turn of the last century Russian writer Maksim Gorky recognised the relationship between life satisfaction and job satisfaction. As a significant and central aspect of many people's lives, a job contributes to life satisfaction by providing income, a sense of identity, a network of supportive relationships, and meaning to life. Furthermore, literature indicates a mutual relationship between life satisfaction and job satisfaction. That is, people who have satisfying jobs will have satisfying lives, and vice versa. Life satisfaction and job satisfaction are also multifaceted constructs, similarly influenced by dispositional mood and personality. However, it is equivocal whether other dimensions of personality, such as conscientiousness, also effect life satisfaction and job satisfaction. It is also apparent that gender occupation, and occupational prestige influence both life satisfaction and job satisfaction but apparently in different ways. Levels of job satisfaction appear to be influenced by occupation and occupational prestige (gender, pay, and work autonomy). It is possible that lower-level employees tend to be less satisfied with their employment than higher-level employees because they have lower incomes, fewer benefits and less challenging and interesting work (Mottaz, 1985).

The concept of job satisfaction has been of interest since the inaugural work of Hoppock (1935). It has been proposed that job satisfaction is related to various areas of concern for employers, such as employee turnover, productivity, absenteeism, and commitment (Mobley, 1977). The popularity of job satisfaction

also stems from the belief that it affects mental and physical well being, and contributes to overall life satisfaction (Locke, 1976; Mottaz, 1985).

Despite a plethora of studies job satisfaction remains a vague construct. At the most basic form of measurement, job satisfaction can be considered as a single response to a question concerning satisfaction with “job as a whole”. It is also considered as the aggregate of satisfaction across various dispositional and situational factors (Arvey et al., 1989; Ferrat, 1981; Locke, 1976; Mottaz, 1985). For example, the Minnesota Satisfaction Questionnaires frequently employed to measure intrinsic job satisfaction which reflects satisfaction with work content, such as task variety, and extrinsic job satisfaction which reflects satisfaction with the work environment, such as pay (Weiss et al., 1967). Various factors have been found conducive to job satisfaction, including a positive job attitude (Blood, 1969; Staw and Ross, 1985), the level of responsibility and freedom (Mottaz, 1985; Slavitt et al., 1978), supportive co-workers, and opportunities for personal development (Cherniss and Egnations, 1978). Factors linked with reduced job satisfaction include work overload, ambiguous goals and policies (Cherniss and Egnations, 1978), poor job performance (Petty et al., 1984), emotional exhaustion (Koeske et al., 1994), mental and physical ill- health (Kirkcaldy et al., 1994), lack of a sense of personal accomplishment (Burke and Greenglass, 1994) and high work stress and strain (Boey, 1998). Although it is generally accepted that the characteristics of the employee and the workplace environment interact to influence job satisfaction, the majority of job satisfaction research has concentrated on the dispositional or internal components. It can be said that job satisfaction is a multidimensional construct strongly influenced by dispositional mood and personality.

Locke (1969:316) defined job satisfaction as “the pleasurable emotional state resulting from the appraisal of one’s job as achieving or facilitating the achievement of one’s job values”. In fact, research has shown, at the organizational level of analysis, that job satisfaction is significantly and positively related to

customer satisfaction. Some research suggests that job satisfaction is the primary determinant of both service quality and value. In addition to employee job satisfaction, some researchers have found that an employee's feelings of self-efficacy are related to her / his service quality (see: Lee and Bobko, 1994: 364). The concept of self-efficacy was originally introduced as part of Bandura's (1977) social learning theory. Bandura (1977:391) defined perceived self-efficacy as "people's judgements of their capabilities to organize and execute courses of action required attaining designed types of performances". He went on to suggest that self- efficacy is not as much concerned with the actual skills one has, but with the "judgement of what one can do with whatever skills one possesses".

Therefore self-efficacy can be compared to self-esteem but is more specific task than self-esteem. The reason is that self-efficacy is important because of it can affect performance. Lee and Bobko (1994: 364) suggested that "those who have a strong sense of self efficacy in a particular situation will devote their attention and effort to the demands of the situation and when faced with obstacles and difficult situations, these individuals will try harder and persist longer". They also suggested that self-efficacy individuals are more inclined to attribute failures on difficult tasks to insufficient effort. Other consequences of self-efficacy include the setting of higher personal goals and higher task performance (see: Bandura, 1986). Employees don't feel that they are competent enough to perform well may experience a good deal of unhappiness and frustration at work. As Hackman and Oldham (1975) pointed out in their work on motivation, "when people are given highly motivating tasks that they feel they are unable to perform successfully, rather than continually accept the pain of failing at something that is experienced as important, such individuals frequently opt to withdraw from the job". In fact, several studies have found significant correlations between feelings of self-efficacy and job satisfaction (Brown et al., 1993; Ringgs and Knight, 1994).

Employee job satisfaction is important to academic organizations not only because of its impact on turnover and absenteeism, but also because they significantly impact on teaching quality. Self-efficacy perceptions are important because they significantly affect one's level of job satisfaction. There are several ways that managers can increase self-efficacy perceptions in their subordinates. The following steps that can be taken by management to improve employee confidence: (1) training and practice; (2) detailed performance feedback; (3) mentoring and/or role modeling; and (4) increase communications, or "social persuasion". Making sure that the manager's comments and actions are always influencing the self-efficacy of subordinates.

There are some difficulties raised by studies of satisfaction. Many researchers, particularly psychologists, have concluded that despite the boring nature of work, many are satisfied with their jobs. It is important to point out that satisfaction is a measure of the gap between expectation and experience. If workers do not expect work to be interesting, they are not disappointed. There is indeed mounting evidence that for most, work is not a "core of life interest. For the great mass of industrial workers and for many white collar workers too, work is not a significant area of life. The activities most valued are found chiefly outside work. Work for some people is not something on which they centre their interests, their hopes and aspirations nor even their worries. Secondly, we need to distinguish between satisfaction in a job and with a job: between what attracts a man/woman to a job, the satisfactions he/she derives from doing the job and the reasons for staying in the job. Some studies have established that workers' attachment studies to their jobs are predominantly instrumental. It is in this sense that workers are "satisfied" with their jobs, even though those working on assembly lines showed the usual dislike of many aspects of the job itself. Work is also an important source of self-respect, and an obligation to family and society.

A distinction may help to clarify what we mean when we talk about satisfaction. The aspects of work which are reported as sources of satisfaction are not the same as those which give rise to dissatisfaction. Though inadequate wages, job security and working conditions may be sources of dissatisfaction, they can not be major sources of satisfaction. Like clear water and environment, and good living conditions, such aspects are not necessary conditions for good health: hence he/she refers to them as hygiene factors. But it is aspects of the job itself such as achievement, recognition and responsibility which are the sources of positive satisfaction, and which provide the opportunities for self-actualisation or personal growth. The motivators provide the positive motivation to do the job itself and to work well. In short, the absence of positive satisfaction is not “dissatisfaction” but “non-satisfaction”.

From the aforementioned, job satisfaction is general attitude of workers towards their job. It is the inner pleasure that a worker gets from his/her work. Job satisfaction constitutes the inner contentment that a job holder gets by performing the job well. It is the amount of pleasure associated with a job and it influences the behaviour, attendance and length of service.

Job satisfaction reflects the overall attitude of workers towards the work, co-workers, the organisation, the culture, the environment, the social group and the society at large. It can be viewed as the result of various attitudes that the worker holds towards his job, towards the related factors and towards life in general.

The credit for bringing this term into account goes to Hoppock (1935), who defined job satisfaction, as “any combination of psychological, physiological and environmental circumstances that cause a person truthfully to say “I am satisfied with my job.” The happiness or pleasure that an employee gets by using his/her knowledge and skill effectively results in job satisfaction. It is the psychological satisfaction a person gets by using his/her strength and talents effectively.

Job satisfaction reflects the attitude which results from a balancing and summation of many specific likes or dislikes experienced in connection with a job. The mixture of feelings, attitudes and sentiments that contribute to a general feeling of satisfaction gives rise to job satisfaction. It may be viewed that job satisfaction as the positive rather than the negative emotions experienced at work or as reflective, cognitive state of satisfaction with the work, the pay and other aspects of the job.

Job satisfaction refers to the effective orientation on the part of the individual towards work roles they are presently occupying. As McCormick and Ilgen (1987) put it, the positive attitudes towards the job are conceptually equivalent to job satisfaction and negative attitudes towards the job are equivalent to job dissatisfaction.

Teachers are arguably the most important group of professionals for our nation's future. It is crucial that we must determine what increases teacher satisfaction and what motivate them to get satisfaction. It is important to know what teachers feel and think about their job and how much they are satisfied with their job. Because studies show teacher satisfaction is benefit for students. We need to know what variables motivate teachers and lead to their job satisfaction. Aim of this study is to evaluate and compare the level of job satisfaction of school teachers and to identify the relationship personal experience on job satisfaction. The hypotheses of this study as follows:

1. There is no significant difference between public and private school teachers as regards the level of job satisfaction, and
2. There is no significant difference between public and private school teachers as regards the number of dependents and experience.

Methodology

This study is an empirical one which is mainly based on primary and secondary data. Levels of job satisfaction for the private and public school teachers were measured. An interview schedule was designed for purpose of interviewing the

school teachers. The primary data were collected. The problem of job satisfaction is more or less the same even if it is analysed at the regional level or the national level. The scope of the present study is confined to the school teachers working in the province of Erzurum, Turkey. A sample of 300 respondents was selected for the purpose of the study, consisting of 120 private school teachers and 180 public school teachers.

To assess the level of job satisfaction of school teachers Likert scale was used, which is based on the norms for measuring employee satisfaction devised by H.C. Garguli, (1984). The variables which come under analysis are:

1. Salary and other benefits,
2. Job security,
3. Managements policies,
4. Social status,
5. Relationship with their colleagues,
6. Working conditions,
7. Working hours,
8. Relationship with educational administrators,
9. Relationship with students.

The opinions of the teachers on 9 important variables offering job satisfaction were measured on five point scale, ranking from 5 to 1 depending on the importance attached to each variable. For example, "very satisfied" ranked 5, following by "satisfied" with 4, "average" with 3, "dissatisfied" with 2, and "very dissatisfied" with 1. The satisfaction of each group was measured by using the following formula. All responses were one to five Likert scales.

$$\text{Actual score} = \frac{\text{Total Weighted score}}{\text{Maximum score}} \times 100$$

The Likert scale for measuring job satisfaction can be shown as following:

.....Yıl: 2009.....KKEFD.....Sayı: 20.....

Table 1: Norms for measuring teacher satisfaction

Satisfaction group	Standart Score of Satisfaction
Very satisfied	75 and above
Satisfied	51–74
Average	31–50
Dissatisfied	16–30
Very dissatisfied	15 and below (less)

In case of public school teachers the maximum score is 450, when the most of school teachers are fully satisfied and in the case of private school teachers it is 300. The standard score is as given Table 1. The impact of the number of dependents and experience on the job satisfaction of school teachers is tested by employing Chi-square test.

Results and Discussion:

The standard scores, the means and the affects of dependents on job satisfaction for all measures are presented in Table 2 and Table 3 as following.

Table 2: Impact of different variables on job satisfaction

Variables affecting job satisfaction	Public school teachers %	Private school teachers %
Salary and other allowances	35,20	70,18
Job security	60,33	46,25
Management policies	35,00	49,14
Social status	49,77	80,00
Relationship with the colleagues	84,00	73,00
Relationship with administrators	55,00	62,66
Relationship with students	82,00	76,00
Working conditions	44,00	79,33
Working hours.	85,00	65,00

Table 3: Results of the Chi-square Tests

Results obtained	Number of dependents	Experience
	Teachers	Teachers
Chi-square value	12,617	15,802
degree of freedom	1,9	3,7
level of significance	0,05	0,05
table value	6.10	9,509
Null hypothesis	rejected	rejected

The public school teachers are satisfied in job security relationships with the colleagues, relationships with the students and working hours, whereas the private school teachers are satisfied in salary and other allowances, social status, relationships with the colleagues, the administrators and the students, working conditions and working hours. The satisfaction of public school teachers falls to the average range only in the case of management policies, salary and other allowances, and working conditions. But the satisfaction of private school teachers comes to the average range in the case of two variables; job security and management policies. Thus it is evident that there is significant difference between public and private school teachers in the level of job satisfaction. For testing the impact of the number of dependents and experience on the job satisfaction of school teachers Chi-Square tests were applied. The results show in Table 3 that these two personal variables affect the job satisfaction of school teachers. Moreover, significant differences were found in the impact of the number of dependents and experience as regards the public and private school teachers.

In addition to all the above, the findings supported Eisner's points. Eisner (2006: 44-46) pointed out that teaching allows teachers to (a) participate in the world of great ideas; (b) realize a form of immortality; (c) enact performance; (d) provide opportunities to create and participate in forms of aesthetic experience; (e) experience and represent a passion for learning; and finally, (f) make a difference in

stutents' lives. These are all admirable explanations for a commitment to the teaching profession for the both private and public school teachers. It may also be looked for an alternative to the current propaganda concerning the satisfaction to be expected by teachers generally in their work, and suggested that to teach is to take an ethical stance in the world. This ethical stance is, the best satisfaction available to the teacher today (Block, 2008: 416-427). To be a teacher is to assume this ethical position. As a teacher she/he always learns repair when it is required, to challenge and create knowledge, reproduce it. To be teacher is to serve justice and to strengthen democracy. If she/he teaches for the future, she/he teaches for the unknown employing content and methods which would, at best, are barely outdated. If teachers teach the past, they teach what no longer exists, if it ever did. To ethics seem to teachers true for the classroom today. Teachers must not only examine the conditions and job's providings but they must also experience the joys and delights as well as the discomforts and tensions of vulnerability and uncertainty.

In conclusion, it can generally be said that job satisfaction results from both situational and personality variables. It is hoped that the study has shed light on the varied implicatons of the job satisfaction of school teachers. It is obvious that no teacher works for the sake of work alone. The satisfaction a teacher derives from his/her job is of primal significance as it has a direct relation to his/her efficiency and to the organisation. Although satisfaction seemed to be associated with personal factors, the influence of environmental factors cannot be ruled out. It may be necessary to look beyond the schools' walls, particularly to questions of esteem and support networks, to identify other higher-order-needs. Teacher satisfaction should be analysed more specifically and to determine the insiders and outsiders what effects on teacher satisfaction. It should also be tried to gauge of effects of media reporting, outside perceptions, and family and leisure involvement on teacher morale.

References:

- Arvey, R. D.; Bouchard, T. J.; Segal, N.L.; and Abraham, L. M. (1989). Job satisfaction: Environmental and genetic components. *Journal of Applied Psychology*, 74, 87-192.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *The social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blood, M. R. (1969). Work values and job satisfaction, *Journal of Applied Psychology*, 53, 456-459.
- Block, A.B. (2008). Why should I be a teacher ?, *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 416-427.
- Boey, K.W. (1998). Coping and family relationships in stress resistance: A study of job satisfaction of nurses in Singapore. *International Journal of Nursing Studies*, 35, 456-459.
- Brown, S. P.; Cron, W. L. and Leigh, T. W. (1993). Do feelings of success mediate sales performance-work attitude relationships? *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21 (2), 91-100.
- Burke, R. J. and Greenlass, E. R. (1994). Towards an understanding of work satisfactions and emotional well-being of school-based educators. *Stress Medicine*, 10, 177-184.
- Cherniss, C. and Egnations, E. (1978). Is there job satisfaction in community mental health? *Community Mental Health Journal*, 14, 309-318.
- Eisner, E. (2006). The satisfactions of teaching. *Educational Leadership*, 63 (6), 44-46.
- Ferrat, T.W. (1981). Overall job satisfaction. Is it a linear function of facet satisfaction? *Human Relations*, 34, 463-473.

- Fried, Y. and Ferris, G. R. (1987). The validity of the job characteristics model: A Review and Meta-Analysis. *Personal Psychology*, 40, 287–322.
- Ganguli, H. C. (1984). *Job Satisfaction for Effective Management*. New Delhi.
- Gorky, M. (1927). *Decadence*. New York: Robert M. McBride & Company.
- Hackman, J. R. and Oldham, G. R. (1975). Development of the JDS; *Journal of Applied Psychology*, 50, 159–170.
- Hoppock, R. (1935). *Job Satisfaction*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Kirkcaldy, G. D.; Cooper, C. L.; Shephard, R. J. and Brown, J. S. (1994). Exercise, job satisfaction and well-being among superintendent police officers. *European Review of Applied Psychology*, 44, 117-123.
- Koeske, G. F.; Kirk, S. A.; Koeska, R. D. and Rautkis, M. B. (1994). Measuring the monday blues: Validation of a job satisfaction scale for the human services. *Social Work Research*, 18, 27–35.
- Lee, C. and Bobko, P. (1994). Self-efficacy beliefs: Comparison of five measures. *Journal of Applied Psychology*, 79 (3), 364–369.
- Locke, E. A. (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction. In: Dunnette, M. N.(ed.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.
- McCormic, E. & Ilgen, D. (1987). *Industrial and Organisational Psychology*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Mobley, W. H. (1977). Immediate linkages in relationship between job satisfaction and employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 62, 237–240.
- Morrison, K. A. (1996). An Empirical Test of a Model of Job Satisfaction, *UMI Dissertation Services*.
- Mottaz, C. J. (1985). The relative importance of intrinsic and extrinsic reward as determinants of work satisfaction. *The Sociology Quarterly*, 26, 365–385.
- Naughton, T. J.(1987). Quality of working life and the small enterprise manager. *American Journal of Small Business*, 12, 33–40.

- Petty, M. M.; McGee, G. W. and Cavender, J. W. (1984). A Meta-analysis of the relationships between individual job satisfaction and individual performance. *Academy of Management Review*, 4, 712-721.
- Ringgs, M.L. and Knight, P.A (1994). The impact of perceived group success-failure on motivational beliefs and attitudes: *A Causal Model. Journal of applied Psychology*. 79 (5), 755–766.
- Slawitt, D. B.; Stamps, P.L.; Piedmonth, E. B. and Haasse, A.M.B.(1978). Nurses' satisfaction with their work situation. *Nursing Research*, 27, 114–120.
- Staw, B. M. and Ross, J. (1985). Stability in the midst of change: A dispositional approach to job attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 70, 469–480.
- Steel, R. P. and Rentsch, J.R. (1997). The dispositional model of job attitudes revisited: Findings of a 10-year study. *Journal of Applied Psychology*. 82, 873–879.
- Weiss, D. J., Davis, R. V. England, G. W. & Lofquist, L. W. (1967). Manual for Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, Minneapolis, University of Minnesota.
- Weiss, H. M.& Cropanzano, R. (1996). Effective Events Theory: A Theoretical Discussion of the Structure, Causes and Consequences of Affective Experiences at Work, In LL Cummings, B. M. Staw, *Research in Organisational Behaviour*, 8,71–74.
- Williams, A. J. (1986). *The Discretionary Component of Work: A Comparative Study of Work Discretion and Job Satisfaction in Large and Small Enterprises*, In K.M. Renfrew, and R. D. Back (eds), Newcastle: University of Newcastle.

Serhat KURT

**COMPARING EARLY CHILDHOOD AND ELEMENTARY EDUCATION
MODELS AND THEIR POTENTIAL APPLICABILITY IN TURKEY**

Serhat KURT¹

Abstract

In this paper, four different curriculum approaches were identified: Bank Street, High Scope, Montessori and Reggio Emilia. All of these models achieved recognition globally in the field of early childhood and elementary education. All of them have long and established histories and have been implemented in multiple settings. For the purposes of this paper, the following areas of differentiation are considered: historical background, assumptions about learning, the research basis for the program, role of the teacher and staff development, and relationship between the school and the society. I will examine the Montessori and the High Scope approaches' potential applicability to education in Turkey.

Keywords: *Early childhood, early childhood education, education models, learning theories, elementary education*

Özet

Okul Öncesi ve İlköğretim Modellerinin İncelenmesi ve Bunların Türkiye'ye Uygulanabilirliği

Bu çalışmada dört farklı eğitim program modeli incelenmiştir: Bank Street, High Scope, Montessori, ve Reggio Emilia. Bu modeller okul öncesi ve ilköğretim alanlarında kendilerini kanıtlamış modellerdir. Bu programların hepside uzun bir geçmişi ve de bir çok değişik yerlerde uygulamaları vardır. Bu çalışmada, bu modellerin tarihsel geçmişleri, öğrenmeye ilişkin düşünceleri, araştırma temelleri,

¹ Yrd. Doç.Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Ana Bilim Dalı. E-posta: fskurt@gmail.com

öğretmen ve diğer personel gelişimleri ve de okul ile toplum arasındaki ilişkileri karşılaştırılmıştır. Sonra da, Montessori ve High Scope modellerinin Türk eğitim sistemine uygulanabilirliği tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Okul öncesi, okul öncesi eğitimi, eğitim modelleri, öğrenim teorileri, ilköğretim*

INTRODUCTION

A model provides an ideal presentation of the essential philosophical, administrative, and pedagogical components of an educational plan (Evans, 1975). Models are important because they help us make educational decisions and decisions become actions. In this paper four different curriculum approaches were identified: Bank Street, High Scope, Montessori and Reggio Emilia. All of these models achieved recognition in the field of early childhood and elementary education. All of them have long and established histories and have been implemented in multiple settings.

These curricular approaches and models may be examined as to why and how they differ. The literature identifies various means of analyzing approaches and specified areas of differentiation among models. Mayer (1971) advocates the examination of the basic components of teacher and child interaction and use of materials. Charles Wolfgang and Mary Wolfgang (1999) state that curricular models differ in how learning occurs, role of the teacher, learning activities, and the use of resources. For the purposes of this paper, the following areas of differentiation are considered: historical background, assumptions about learning, the research basis for the program, role of the teacher and staff development, and relationship between the school and the society. First, I will describe each model in terms of these areas of differentiation. Then, I will examine the Montessori and the High / Scope approaches' potential applicability to education in Turkey.

Serhat KURT

MONTESSORI

Historical Background

The philosophy of the Montessori method is based on the work and writings of the Italian physician Maria Montessori. She was the first Italian female physician. In 1907, Montessori opened the Children's House (Casa dei Bambini) in the slums of San Lorenzo, Italy. She was an astute observer of children who believed in the innate goodness and individuality of children (Epstein, Schweinhart & McAdoo, 1996).

Before opening the Children's House, Montessori worked with "idiot" children at the state Orthophrenic School in Rome. While she was working there, she was able to try out her ideas based on the work of French physicians and educators of developmentally disabled children: Jean Itard and Edouard Seguin who had developed a special method and didactic materials to facilitate learning of basic discrimination skills by mentally retarded children (Torrence & Chattin-McNichols, 2000). She became very successful. Her success led her to believe that if mentally retarded children could progress to an academic level comparable to that of normal children in conventional educational settings, then much more could be done for normal children in a properly designed educational environment (Evans, 1975). An opportunity to apply this thesis came in 1907. She accepted responsibility to create a program to educate children of families in a housing project in Rome serving a lower income population; this was the first Children's House. Others opened in the following years. "By 1916, the Montessori method was an international phenomenon" (Goffin & Wilson, 2001, p. 42).

In the United States, there was a great deal of interest in her methods from 1910 to 1920, but then the Montessori approach was forgotten in the United States until the late 1950s (Torrence & Chattin-McNichols, 2000). Wolfe (2000) argues that the Montessori method in the United States was a failure after such initial enthusiasm mainly for five reasons: (1) Montessori's autocratic hold on the purity of

.....Yıl: 2009KKEFD.....Sayı: 20.....

her method; she did not trust others to carry on and interpret her work, (2) the fact that Montessori was a woman, foreigner and Catholic, (3) lack of U.S Montessori training facilities, (4) the major differences between Montessori's ideas and the dominant theories and knowledge in education and psychology at the time, like the belief in fixed intelligence, and (5) the rise of the progressive education movement in the United States.

In the United States, interest in the Montessori method started again in the late 1950s. The theories that had prevented acceptance of Montessori's method in the United States during the early 1900s, were being replaced by new theories of cognitive growth that emphasized the environmental influences on cognitive development (versus heredity) (Goffin & Wilson, 2001). The new theories increased the method's credibility. At the same time, general dissatisfaction with the American education system during the 1950s and 1960s helped to revive interest in the Montessori method (Hainstock, 1978). Today, according to Kahn (1990) more than 150 school districts in the United States have some type of Montessori program (as cited in Torrence & Chattin-McNichols, 2000).

Assumptions about Learning (Theories of Learning)

The Montessori method is the only one, among the models mentioned in this paper, in which a single individual is responsible for developing the program's framework and the template for its implementation (Goffin & Wilson, 2001). Montessori believed in the inherent goodness of children, as well as the spontaneous nature of their development (Evans, 1971). Her ideas focused on the importance of learning environments and children's natural capabilities.

Montessori wrote many books explaining her method. According to Goffin & Wilson, (2001), Montessori's writings are dominated by five recurring themes: (1) the method represents a scientific approach to education in which observation is key; (2) the environment must be carefully prepared and adapted to children; (3) mental development is the result of a natural, internally regulated force; (4) order,

Serhat KURT

within the child and the environment, is prerequisite to the child's overall development; and, (5) liberty must be established for the child to free his life from impeding obstacles.

Respect for the child and the idea that children can teach themselves through their own experiences are important bases of the Montessori method (Epstein, Schweinhart & McAdoo, 1996). However respect for the children's choice in their activities does not mean that the Montessori method is a laissez-faire approach (Goffin & Wilson, 2001). A fundamental component of the Montessori approach is the prepared environment, an organized and coordinated set of materials which will promote significant learning in the child (Evans, 1971). Montessori believed that, when properly prepared, the environment offers children the external means needed for self-perfection (Goffin & Wilson, 2001).

Montessori's prepared environment includes didactic and sequenced materials. It also includes a child scaled environment, both physically and conceptually, such as child-sized furniture. The materials proceed from the simple to the complex. Children are allowed to select and complete materials at will. In General, children work individually rather than in groups. In this model, while, freedom of movement is the key to motor education (Evans, 1971), the didactic materials provide for sensory and language education (Goffin & Wilson, 2001). In this approach, mixed-age grouping and self-paced activities are essential. Especially for elementary level, the curriculum builds on the academic skills and is highly detailed and sequenced (Goffin & Wilson, 2001).

In terms of the social component of child development, Montessori receives some criticisms. Goffin & Wilson (2001) argues that there is little explicit focus on social interactions and creativity in the Montessori model. From the structure of the class, in Montessori, it seems that social interactions are limited and occur with adults, not peers.

Research Basis for the Program

Miller & Bizzell (1983) tried to answer the question of whether early education programs have measurable long term effects on the performance of children from low income families. In their study, the authors investigated the academic and intellectual performance of disadvantaged children. 60%-65% of the children who were in 4 early childhood education programs for 1 year in 1968-1969 were compared at sixth, seventh and eighth grades on IQ and school achievement. The programs were Bank Street, Montessori, a direct instruction approach called Bereiter-Engelmann (DISTAR) and a program called DARCEE. Around 200 children from black, low-income families were randomly assigned to the programs. A control group of 34 children also participated. The authors found that (1) IQ measures did not differ significantly among preschool program groups; (2) the more child-centered programs, like the Montessori, led to higher levels of inventiveness, curiosity, and social participation; (3) overall girls were performing slightly better than boys, except in Montessori; and (4) males who attended the Montessori program consistently performed better than others.

As stated earlier, despite little explicit attention to social development, a review of 21 studies found 11 with greater social skill in the Montessori children and 9 showing skills equal to those of children in other programs (Boehlein, as cited in Epstein, Schweinhart & McAdoo, 1996).

Role of the Teacher and Staff Development

The prepared environment includes the teacher. Montessori believed that authoritarian teachers presented obstacles to children which produce failure, rebellion and aggression (Evans, 1971). The Montessori teacher is to establish a climate of emotional support, helpfulness, and consideration. The teacher must serve more as a resource person, facilitator, and a catalyst for progress (Evans, 1971). Teachers are responsible for showing the children how to use the materials correctly through specific demonstrations with a minimum verbal instruction. The teacher is

Serhat KURT

to observe each child closely. “Teachers’ careful observations ensure that lessons never provoke “unnatural effort” on the part of the children” (Goffin & Wilson, 2001, p 52). The teachers’ role is to intervene and actively redirect whenever children show rudeness, roughness, or disruptive behavior (Torrence & Chattin-McNichols, 2000). It is also important that the teacher not interfere with the child’s learning process when the children begin to manifest genuine concentration (Evans, 1971). In addition, the teacher is to take care of the classroom and present him/her self with a neat appearance.

The MACTE (Montessori Accreditation Council for Teacher Education) Commission is an autonomous, international, nonprofit accrediting agency for Montessori teacher education programs. The MACTE Commission currently accredits Montessori teacher education programs designed for these age levels: infant and toddler (birth to 3), early childhood (2 1/2 to 6), elementary (6 to 12), and secondary (12 to 18). The MACTE estimated that the number of teacher certifications at 1,125 per year in the United States and 2,085 per year worldwide (Epstein, Schweinhart & McAdoo, 1996).

BANK STREET–THE DEVELOPMENTAL INTERACTION APPROACH

Historical Background

The beginning of the Bank Street approach can be traced to the early 1900s. Even though this approach was heavily influenced by the work of educational philosopher John Dewey, and psychologists such as Sigmund Freud, Anna Freud, and Erik Erikson, uniquely, this approach evolved from the daily practices of practitioners rather than a theory determining the framework of a model like the High / Scope approach. Although the Montessori approach had a similar growing, the details of the Bank Street practice never became prescribed, unlike the Montessori method which provides explicit instructions on how to interact with children (Goffin & Wilson, 2001).

.....Yıl: 2009.....KKEFD.....Sayı: 20.....

The history of the Developmental Interaction approach is linked with the history of progressive education. Led by John Dewey, progressive education attempted to make schools more effective agencies of a democratic society. The Developmental Interaction approach first evolved under the leadership of Lucy Sprague Mitchell. Mitchell was strongly influenced by the work of John Dewey and progressive education. Mitchell formed the Bureau of Educational Experiments (BEE). The Bureau's founders believed that education should promote the development of the whole child. They saw children's growth encompassing physical, emotional, social, aesthetic and intellectual domains (Cuffaro, Nager, & Shapiro, 2000). In 1930, the Bureau moved to new facilities on Bank Street and the school took the address as its name. Then, the Bureau developed into an institution now known as Bank Street College. In the late 1950s, under the leadership of Barbara Biber, Bank Street staff placed their knowledge base within a theoretical framework (Goffin & Wilson, 2001). In the 1970s, the term "developmental interaction" was adopted as the representative title for the Bank Street approach. Developmental interaction represents a perspective regarding the relationship between development and learning (Biber, 1981).

Assumptions about Learning (Theories of Learning)

The Developmental Interaction method has been influenced by a number of theories on how children learn. Dewey identified problem solving and skilful thinking as priority. He supported experimental learning and social cooperation in education. Dewey's ideas had a major influence in shaping teaching/learning strategies in the Developmental Interaction (Biber, 1981).

This approach agrees with Piaget. According to Evans (1975) the Developmental Interaction approach is similar to the Piagetian perspective for, at least, two reasons: (1) an agreement that active interaction with the physical and social environment is the primary source of children's learning and (2) a consensus that development involves a stage-based reorganization of structures. Evans further

Serhat KURT

argues that this model also differs from Piaget's ideas for two reasons: (1) Developmental Interaction gives more attention to characterizing a child's learning environment, with less concern for a theoretical accounting of children's response patterns and (2) this model seems more resolute about the interactive, rather than parallel, functions of cognitive and affective development.

The theoretical basis for the approach was also drawn, in part, from the psychodynamic theory. Sigmund Freud originated the psychodynamic theory. He believed that psychodynamic forces, "mind" and "energy" caused human behavior. His theory understands individual development as highly dynamic and personalized. Although the Developmental Interaction model relies on psychodynamic principles to rationalize its interest in social-emotional variables, this model considered a wholly psychodynamic viewpoint to be restrictive as an overly cognitive emphasis (Goffin & Wilson, 2001). This approach focuses on the importance of the "whole child". The "whole child" is not only a guiding principle in this model, but also it governs the theory and practice of the Developmental Interaction approach (Cuffaro, Nager, & Shapiro, 2000).

More recently, Vygotsky's works have had a major impact on Education. The major theme of Vygotsky's theories is that social interaction plays an important role in the development of cognition. Although we cannot claim that his works influenced earlier formulations of the Developmental Interaction approach, Vygotsky's theories have been viewed as compatible with the Developmental Interaction approach (Nager & Shapiro, 2000). Vygotsky's emphasis on the interactive nature and social concept of learning and development are in agreement with the framework of the approach (Cuffaro, Nager & Shapiro, 2000).

The Research Basis for the Program

Ross& Zimiles (1976) conducted a study. In their study, the differentiated Child Behavior Observational System (DCB), which provides for systematic recording of the number and nature of children's verbal and nonverbal interactive behaviors, was applied in 48 classrooms. The results showed big differences in the amount of the children's interactions, with significantly greater amounts in the two Bank Street groups. The Bank street groups manifested more higher-order cognitive statements and questions. Results indicated that interactions of the low-income Bank Street groups were more similar to those of the middle-income Bank Street group as compared to the traditional low-income students. Lastly, children in Bank Street Groups engaged in more social interaction and were more autonomous. Minuchin and his colleagues (1969) compared the Bank Street model and traditional schools. Their study found that Bank Street children performed better at problem-solving skills. They further found that Bank Street children showed a more differentiated sense of self than children in traditional schools.

In an independent study, Grannis (1978) investigated task engagement and the consistency of pedagogical controls in 10 classrooms representing various follow through models. The models were Oregon Model, Bank Street, Kansas program, and Creative Teaching Workshop. A total of 20 children, one boy and one girl in each of ten second-grade classrooms, were observed in 1971. All classrooms were located in low-income neighborhoods. The results of the observations were analyzed to determine whether the teacher, the learner, or the teacher and learner jointly controlled selected aspects of the activity, and to determine the learner's main or alternative task orientation. The author concluded that children in Bank Street classrooms had the greatest number of open options for selecting learning activities. Children in all classrooms selected more open options from enrichment programs such as science, social studies, art and cooking than from basic skills areas such as

Serhat KURT

reading, math and writing. Furthermore, children in Bank Street classrooms were more able to engage in self-paced activities.

Role of the Teacher and Staff Development

The teacher is to observe, question, and plan opportunities for experiences that meet the needs of the individual child (Cuffaro, Nager & Shapiro, 2000). In the Developmental Interaction approach, the most important component is the teacher, whose job is to create a healthy environment for learning and to respond positively to the needs of children (Evans, 1971). The primary task of the teacher is to establish a mutually trusting relationship. A trusting relationship is important because it (1) enables the teacher to become effective as a mediator of children's learning experiences and (2) ensures the child's identification with the teacher (Goffin & Wilson, 2001).

In the Developmental Interaction model staff development program, great emphasis is placed on experience-based learning. The staff development program includes these components: creative experiences, child study, teaching of academic skills, and problem solving. Opportunities for creative experiences in subject areas are provided in the staff development. The study of child development is an integral part of teacher education in the Bank Street program. Teachers are taught to think about education in terms of children's developmental needs. Furthermore, teachers are required to become competent in teaching academic skills. And lastly, students in Bank Street teacher education programs are expected to use problem solving skills.

The Developmental Interaction approach offers training at the Graduate School in New York. Graduates obtain master's degrees and New York State teacher certification. This model also offers collaborative programs for undergraduates at many colleges throughout the USA.

HIGH / SCOPE

Historical Background

The High / Scope model was developed in the 1960s and 1970s by the staff of the High / Scope Educational Research Foundation under the leadership of David Weikart, Director of Special Services for the Ypsilanti, Michigan Public Schools. The High / Scope model was originally developed for use with children from low-income families in the High / Scope preschool program. Since then, the model has been adopted for use with children from diverse socio-economic status families and for children ranging in age from infancy through adolescence (Epstein, Schweinhart & McAdoo, 1996).

David Weikart's concern over the constant failure and low scores on standardized tests of students from Ypsilanti's poorest neighborhoods lead Weikart to conclude that this data reflected the students' limited opportunities for adequate school preparation (Hohmann & Weikart, 1995). In 1962, David Weikart and his colleagues started the Perry Preschool Project to address these problems. The project staff consisted of both research psychologists and teachers. As the project entered its second year, the staff encountered and embraced the child development ideas of Piaget (Weikart & Schweinhart, 2000). The High / Scope K-3 version was developed in 1978 because of an invitation from the United States Office of Education to participate in the Follow-Through program (Goffin & Wilson, 2001). The High / Scope curriculum continues to evolve, unlike the static nature of the Montessori approach. Over a period of 42 years, they developed four different versions of their curriculum framework. Each version of the curriculum was influenced by their research findings, feedbacks and reports from their training staffs.

Assumptions about Learning (Theories of Learning)

This approach is based on Piaget's constructivist theory of child development. However, it is important to point out that this approach was more

Serhat KURT

inspired by Piagetian theory than grounded in it (Spodek, 1991). The high / Scope approach is based on the belief that intellectual growth is the most important component in children's development. A fundamental principle of Piaget's theory is that knowledge is constructed through the action of the learner. "The High / Scope curriculum rests on the fundamental premise that children are active learners who learn best from activities that they plan, carry out, and reflect on" (Epstein, Schweinhart & McAdoo, 1996, p. 50).

According to Goffin and Wilson (2001), particularly, the High / Scope curriculum extracted two basic principles from Piagetian theory: (1) human beings develop their intellectual capacities in predictable sequences; Piaget theorized that intellectual development progresses through four qualitatively different stages from birth to adolescence: sensorimotor (birth to 2 years); preoperational (2 years to 7 years); concrete operational (7 years to 11 years); and formal operations (11 years and older), and (2) changes in logical reasoning occur as a result of changes in a child's underlying thought structures. These changes are the results of children's active constructions of new understanding. The founders of this approach concluded that changes in these underlying thought structures represented the preparation children required for effective school learning.

One important thing to mention is that Piaget's study of child development concentrated on cognition rather than physical growth, or social and emotional development. In this approach, initially social and emotional development were addressed only indirectly, however, in response to their own research emphasizing the importance of positive social and emotional development to later success in life academically and personally, developmentally appropriate learning became the critical outcomes to be fostered through the active learning process (Goffin & Wilson, 2001).

While the model does not have a defined curriculum, as do others, the approach is based on a set of recommended activities framed by a daily routine,

.....Yıl: 2009.....KKEFD.....Sayı: 20.....

learning experiences linked to Piaget's theory, a programmatic emphasis on child initiative, problem solving, and representation (Goffin & Wilson, 2001). Both levels of curriculum (preschool and primary level) focus on small-group activities, teacher-initiated interactions, and child-initiated activities. The content of the activities and interactions are informed by a set of key experiences derived from Piaget's theories and research findings (Goffin & Wilson, 2001). "Key experiences are a way of helping the teacher understand, support and extend the child's self-designed activity so that developmentally appropriate experiences and growth are constantly available to the child." (Weikart & Schweinhart, 2000, p. 282). For K-3 mathematics curriculum, for instance, almost 100 key experiences are identified.

The Research Basis for the Program

A 1988 – 91 evaluation of 3,073 children showed that those attending the High / Scope K-3 follow through program scored significantly higher on standardized tests than those in regular classrooms (as cited in Epstein, Schweinhart & McAdoo, 1996). Another study found that children in High / Scope programs tended to outperform children in comparison groups on cognitive development, including representation and classification (as cited in Epstein, Schweinhart & McAdoo, 1996).

Role of the Teacher and Staff Development

Teachers in this model interact with the child at the child's level of understanding and encourage the child to achieve success (Hohmann & Weikart, 1995). This model views the role of the teacher as one that is responsive to the children's interests. In this model, teachers are active learners like the children. Using the High / Scope key experiences as a framework, teachers study their experience with children and classroom activities and attempt to achieve new insights into each child's unique skills and interests (Weikart & Schweinhart, 2000). Teachers use key experiences as a conceptual framework to help them plan teaching activities and observe children. The teacher is to carefully observe children's

Serhat KURT

activities and provide appropriate support and guidance. The teaching staff listens, asks open ended questions and provides educational materials and experiences to increase children's learning.

High / Scope initiated its Training of Trainers (ToT) in 1981 to provide participants with extensive training in the High/Scope Curriculum and the skills to train others to implement the educational approach. This program is now known as Combined Curriculum and Training of Trainers Course and the training lasts seven weeks, a total of 35 days of training. According to Epstein, between 1981 and 1993, 1,200 participants became certified High / Scope trainers, training 30,000 teachers in the United States who serve an estimated 300,000 children per year (as cited in Epstein, Schweinhart & McAdoo, 1996).

REGGIO EMILIA

Historical Background

After the devastating effects of World War II, people in a small village, Ville Cella in the municipality of Reggio Emilia, decided to build and run a school. "They wanted a proper place where their children could be cared for and educated while they worked to help rebuild a society that had been demolished and demoralized in World War II" (New, 2000, p. 342). With the sale of an abandoned tank, they began their journey to provide a school for their children.

Lois Malaguzzi, a middle school teacher, played an important role. Malaguzzi's ideas influenced the direction of this movement. Some of his ideas were (1) his beliefs in children's untapped competencies (2) his understanding of the complexity and the necessity of home-school relationship and (3) his conviction that teachers learn about children even as they try to teach them (New, 2000). Malaguzzi helped the people establish the first municipal school in Reggio Emilia. This was the start of the municipally supported schools of Reggio Emilia.

Goffin and Wilson (2001) state that the history of the early childhood programs in Reggio Emilia has a distinctive legacy of (1) teachers and families

.....Yıl: 2009KKEFD.....Sayı: 20.....

acting as partners in providing high-quality programs (2) a pedagogical approach that views teaching as an evolving learning process (3) an appreciation for the importance of developing support for early childhood programs, and (4) an expectation that schools should be informed by ongoing community discussions about the relationships of services for children and families to the social, cultural, and political values of their society.

Assumptions about Learning (Theories of Learning)

The Reggio Emilia approach is grounded in the educational theories of Dewey, Bruner, Piaget, Vygotsky and many others. Dewey's view of education provided philosophical roots for the teaching practices in this approach (Goffin & Wilson, 2001). This approach was also greatly influenced by Piaget's view of the child as a scientist. However, "the child envisioned by Piaget did not accommodate the highly valued social participation of children in the cultural and social life of the Reggio Emilian community" (Goffin & Wilson, 2001). Vygotsky's sociocultural theory of learning and development also influenced this model.

According to Goffin and Wilson (2001), this approach's learning principles are based on a view of:

- schools as communities, built on a belief in the importance of social relationships and emotional well-being for all participants,
- families as partners in the education of their children,
- children as competent, capable, curious learners,
- in-depth project work, emerging from the interests of children and teachers,
- the importance of cultivating children's ability to use many symbolic languages (music, drawing, dance etc) to represent and communicate their understandings and feelings,
- documentation of children's learning as a way for teachers to understand children and evaluate their own teaching.

Role of the Teacher and Staff Development

This model views teachers as learners, researchers, and advocates for children and families. In this model, one of the primary roles of the teacher is to work closely with families. Unlike many other programs, in this model, teachers and

Serhat KURT

families create a stable, long-term relationship (Goffin & Wilson, 2001). Teachers are viewed as partners in the process of learning in this approach. They pay very close attention to children's ideas, hypotheses and theories. They organize the classroom environment and materials to be aesthetically pleasing. They document children's progress by making notes, or audio or visual recordings. Teachers then discuss and compare their observations with each other. Unlike the other models, "guided by a framework of pedagogical principles, the teachers of this approach are viewed as creating theories of teaching and learning from their practice" (Goffin & Wilson, 2001, p. 243).

RELATIONSHIP BETWEEN THE SCHOOL AND THE SOCIETY

What purposes do those curriculum models serve in our society? Since each program is different, their goals for children are different. Spodek and Saracho (2003) suggest that the purposes of early childhood education should be related to what we want our children to be and to become. Spodek and Saracho further state that, for over a century, there have been two parallel movements in childhood education: (1) to press for a narrow academic curriculum and (2) to offer child-centered, whole-child-oriented programs. It seems that all the models mentioned in this paper offer some sort of developmentally appropriate approach that try to accomplish different goals for the children and the society.

Kliebard (2004) points out four major interest groups in the U.S curriculum history. Kliebard identifies them as: the 'humanists' - guardians of the ancient Western cultural tradition, the 'developmentalists' - seeking a curriculum along the lines of the natural development of the child, the 'social efficiency educators' - interested in creating an efficient, smoothly running society, and the 'social meliorists' who saw the schools as a major force for social change and social justice.

Similar to Kliebard's (2004) analysis, Kohlberg and Mayer (as cited in Spodek & Saracho, 2003) identify three distinct streams in an early childhood education curriculum (1) the romantic stream, characterized as having primarily

child-initiated activities or being child-centered (2) the cultural transmission, interested in transferring what is known by the older generation to the newer generation (3) progressive stream, characterized as viewing knowledge embedded in the social life of the community.

The Montessori approach is originally designed for underprivileged children (Evans, 1975). In fact, in the mid-1960s, Montessori gained public and policy support at the highest level, because Montessori's ideas corresponded with societal needs and interests, one of which was academic success for a diverse student population, especially for poor children (Goffin & Wilson, 2001). Kramer (as cited in Goffin & Wilson, 2001) states that "the Montessori system offered a program of reform to a reform-minded age...it would be possible to mold a new generation of children – independent, productive members of society – and at the same time solve many of the problems of the day, social inequalities of class and sex among them" (p. 43). It is clear that the Montessori method is concerned with inequalities that existed in society.

Montessori was determined to liberate children from the early 20th century Italian public education where, she believed, the children were repressed in the spontaneous expression of their personality until they are almost dead beings. She further believed that her method could revolutionize society by producing a new generation of children prepared for creating a better world (Goffin & Wilson, 2001). She was trying to create a new society.

The Developmental Interaction approach clearly focuses on the development of children and progressive education. The primary purpose of the model is to help children develop into adults who can maintain and enhance a democratic society. The program is attempting to enable children to become intellectually, socially, affectively and physically competent. Affective competence includes acquiring one's own cultural heritage (Gilkeson et al, 1981).

Serhat KURT

The goals of the High / Scope model might be grouped into three categories: (1) pursuing interests and ideas (2) living and working successfully with others and (3) using a wide range of intellectual and physical abilities (Weikart, Hohmann, & Rhine, (1981). The High / Scope is trying to set the stage for the child's successful life pattern as a self-supporting and law abiding citizen (Goffin & Wilson, 2001).

The High / Scope approach particularly emphasizes economically disadvantaged children. As stated earlier, the founders of this approach were concerned over the persistent failure and consistently low scores on standardized tests of students from poor neighborhoods. They started this approach, because they saw education as a way to prevent these social problems. In particular, the K-3 curriculum promotes children's academic growth through developmentally appropriate practices.

The goal of the Reggio Emilia approach is to promote children's education through developmentally appropriate instructions. According to Spodek and Saracho (2003) this approach reflects a progressive ideology. The Reggio Emilia is a collaborative effort to ensure community well-being.

TURKEY AND TWO MODELS: MONTESSORI AND HIGH / SCOPE

Education in Turkey is performed under the supervision and control of the Turkish Government. Following Kliebard's (2004) analysis, noted earlier, it seems that the Turkish educational system falls into the humanists category. Of course, Turkish education is not aiming to be guardians of the Western cultural heritage, but Turkish education is concerned with passing down Turkish culture and heritage to the newer generation, often using direct instruction methods. In this part of the paper, I will talk about the Montessori and the High / Scope approaches and their potential applicability to education in Turkey.

The content of all education is culturally defined in terms of how a society defines knowledge of truth, virtue and beauty (Spodek, 1991). The curriculum models are informed by our conceptions of human development and have been derived from conceptions of knowledge and from the social demands of culture (Spodek & Saracho, 1996). Many educational reforms have been adopted from one country and implemented in another. Some examples may be the Froebel movement from Germany or Montessori approach from Italy. Sometimes these adaptations might be between two countries that possessed different cultures and social structures, like importing the Montessori from Italy or the High / Scope from the United States to Turkey.

According to Goffin and Wilson (2001) the High / Scope model is probably the most well known. The model has been implemented in rural and urban settings and has been used with mildly handicapped, economically disadvantaged, and bilingual children. The model has been implemented internationally as well. Perhaps, it is because there is no defined curriculum in the High /Scope model; and implementing this approach, therefore, is easier. Key experiences provide a framework for practitioners in other countries where High / Scope has training projects, demonstrating that child development occurs in a similar progression in all cultures (Goffin & Wilson, 2001).

Education in Turkey is not very flexible. For instance, all over the country, the shape and design of the buildings and classrooms is almost same. In each classroom above the blackboard, there has to be a portrait of Atatürk. On one side there has to be his speech to the Turkish Youth and on the other, the National Anthem. Since Atatürk is very important for the Turkish people, his principles are taught to children through various courses. Students attend elementary schools in uniforms which are usually blue or occasionally black for public schools. Curriculum, too, is the same all over the country. Every teacher teaches the same thing, as decided by the Ministry of Education, at the same time. It seems that, in

Serhat KURT

terms of defined curriculum, the High / Scope is more flexible than the Montessori approach. Montessori has many specific requirements such as the prepared environment. It seems that the High / Scope model is more appropriate for Turkey.

Some models require more materials and resources than others. According to Spodek (2001) many of the curriculum models became popular during the 1960s and 1970s, however, school systems did not adopt them as their standard curricula, partly because they required greater resources than were available. Turkey's condition is similar. Many schools don't have a lot of resources. Therefore, for Turkey, a program should not require many resources and materials to implement. The Montessori method is not adaptable to child or teacher modification because, as argued by the founder, any modification would annul its scientific validity. Its methods and materials were deliberately devised and were to be precisely applied (Goffin & Wilson, 2001). However, unlike many other programs, the High / Scope curriculum does not require the purchase and use of special materials (Weikart & Schweinhart, 2000). In this regard, the High / Scope seems to be more appropriate for Turkey's educational conditions.

The population of Turkey increases quickly. In fact, among the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) countries, Turkey had the largest percentage of young people ages 5 to 13 at 19.7 percent in 1995 (The Digest of Education Statistics, 1997). According to the Ministry of Education (2002), the rate of increase in the number of students is 4%. Although the number of students increases by 4%, the number of elementary schools increases by 1.7% (Ministry of Education, 2002). This means more students but not enough schools and classrooms. Everyday classrooms are becoming more and more crowded. According to Ministry of Education (2002), there are 33 students in a classroom on average in Turkey. This may not seem that bad but, this can be misleading. Various schools in rural parts of Turkey have less than 10 students (Kilic, 2001). Some classrooms in big cities have more than 40 students (Kilic,

2001). Since the classrooms are full of students, teachers are forced to use direct instruction. It does not seem that the Montessori is appropriate for the crowded classrooms. In this sense, the High / Scope model seems more appropriate. The K-3 curriculum of the High / Scope approach presumes a standard public class size of 25 children with one teacher (Goffin & Wilson, 2001).

CONCLUSION

The curriculum approaches are representations of different philosophical and pedagogical components. I analyzed four curriculum models in terms of their assumptions about learning, the research basis for the program, the historical background, the role of the teacher and the relationship between the school and the society. Some models seem to be very close to each other. All the models I included are very well-known and have long established histories. Everybody agrees that we need high quality early childhood education programs. We need to decide what we want our children to be before we choose a program. Comparing models is important for helping educators, policy makers, and administrators choose one model among many others.

REFERENCES

Biber, B. (1981). The evolution of the developmental-interaction view. In E. K. Shapiro & E. Weber (Eds). *Cognitive and affective growth: Developmental interaction* (pp. 9-32). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cuffaro, H., Nager, N., & Shapiro, E. (2000). The developmental-interaction approach at Bank Street College of Education. In J. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds.). *Approaches to early childhood education* pp.263-276). Upper Saddle River: Prentice-Hall.

Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., & McAdoo, L. (1996). *Models of early childhood education*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Evans, E. (1975). *Contemporary influences in early childhood education (2nd edition)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Serhat KURT

Gilkeson, E., Smithberg, L., Bowman, G, & Rhine, R. (1981). Bank Street Model: A Developmental-Interaction Approach. In Rhine, W. Ray (Ed.). *Making Schools More Effective: New Directions From Follow Through* (pp. 249-288). New York: Academic Press.

Goffin, S. G., & Wilson, C. (2001). *Curriculum models and early childhood education: Appraising the relationship (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Goffin, S. (2000). *The role of curriculum models in early childhood education*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 443597).

Grannis, J. C. (1978). Task engagement and the consistency of pedagogical controls: An exological study of differently structured classroom settings. *Curriculum Inquiry*, 8, 1, 5-36.

Hainstock, E. (1978). *The Essential Montessori. An Introduction to the Woman, the Writings, the Method and the Movement*. Scarborough: New American Library.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). *Educating young children*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

Kilic, Z. (2001). İlkogretimde teknoloji kulanimi – Use of technology in elementary level. *Kastamonu Egitim Dergisi*, 6, 156-168.

Kliebard, H. (2004). *The struggle for the American curriculum 1893-1958 (3rd ed.)*. New York: Routledge.

Mayer, R. (1971). A comparative analysis of preschool curriculum models. In R.H. Anderson & H.G. Shane (Eds.), *As the twig is bent: Readings in early childhood education (pp. 286-314)*. Boston: Houghton Mifflin.

Miller, L. B., & Bizzell, R. P. (1983). Long-term effects of four preschool programs: Sixth, seventh, and eighth grades. *Child Development*, 54(3), 727-741.

.....Yil: 2009.....KKEFD.....Sayı: 20.....

Ministry of Education (MOE). (2002). *MEB in 2002 – MOE in 2002*. Retrieved May 10, 2003, from [http://www.meb.gov.tr/ Stats/Apk2002/icindekiler.htm](http://www.meb.gov.tr/Stats/Apk2002/icindekiler.htm)

Minuchin, P., Biber B. Shapiro, E., & Zimiles, H. (1969). *The psychological impact of school experience*. New York: Basic Books.

Nager, N. & Shapiro, E. (2000). *Revisiting a progressive pedagogy: The Developmental-interaction approach*. Albany, NY: State University of New York Press.

New, Rebecca S. (2000). Reggio Emilia: An approach or an attitude? In J. Roopnarine & J. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (pp. 341-358). Columbus, OH: Merrill. 341-358.

Ross, S., & Zimiles, H. (1976). The differentiated child behavior observational system. *Instructional Science*, 5, 325-342.

Spodek, B. (1991). Early childhood curriculum and cultural definitions of knowledge. In B. Spodek & O Saracho (Eds), *Yearbook in early childhood education: Vol.2. Issues in Early Childhood Curriculum* (pp. 1-20). New York: Teachers College Press.

Spodek, B & Saracho, O. N. (1996). Culture and the Early Childhood Curriculum. *Early Child Development and Care*, 123, 1-13.

Spodek, B. & Saracho, O. N. (2003). “On the shoulders of giants”: Exploring the traditions of early childhood education. *Early Childhood Journal*, 31, 3-10.

Torrence, Martha, & Chattin-McNichols, John. (2000). Montessori education today. In J. L. Roopnarine & James E. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (pp. 181-219). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Weikart, D. P. & Schweinhart, S. (1993). The High/Scope Curriculum for early childhood care and education. In J. L. Roopnarine & J. E. Johnson (Eds.).

Serhat KURT

Approaches to early childhood education (pp. 277-293). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Weikart, D. P., Hohmann, C., & Rhine, R.(1981). “High/Scope Cognitively Oriented Curriculum Model.” In R. Rhine (Ed). *Making Schools More Effective (pp. 209-19)* Rhine, ed., 201–19. New York: Academic Press.

Wolfe, J. (2000). *Learning from the past: Historical voices in early childhood education*. Mayerthorpe, Alberta, Canada: Piney Branch Press.

Wolfgang, C. & Wolfgang, M. (1999). *School for young children (2nd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

**İLKÖĞRETİM YEDİNCİ SINIF KIZ VE ERKEK ÖĞRENCİLERİN
NOKTALAMA İŞARETLERİNİ UYGULAYABİLME BECERİLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Ömer Tuğrul KARA¹

ÖZET

Ana dil insanları birbirine bağlayan, ortak değerleri oluşturan ve yaşamı anlamlandıran önemli bir araçtır. Ana dil bireyi topluma, toplumu bireye yakınlaştırmakta ve sonunda kaynaştırmaktadır. İnsanların kaynaşmasını sağlayan dil, belli kuralları barındıran bir yapıdır. Dilin anlamlı olması ve her birey için aynı ileti/mesajı içermesi bazı unsurlara bağlıdır. Bu unsurların başında noktalama işaretleri gelmektedir.

Bu çalışma, ilköğretim ikinci kademedeki kız ve erkek öğrencilerin noktalama işaretlerinin yerinde kullanıp kullanmadıklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Noktalama işaretlerinin kullanımında cinsiyetin etkili olup olmadığı çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bunun için Osmaniye ilinin merkezinde bulunan 75. Yıl İlköğretim Okulunun 7. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerden bir anı yazmaları istenmiş, kız ve erkek öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma becerileri araştırılmıştır. Çalışma sonunda öğrencilerin sıklıkla nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta, üç nokta, soru, tırnak, parantez, kesme ve ünlem işaretlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Tarama tekniğiyle veriler toplanmış, yapılan hatalar cinsiyet açısından karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Noktalama işaretleri, kız, erkek, cinsiyet

¹ Türkçe Eğitimi Bilim Uzmanı - Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bölümü Doktora Öğrencisi – Raufbey Mah. Adnan Menderes Bulvarı, Münevver Hanım Apt: Kat:2, No: 5, Osmaniye - 0505 855 83 84 – gevheri76@hotmail.com

SUMMARY

Comparison Of Primary School Seventh Grade Schoolgirls And Schoolboys' Use Of Punctuation Marks

Mother tongue is a tool which connects people and forms common values and makes life meaningful. Mother tongue makes an individual become closer to the society or vice versa and at the end they unite. Language which causes people to come together is a form including some basic rules. It depends on some components for a language to be meaningful and include the same message for everyone. One of the leading ones is punctutaion.

This work is done to determine whether primary school boys and girls use punctuation marks correctly. The main point in this work is whether the sex is important in the use of punctuation marks. For this reason, at 75. yıl primary school, in Osmaniye city center, 7th grade students wrote a memory boys and girls' using punctuation marks was researched. At the end of the research, it was found that students commonly use full stop, comma, semicolon, colon, ellipsisquestion mark, quotation mark, brackets, apostrophe, exclamation. Data was gathered through scanning and mistakes were evaluated by comparing them in relation to sex.

Keywords: Punctuation marks, girl, boy, sexuality

1. GİRİŞ

Dili kullanma becerisi bir toplumun kültür düzeyini belirler. Kültürü oluşturan en önemli unsurlardan biri olan dil, yazılı ve sözlü anlatımda iyi kullanılmadığı takdirde aşınır, zarar görür. Bir süre sonra o toplumun yaşam kaynağını besleyen başta eğitim ve bilim olmak üzere birçok alanda çözümler, bozulmalar başlar. Bu açıdan dil ve onu oluşturan alt sistemlerin hepsi önemlidir ve kendi içerisinde bir bütünlük oluşturur. Bu bütünlüğü korumak da ancak planlı bir dil eğitimiyle olur. Bilim ve kültür dili olarak kabul ettiğimiz ana dilimizin

öğretimindeki en önemli sorunlardan biri noktalama işaretlerinin doğru şekilde kullanılmamasıdır.

“Noktalama işaretlerinin öğretimi bir bilgi konusundan çok bir beceri ve alışkanlık kazandırma çalışması olmasına rağmen bilgi düzeyinde yapılan çalışmalarla geçiştirilmektedir (Mataracı, 1998: 3). “Yapılan araştırmalar da gösteriyor ki noktalama işaretlerinin kullanımında öğrencilerin “bilgi” düzeyi ile “beceri” düzeyleri arasında belirgin bir fark dikkati çekmektedir” (Güneri, 2004: 2). Bu durum da gösteriyor ki öğrencinin noktalama işaretleri hakkında bilgi sahibi olması yeterli değildir, öğrenci aynı zamanda bu işaretleri beceri olarak yazılı anlatımda uygulayabilmelidir. Bu sorunun temelinde eğitim sistemimizde etkisini sürdürmeye devam eden “kuru bilgi verme” ve “ezbercilik” anlayışları yatmaktadır. İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde her zaman karşı karşıya kalınan bu sorunun çözümü için birçok temel unsurun irdelenmesi gerekmektedir. Öğretmenin kendisi, öğretim yöntemleri, bireysel özellikler, çevre, cinsiyet öğrencinin öğrenmesini doğrudan etkileyen sebeplerden bazılarıdır. Bu araştırmada noktalama işaretlerinin kullanımında cinsiyet faktörünün etkisi incelenmeye çalışıldı. Çıkan verilerden kız ve erkeklerin cinsiyete bağlı olarak noktalama işaretlerini kullanmalarında bazı farklılıkların olduğu belirlendi. Dil öğreniminde öğrenciler arasındaki farklılıkların görülmesi doğal bir sonuçtur. Ancak bireysel ve cinsiyete bağlı farklılıkların öğrenmeyi doğrudan etkilediği, kız ve erkek öğrencinin dili algılayışlarının farklı olduğu ders öğretmeni tarafından bilinmeli ve bu duruma göre uygun bir öğretim stratejisi geliştirilmelidir.

2. ANA DİLDE NOKTALAMA İŞARETLERİNİN YERİ

Ana dil, bireyleri birbirine bağlar, toplumu gelişi güzel insan yığını olmaktan çıkartır. Onun bu ayırıcı özelliği diğer sosyal alanları da etkilemektedir. Ana dili diğer araçlara göre daha önemli kılan onun bireyin zihinsel ve sosyal dünyasını şekillendirmesidir. Bu bağlamda dil öğretimi aynı zamanda zihin, kültür

İlköğretim Yedinci Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerin Noktalama İşaretlerini Uygulayabilme Becerilerinin Karşılaştırılması

ve iletişim öğretimidir. Yazılı iletişimde dilin akıcı olmasını ve iletişimin eksiksiz gerçekleşmesini sağlayan bazı kurallar vardır. Bunların başında noktalama işaretleri gelmektedir. Noktalama işaretlerinin kullanılması ya da kullanılmaması çok önemli anlam değişikliklerine sebep olmaktadır. Dili kullanan bireylerin noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma becerisi kazanmaları uzun bir süre gerektirmektedir. Günümüzde bu anlamda hâlâ önemli sorunlar yaşanmaktadır. Bazı noktalama işaretlerinin yerinde kullanılmaması ya da hiç kullanılmaması noktalama işaretlerinin öğretiminde sorunların olduğu görüşünü ortaya çıkarmaktadır. Çocuklar ana dili doğal bir süreçten geçerek öğrenebilmektedir. Noktalama işaretleri için ayrı bir ders saati ayrılmalı (Adıgüzel, 2004), noktalama işaretlerinin öğretimi öğrencinin bütün eğitim hayatına yayılmalıdır. Ayrıca sadece Türkçe dersiyile de sınırlandırılmamalıdır. Bunun yanında diğer derslerde de mutlaka öğrenci uyarılmalı ve yanlış kullanılan işaret hakkında gerekli düzeltmeler hemen yapılmalıdır.

3. YAZILI ANLATIMDA NOKTALAMA İŞARETLERİNİN ÖNEMİ

Konuşan kişi sözlerini anlamlı kılmak için kimi yerde az, kimi yerde çok duraklar; bazen sesini alçaltır ya da yükseltir. Yazılarımızın da anlamlı olması konuşmadaki bu durumları birtakım işaretlerle söz arasında belirtmeye bağlıdır. Söz dizisinin anlamıyla ilgili olan bu işaretlere ‘noktalama işaretleri’ denir (Aray, 1970: 73). Noktalama işaretleri Türkçede 1860’tan sonra kullanılmaya başlanmıştır. İlk defa noktalama işaretlerini kullanan Tanzimat Devri aydınlarımızdan Şinasi’dir. Tanzimat Dönemi Edebiyatımıza geniş ölçüde yön vermiş olan Şinasi maliye öğrenmek üzere gittiği Fransa’dan döndükten sonra, orada kullanılışını gördüğü noktalama işaretlerinden bir bölümünü ilk defa “Şair Evlenmesi” oyununda kullanmıştır. Şinasi ile başlayan noktalama işaretlerinin kullanımı, 1896’da ortaya çıkan Edebiyat-ı Cedide topluluğunda daha geniş ölçüde artmıştır. Özellikle Halit Ziya, Ömer Seyfettin, Tevfik Fikret’in çabaları noktalama işaretlerinin yaygınlaşmasına yol açmıştır (Doğan, 1973: 66). Cumhuriyet dönemiyle birlikte

birçok yazar ve şairin katkısıyla işaretler büyük ölçüde bugünkü konumlarını almıştır.

Noktalama işaretleri duygu ve düşüncelerin doğru ve amacına uygun biçimde aktarılması bakımından yazar için önemli bir işleve sahiptir. Bu duygu ve düşüncelerin doğru ve eksiksiz biçimde anlaşılması da okur için önemlidir (Erdemir ve Bayram, 2005: 13). Bu işaretler sayesinde okuyucunun yazıya olan ilgisi daima canlı kalır. Noktalama işaretlerinin yazıdaki işlevini yol kavşaklarındaki trafik polislerinin görevlerine benzetebiliriz. Noktalama işaretleri gelişi güzel kullanılmaz. Kullanım yerini çok iyi bilmek gerekir.

Konuşma dilinin inceliklerini belli ölçüde yazıya aktarmaya, cümlelerin öğelerini belirlemeye, birbirinden ayırmaya, çeşitli duyguları, düşünceleri yazıda ifade etmeye yarayan noktalama işaretleri, bu özellikleriyle her dilde üzerinde önemle durulan bir konudur (Kalfa, 2000: 182). Herhangi bir yazılı metnin başarılı olmasında diğer koşullarla birlikte, yazım kurallarına uymak, noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmak önemli rol oynamaktadır. Yazma becerisi yaşam boyu devam eden süreçte bireyin kendini ifade etmesi ve sosyalleşmesi açısından önemlidir. Noktalama işaretlerinin öğretimi ilköğretim birinci kademedeki başlatılmalı, bu önemli süreç çocuğun ilerideki eğitim hayatında da pekiştirilmelidir. Küçük yaşlarda öğrenilen bilgiler kolay kolay unutulmamakta, kazanılmış bu bilgiler ömür boyu kullanılmaktadır. Yazılı anlatımda üslup ve ifade gücü ne kadar iyi olursa olsun eğer noktalama işaretlerine uyulmamışsa metin, okuyucu üzerinde olumsuz bir etki bırakır. Estetik özelliğinin yanı sıra noktalama işaretleri bir yazının önemli bir unsurudur. Noktalama işaretlerinin önemi, başta Türkçe müfredatı olmak üzere her aşamada ve her ortamda vurgulanmışsa da uygulama amaçlı araştırmaların, çalışmaların çok fazla olmadığı görülmektedir.

4. DİL EĞİTİMİNDE CİNSİYET FARKLILIĞI

Çoğu insan kendini cinsiyetine göre tanımlar. İki yaşından itibaren çocuk kendini erkek ya da kız olarak algılar ve davranışlarını cinsiyetine göre şekillendirir. Bugün içinde yaşadığımız, hızla değişen dünyada, çocukların kişiliklerini ve toplumsal davranışlarını derece derece değiştirirken karşılaştığı gelişim görevlerinden biri uygun erkek ya da kadın rolünü üstlenmektir (Gürbüz, 2004: 5). Cinsiyet rolü eril ya da dişil olarak etiketlenebilen davranışları, tutumları, değerleri, düşünce biçimlerini, konuşmayı, oturmayı ya da yürümeyi, giyinmeyi ve kişinin bedenini süslemesini kapsar. Çocuklar kimliklerini erkek ya da kız olarak anlamayı öğrenirler; iki rolü nelerin oluşturduğuna ilişkin kavramları geliştirir ve bunlara uygun davranışları benimserler (Gander ve Gordiner, 1993: 296). Bu davranış biçimleri eğitim ortamlarında daha somut olarak karşımıza çıkar. Erkeklerin toplum içindeki davranışları ile kızlarınki aynı değildir. Bu davranış farklılığında çevre ve ailenin etkisi vardır; ama en önemli etken tabii ki cinsiyettir.

“Kızların, erkeklere oranla iki yıl kadar önce olgunlaşmaları nedeniyle, gençlik dönemindeki yaş sınırlarında cinsler arasında belirgin bir farklılık görülür. Bu dönem ülkemizde kızlarda ortalama olarak 10–12, erkeklerde 12–14 yaşları arasında başlar” (Yavuzer: 1982: 78). Kız çocuklarının erken gelişimi sadece fiziki değil aynı zamanda sosyal ve psikolojik yönden erkeklere göre farklıdır. 11 yaşına kadar iki cinsiyet arasındaki psiko-sosyal özellikler benzerlik gösterir. Bu yaştan itibaren erkek ile kız çocuk arasında farklılıklar gittikçe artar. Bu dönemde kızlar sosyal gelişim bakımından erkeklere göre daha ileridedir. Kız ve erkeklerin bu değişime bağlı olarak kabullendikleri roller zaman içerisinde çocuğun okul yaşamında çeşitli davranış biçimleriyle dışa vurur. Bu davranış biçimlerinin ortaya çıkışında kullanılan en güzel araç dildir. Hem sözlü hem de yazılı anlatımda öğrenciler cinsiyet farklılıklarını yansıtan ipuçları verirler. “Kız öğrenciler duygusal ifadelere erkek öğrencilere oranla daha fazla yer verirler” (Ağaçsaban, 1989: 48). Kız ve erkek öğrencilerin yazılı anlatımları üzerinde yapılan bir araştırmaya göre;

kızlar yazdıkları metinde soyut isimleri erkek öğrencilere oranla daha fazla kullanmışlardır. Yazı çalışmalarında somut isimlerin ise erkek öğrenciler tarafından daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Eylem gösteren isimlerin erkekler tarafından çok sık kullanıldığı, sıfatların kullanım düzeylerinin de kızlarda daha fazla olduğu bu çalışmada ortaya konulmuştur. Burada sıfatların zenginliği kız öğrencilerin anlatımı zenginleştirme özelliklerinden kaynaklanmaktadır (Ağaçsaban, 1989: 47). Bir başka çalışmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermiştir. Kızların erkek öğrencilere göre okuduğunu anlama stratejilerini daha sık kullandıkları saptanmıştır (Güngör, 2005: 105). Avcı'nın ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım yanlışları üzerine yaptığı bir çalışmaya göre kız ve erkek öğrenciler arasındaki anlamlı farklılıklar ortaya çıkmış ve şu sonuçlara varılmıştır: "Paragraflara diğer satırlara göre içeriden başlamada, konuyu paragraf yaparak açıklamada, paragrafta bütünlük sağlamada, sözcük ve düşünce tekrarlarından kaçınmada, tam cümle kurmada, cümlede çekim eklerini doğru kullanmada, sözcükleri doğru yazmada, sözcükleri hecelere doğru bölmede, sayıları doğru yazmada, virgülü doğru kullanmada kızlar erkeklerden daha başarılıdır" (Avcı, 2006: 61-62). Yapılan bir çalışmaya göre kız ve erkek çocuklarındaki kelime hazinesi bakımından şu verilere ulaşılmıştır: "24 aylık kız çocuğunda toplam kelime hazinesi (isim, fiil, sıfat, zamir, zarf, ünlem) 313 iken, bu sayı erkek çocuğunda 178'dir" (Özbydar, 1970).

Tüm bu araştırmalar gösteriyor ki kızlarda görülen erken olgunlaşma, sosyalleşmenin yanı sıra dil becerilerini kullanma alanında da onları erkeklerden bir adım öne geçirmiştir. Dili kullanma yeteneğini ortaya çıkarmada en faydalı unsur zengin kelime hazinesidir. Bu açıdan da kız çocuklarının daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır

İlköğretim Yedinci Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerin Noktalama İşaretlerini Uygulayabilme Becerilerinin Karşılaştırılması

5. AMAÇ

Bu çalışma ile Osmaniye ili merkezinde yer alan ilköğretim yedinci sınıf kız-erkek öğrencilerin noktalama işaretlerini doğru kullanma seviyeleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmeyle öğretmenlerin, anne-babaların ve bilim adamlarının dikkatlerinin bu konu üzerine çekilmesi amaçlanmıştır.

6. PROBLEM

İlköğretim ikinci kademe yedinci sınıf kız ve erkek öğrencileri arasında noktalama işaretlerini kullanım düzeyleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

7. YÖNTEM

Araştırma, betimsel bir çalışmadır. Bu çalışmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini belirlemek için kompozisyon tekniğinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlar tek tek okunarak noktalama işaretlerini kullanma becerileri incelenmiş, yaptıkları hatalar kâğıt üzerinde işaretlenmiştir. Daha sonra elde edilen veriler kız ve erkek olmak üzere farklı cinsiyetlere göre ayrılmış, araştırmanın bundan sonraki bölümünde cinsiyete göre öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanım düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda sayısal veriler SPSS istatistikî paket programıyla değerlendirilmiştir.

8. EVREN

Araştırmanın evrenini 2007–2008 öğretim yılında Osmaniye il merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunda öğrenim gören yedinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

9. ÖRNEKLEM

Araştırmanın örneklemini 2007–2008 öğretim yılında Osmaniye il merkezindeki 75. Yıl İlköğretim Okulunda bulunan 47 kız, 47 erkek olmak üzere toplam 94 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

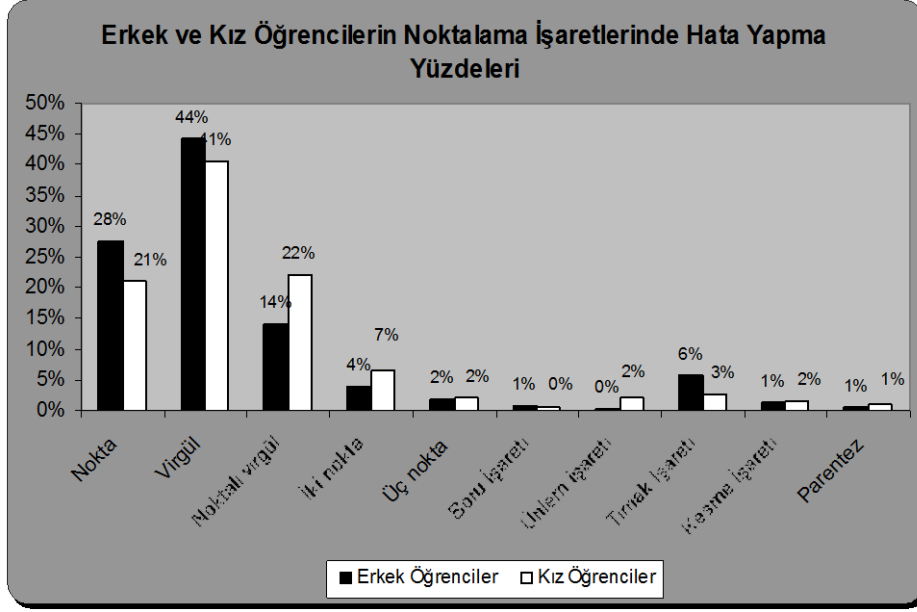
10. BULGULAR VE YORUMLAR**Tablo 1.** 75. Yıl İlköğretim Okulu İkinci Kademe Yedinci Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerin Noktalama İşaretleri Yanlışları

	<i>Erkek Öğrencilerin Kullandıkları Kâğıt Sayısı (47)</i>	<i>Kız Öğrencilerin Kullandıkları Kâğıt Sayısı (47)</i>
<i>Noktalama İşaretleri</i>	<i>Erkek Öğrencilerin Kâğıtlarındaki Noktalama Yanlışlıkları</i>	<i>Kız Öğrencilerin Kâğıtlarındaki Noktalama Yanlışlıkları</i>
<i>Nokta</i>	152	92
<i>Virgül</i>	244	178
<i>Noktalı Virgül</i>	77	97
<i>İki Nokta</i>	22	29
<i>Üç Nokta</i>	10	9
<i>Soru İşareti</i>	4	2
<i>Ünlem İşareti</i>	1	9
<i>Tırnak İşareti</i>	31	11
<i>Kesme İşareti</i>	7	7
<i>Parantez</i>	3	4
	<i>Noktalama İşaretlerinin Kullanımındaki Yanlışlıklar</i>	
<i>Erkek</i>	551	
<i>Kız</i>	438	
<i>Toplam</i>	989	

75.Yıl İlköğretim Okulu öğrencilerinde erkeklerin kızlara göre noktalama işaretlerinde daha fazla hata yaptıkları dikkat çekmektedir.

İlköğretim Yedinci Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerin Noktalama İşaretlerini Uygulayabilme Becerilerinin Karşılaştırılması

Tablo 2. 75. Yıl İlköğretim Okulu İkinci Kademe Yedinci Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerin Noktalama İşaretlerinde Hata Yapma Yüzdeleri



Tablo 3. Kız ve Erkek Öğrencilerin Nokta İşaretini Kullanımında SPSS'teki Anlamlılık Düzeyleri

Grup İstatistikleri (Group Statistic)				
Nokta	Cinsiyet	N	Ortalama (Mean)	Standart Sapma (Std.Deviation)
	Erkek (1)	47	3,2341	0,75794
	Kız (2)	41	2,2439	0,83007

Bağımsız Örnekler Testi (Independent Samples Test)										
		Levene'in Testi (Levene's Test for Equality of Variances)		Eşit Varyanslar İçin T-Testi (T-Test for Equality of Means)						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Ortalamalar Arasındaki Fark (Mean Difference)	Hatalar Arasındaki Fark (Std. Error Difference)	% 95 Güven Aralığı Farkı (%95 Confidence Interval)	
									Alt Sınır (Lower)	Üst Sınır (Upper)
Nokta	Eşit Varyanslar Farazisi (Equal variances assumed)	0,925	0,339	5,948	86	0	0,99014	0,16931	0,65355	1,32673
	Eşit Olmayan Varyanslar Farazisi (Equal variances not assumed)			5,811	81,743	0	0,99014	0,17038	0,65119	1,32909

Noktalama işaretlerinden noktayı kullanan erkek öğrenci sayısı 47, kız öğrenci sayısı 41'dir. Erkek öğrencilerin ortalama nokta kullanma hatası 3,2341, standart sapması 0,75794 ve standart hatası 0,11056; kız öğrencilerin ortalama nokta kullanma hatası 2,2439, standart sapması 0,83007 ve standart hatası 0,12964 olarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin ilköğretimin ikinci basamağında en çok kullandıkları işaret noktadır. Noktanın kullanımıyla ilgili yanlışlıklar erkeklerde 152 iken kızlarda 92'ye düşmektedir. Kız ve erkekler arasında nokta işaretini doğru kullanabilmelerinde 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir farkın ortaya çıktığı görülmektedir. Erkekler virgülden sonra, en fazla hatayı nokta işaretinde yapmışlar; kızlar ise sırasıyla virgül, noktalı virgül ve nokta işaretinde yanlışlık yapmışlardır. Türkçe derslerinde kontrol altında tutulan ve öğretimi en fazla yapılan işaretlerden biri olmasına rağmen araştırmada her iki grubun yanlışları toplamı temel alındığında virgülden sonra en fazla hata yapılan işaret noktadır.

Tablo 4. Kız ve Erkek Öğrencilerin Virgül İşareti Kullanımında SPSS'teki Anlamlılık Düzeyleri

Grup İstatistikleri (Group Statistic)									
Virgül	Cinsiyet	N	Ortalama (Mean)	Standart Sapma (Std.Deviation)	Standart Hata (Std.Deviation)				
	Erkek (1)	47	5,1915	1,15417	0,16835				
	Kız (2)	47	3,7872	1,04124	0,15188				

Bağımsız Örnekler Testi (Independent Samples Test)										
Virgül	Eşit Varyanslar Farazisi (Equal variances assumed)	Levene'nin Testi (Levene's Test for Equality of Variances)		Eşit Varyanslar İçin T-Testi (T-Test for Equality of Means)						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Ortalamalar Arasındaki Fark (Mean Difference)	Hatalar Arasındaki Fark (Std. Error Difference)	% 95 Güven Aralığı Farkı (%95 Confidence)	
									Alt Sınır (Lower)	Üst Sınır (Upper)
	Eşit Varyanslar Farazisi (Equal variances assumed)	1,26	0,265	6,193	92	0	1,40426	0,22674	0,95393	1,85458
	Eşit Olmayan Varyanslar Farazisi (Equal variances not assumed)			6,193	91,042	0	1,40426	0,22674	0,95387	1,85464

İlköğretim Yedinci Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerin Noktalama İşaretlerini Uygulayabilme Becerilerinin Karşılaştırılması

Noktalama işaretlerinden virgülü kullanan erkek öğrenci sayısı 47, kız öğrenci sayısı 47'dir. Erkek öğrencilerin ortalama virgül kullanma hatası 5,1915, standart sapması 1,15417 ve standart hatası 0,16835; kız öğrencilerin ortalama virgül hatası 3,7872, standart sapması 1,04124 ve standart hatası 0,15188 olarak analiz edilmiştir. Her iki grubun da en fazla yanlış yaptığı işaret virgüldür. Erkeklerde 244 yanlış tespit edilirken, kızlarda bu sayı 178'e düşmüştür. Ancak her iki grubun arasındaki fark nokta kadar fazla değildir. Yine de SPSS paket programından yola çıkarak kız ve erkek öğrenciler arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Kız erkek ayrımı olmaksızın yapılan benzer araştırmalarda da ilköğretim ikinci kademe öğrencileri arasında en fazla hatanın virgül işaretinde olduğu görülmektedir (Güneri, 2004: 33; İnce, 2006: 124; Mete, 2001: 23; Uça, 2003: 105-106). Bunun sebebi bu işaretin kullanım alanının çok geniş bir yer kaplamasındandır. Ayrıca virgölün kullanımında gerekli titizliğin gösterilmediği sonucuna varılmaktadır. Sekizinci sınıflar için yapılan bir araştırmada virgülü doğru kullanabilme davranışının cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır: Buna göre "virgülü doğru kullanma" davranışıyla ilgili olarak, kız öğrencilerin genel başarı ortalaması %66.7; erkek öğrencilerin genel başarı ortalaması %51.82'dir. Bu araştırmaya göre virgölün doğru kullanımında kızlar erkeklerden daha başarılıdır (Avcı, 2006: 61).

Tablo 5. Kız ve Erkek Öğrencilerin Noktalı Virgül İşareti Kullanımında SPSS'teki Anlamlılık Düzeyleri

Grup İstatistikleri (Group Statistic)					
Nok. Virgül	Cinsiyet	N	Ortalama (Mean)	Standart Sapma (Std.Deviation)	Standart Hata (Std.Deviation)
	Erkek (1)	47	1,6383	0,76401	0,11144
	Kız (2)	47	2,0638	0,70416	0,10271

Bağımsız Örnekler Testi (Independent Samples Test)										
Nok. Virgül	Eşit Varyanslar Farazisi (Equal variances assumed)	Levene'in Testi (Levene's Test for Equality of Variances)		Eşit Varyanslar İçin T-Testi (T-Test for Equality of Means)						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Ortalamlar Arasındaki Fark (Mean Difference)	Hatalar Arasındaki Fark (Std. Error Difference)	% 95 Güven Aralığı Farkı (%95 Confidence)	
									Alt Sınır (Lower)	Üst Sınır (Upper)
	Eşit Varyanslar Farazisi (Equal variances assumed)	4,963	0,028	-2,808	92	0,006	-0,42553	0,15156	-0,72654	-0,12453
	Eşit Olmayan Varyanslar Farazisi (Equal variances not assumed)			-2,808	91,394	0,006	-0,42553	0,15156	-0,72656	-0,1245

Noktalama işaretlerinden noktalı virgüli kullanan erkek öğrenci sayısı 47, kız öğrenci sayısı 47'dir. Erkek öğrencilerin ortalama noktalama virgül kullanma hatası 1,6383, standart sapması 0,76401 ve standart hatası 0,11144; kız öğrencilerin ortalama noktalama virgül hatası 2,0638, standart sapması 0,70416 ve standart hatası 0,10271 olarak analiz edilmiştir. Noktalı virgül işaretinde erkekler 77 yanlış yaparken, kızlarda bu sayı 97'ye yükselmiştir. Kız ve erkek öğrenciler arasında 0,06 önem düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Kızlar bu noktalama işaretinde daha fazla yanlışlık yapmışlardır. Kızlarda virgülden sonra en fazla hata yapılan işaret noktalı virgüldür.

İlköğretim Yedinci Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerin Noktalama İşaretlerini Uygulayabilme Becerilerinin Karşılaştırılması

Tablo 6. Kız ve Erkek Öğrencilerin İki Nokta İşareti Kullanımında SPSS'teki Anlamlılık Düzeyleri

Grup İstatistikleri (Group Statistic)										
İki Nokta	Cinsiyet	N	Ortalama (Mean)	Standart Sapma (Std.Deviation)	Standart Hata (Std.Deviation)					
	Erkek (1)	22	1	0	0					
	Kız (2)	23	1,2609	0,54082	0,11277					

Bağımsız Örnekler Testi (Independent Samples Test)										
İki Nokta	Eşit Varyanslar Farazisi (Equal variances assumed)	Levene'in Testi (Levene's Test for Equality of Variances)		Eşit Varyanslar İçin T-Testi (T-Test for Equality of Means)						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Ortalamalar Arasındaki Fark (Mean Difference)	Hatalar Arasındaki Fark (Std. Error Difference)	% 95 Güven Aralığı Farkı (%95 Confidence)	
									Alt Sınır (Lower)	Üst Sınır (Upper)
	Eşit Varyanslar Farazisi (Equal variances assumed)	31,003	0	-2,261	43	0,029	-0,26087	0,11536	-0,49352	-0,02822
	Eşit Olmayan Varyanslar Farazisi (Equal variances not assumed)			-2,313	22	0,03	-0,26087	0,11277	-0,49474	-0,027

Noktalama işaretlerinden iki noktayı kullanan erkek öğrenci sayısı 22, kız öğrenci sayısı 23'tür. Erkek öğrencilerin ortalama iki nokta kullanma hatası 1, standart sapması 0 ve standart hatası 0; kız öğrencilerin ortalama iki nokta hatası 1,2609, standart sapması 0,54082 ve standart hatası 0,11277 olarak analiz edilmiştir. İki nokta işaretinde erkekler 22 yanlış yaparken kızlarda bu sayı 29'a yükselmiştir. Her iki cinsiyet arasında 0,05 önem düzeyinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Üç nokta işaretinde erkekler 10 yanlış yaparken kızlarda bu sayı 9'dur. Her iki cinsiyet arasında hata payı birbirine yakındır.

Soru işaretinde erkekler 4 yanlış yaparken kızlarda bu sayı 2'ye düşmüştür. Kızlar en az soru işaretinde hata yapmışlardır. Erkekler ise ünlem ve parantezden sonra en az hatayı soru işaretinde yapmışlardır. Her iki grup toplamda en az hatayı

soru işaretinde yapmıştır. Bu sebepten SPSS paket programı örnek çapı düşük çıktığı için anlamlılık düzeyini dikkate almamıştır.

Kız-erkek ayrımı olmaksızın yapılan benzeri çalışmalarda en iyi bilinen noktalama işaretinin soru işareti olduğu görülmektedir (Güneri, 2004: 59).

Ünlem işaretinde erkekler 1 yanlış yaparken kızlarda bu sayı 9'a yükselmiştir. SPSS paket programı örnek çapı düşük çıktığı için anlamlılık düzeyini dikkate almamıştır.

Erkekler en az hatayı ünlem işaretinde yapmışlardır.

Tablo 7. Kız ve Erkek Öğrencilerin Tırnak İşareti Kullanımında SPSS'teki Anlamlılık Düzeyleri

Grup İstatistikleri (Group Statistic)					
T. İşareti	Cinsiyet	N	Ortalama (Mean)	Standart Sapma (Std.Deviation)	Standart Hata (Std.Deviation)
	Erkek (1)	26	1,1923	0,40192	0,07882
	Kız (2)	11	1	0	0

Bağımsız Örnekler Testi (Independent Samples Test)										
T. İşareti	Eşit Varyanslar Farazisi (Equal variances assumed)	Levene'nin Testi (Levene's Test for Equality of Variances)		Eşit Varyanslar İçin T-Testi (T-Test for Equality of Means)						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Ortalamalar Arasındaki Fark (Mean Difference)	Hatalar Arasındaki Fark (Std. Error Difference)	% 95 Güven Aralığı Farkı (%95 Confidence Interval)	
									Alt Sınır (Lower)	Üst Sınır (Upper)
	Eşit Varyanslar Farazisi (Equal variances assumed)	17,071	0	1,574	35	0,124	0,19231	0,12218	-0,05573	0,44034
	Eşit Olmayan Varyanslar Farazisi (Equal variances not assumed)			2,44	25	0,022	0,19231	0,07882	0,02997	0,35465

Noktalama işaretlerinden tırnak işaretini kullanan erkek öğrenci sayısı 26, kız öğrenci sayısı 11'dir. Erkek öğrencilerin ortalama tırnak işareti kullanma hatası

.....Yıl: 2009.....KKEFD.....Sayı: 20.....

İlköğretim Yedinci Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerin Noktalama İşaretlerini Uygulayabilme Becerilerinin Karşılaştırılması

1,1923 standart sapması 0,40192 ve standart hatası 0,07882; kız öğrencilerin ortalama tırnak işareti hatası 1, standart sapması 0 ve standart hatası 0 olarak analiz edilmiştir. Tırnak işaretinde erkekler 31 yanlış yaparken kızlarda bu sayı 36'ya çıkmıştır. Erkekler % 10, kızlar için % 2 önem düzeyinde olduğu için her iki cinsiyet arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Kesme işaretinde erkekler 7 yanlış yaparken kızlarda da bu sayının eşit olduğu gözlemlenmiştir. Erkek ve kız öğrenciler arasında kesme işaretinde hata yapma oranı eşit çıkmıştır.

Parantez işaretinde erkekler 3 yanlış yaparken kızlarda bu sayı 4'tür. Her iki cinsiyet arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. SPSS paket programı örnek çapı düşük çıktığı için anlamlılık düzeyini dikkate almamıştır.

Noktalama işaretleri üzerine yapılan bir araştırmada ikinci kademe öğrencilerinin en başarılı olduğu üç noktalama işaretinin “nokta, soru ve tırnak” olduğu belirtilmektedir (Kalfa, 2000: 250). Bu çalışmada kız ve erkek öğrencilerin ortak olarak başarılı olduğu üç noktalama işareti sırasıyla “soru, parantez ve ünlem”dir. “soru işareti” her iki araştırmada da öğrencilerin başarılı olduğu işaret olarak karşımıza çıkmaktadır.

11. SONUÇ

İkinci kademe Türkçe öğretiminde kızlar ve erkekler arasındaki farkların araştırıldığı çalışmalar çok fazla değildir. Bu çalışmamız noktalama işaretlerinin kullanılmasında cinsiyet faktörünün etkisini ortaya koymak için yapılmıştır. Çalışma yedinci sınıflarla ve tek bir ilköğretim okuluyla sınırlandırılmışsa da nicel bazı bilimsel veriler ortaya çıkarmıştır. İlköğretim yedinci sınıf erkek ve kız öğrenciler arasında farklılıklar dil öğrenimini dolaylı yoldan etkilemektedir.

Noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili davranışlarda da aradaki farkın fazlalığı, kuralları uygulamaya dökmekte erkeklerin kızlar kadar titiz olmadıklarını göstermektedir. Erkek öğrencilerin ders dışındaki etkinliklere düşkünlükleri kızlara

göre yazılı anlatım başarılarını düşürmektedir. Erkeklerin hareketliliği, sertliği; kızların uyumluluğu, duygusallığı Türkçe derslerinde ortaya çıkar. Kompozisyon kâğıtlarında erkek öğrenciler konuyu kısa ve sade; kız öğrenciler daha duygusal ve uzun cümlelerle anlatmaya çalışmışlardır. Erkekler yazılı anlatımda konulara toplumsal açıdan, kişisel olmayan bir ifadeyle yaklaşırken kızlar ise “bence, sanırım...” gibi ifadeyi kesinleştirmeyen kelimeler kullanmaktadırlar.

Özellikle duyguların ifade edildiği ünlem işaretinde kızların daha çok hata yapması tesadüfi değildir. Bu yaştaki kız öğrenciler yazılı anlatımda erkeklere göre daha fazla hayal ve duygu yüklü cümleler kullanmaktadırlar. Sonuç olarak ünlem işaretini kullanma çabası içerisine girmektedirler. Ancak kız öğrenciler bu işareti kullanırken sonraki cümleye küçük harfle başlamaktadırlar. Aynı zamanda ünlem işaretine anlamsız başka noktalama işaretleri de eklemektedirler. Erkek öğrenciler kızlara göre ünlem işaretini kullanmaktan kaçınmaktadırlar. Bu durum da hata yapmalarını engellemektedir. Diğer taraftan erkeklerin nokta işaretinde yaptıkları hataların temelinde de cinsiyete bağlı sebepler yatmaktadır. Kompozisyon kâğıtları incelendiğinde özellikle erkek öğrencilerin nokta işaretini koymayı unuttukları ya da bu işareten sonra küçük harfle başladıkları tespit edilmiştir. Erkeklerin kız çocuklarına göre daha hareketli olması, kompozisyon konusunu buna göre seçmelerine neden olmuştur. Bu hareketlilik onların dikkatsiz ve aceleci olmalarına yol açmıştır. Bu durum araştırma verilerine en çok kullanılan işaret olan noktanın ihmal edilmesi şeklinde yansımıştır. İki nokta, üç nokta, soru işareti, kesme işareti gibi noktalama işaretlerindeki hata sayısının az olması bu işaretlerin çok sık tercih edilmemesinden kaynaklanmaktadır. Ana dilin kurallara uygun bir şekilde yazılması düzenli bir şekilde çalışmayla herkesin kazanabileceği bir davranıştır. İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanmaları ve yazma becerileri cinsiyet açısından değerlendirildiğinde bazı farklılıklar gösterebilir. Bu sebeple en başta Türkçe öğretmenlerine çok önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğretmen, noktalama kurallarıyla ilgili temel bilgileri öğrencilere kazandırırken

İlköğretim Yedinci Sınıf Kız ve Erkek Öğrencilerin Noktalama İşaretlerini Uygulayabilme Becerilerinin Karşılaştırılması

cinsiyet farklılığını göz önünde tutmalı, buna uygun davranış biçimleri geliştirmelidir. Öğrencilerin duygularını ve yaratıcılıklarını rahatça ortaya koyabilecekleri yazılı anlatım ortamı hazırlanmalıdır.

Bu araştırmanın noktalama işaretlerinin kullanımında cinsiyet farklılıklarının belirlenmesine ve hangi önlemlerin alınması gerektiğine ilişkin çözüm önerilerinin ortaya konulmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yine ilköğretimde kız ve erkek öğrencilerin farklı değişkenlerinin ele alınmasıyla yapılacak araştırmalar bu alandaki çalışmaları destekleyecektir.

KAYNAKÇA

ADIGÜZEL, M. Sani (2004). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi

AĞAÇSABAN, Asuman (1989). *Kız ve Erkek Öğrencilerde Cinsiyetten Kaynaklanan Farklı Dil Kullanımı*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

ARAY, Ahmet Vefa (1970). *Türkçenin Doğru Yazılışı ve Noktalama*. Ankara: Kardeş Matbaası

AVCI, Emine (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Yazılı Anlatım Yanlışlarının İncelenmesi (Muğla Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

DOĞAN, Kemal (1973). *Yazım ve Noktalama Kuralları*. Ankara: Güney Basımevi

ERDEMİR, Avni ve BAYRAM, Yavuz (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin 'Noktalama İşaretlerini Kullanma Düzeyleri' Üzerine İstatistiksel Bir Değerlendirme, *Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 12–26

GANDER, J. Mary ve GORDİNER, V. Harry (1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Editör: Bekir Onur), Ankara: İmge Kitabevi

GÜNERİ, Emin Emre (2004). *Ortaöğretimde (1-3 Sınıflar) Noktalama İşaretlerinin Kullanımında Bilgi-Beceri Oranlarının Tespiti*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

GÜNGÖR, Arzu (2005). Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 101-108

GÜRBÜZ, Zeynep (2004). *Kız ve Erkek Öğrencilerin Toplumsal Cinsiyet Algıları "Şevket Evliyagil Ticaret Meslek Lisesi Örneği"*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

İNCE, Vedat Martin (2006). *İlköğretim 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla

KALFA, Mahir (2000). *Noktalama İşaretlerinin Türkçenin Öğretimindeki Yeri ve Önemi*, Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

MATARACI, Elvan (1998). *İlköğretim Okullarında I. Kademe 5. Sınıf Öğrencilerinin İmlâ ve Noktalama İşaretleriyle İlgili Bilgi ve Beceri Düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

METE, Muharrem (2001). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda Noktalama İşaretlerinin Kullanımında Bilgi-Beceri Oranlarının Tespiti*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

ÖZBAYDAR, Belma (1970). 12-24 Ay Arasında Dil Gelişmesi, *İ.Ü. Tıbbi Psikoloji Çalışmaları*, 8(8), 79-86

UÇA, Mine (2003). *İstanbul'da Seçilen İlköğretim Okullarının Altıncı Sınıf Türkçe Derslerinde Tespit Edilen Yazılı Anlatım Bozuklukları ve Öneriler*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

YAVUZER, Hâluk (1982). *Çocuk Psikolojisi I*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi

**YATILI İLKÖĞRETİM BÖLGE OKULLARI İLE İLKÖĞRETİM
OKULLARI II. KADEME ÖĞRENCİLERİNİN SALDIRGANLIK
DÜZEYLERİ¹**

Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK²

Arş. Gör. İsmail AY³

ÖZET

Bu araştırmada, Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO) ile normal eğitim veren ilköğretim okulları (İO) ikinci kademe öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri açısından karşılaştırılması ve farklılıkların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini, Erzurum iline bağlı üç ilçedeki yatılı ilköğretim bölge okulları ile yine bu ilçelerdeki birer ilköğretim okulunun II. kademesinde öğrenim görmekte olan ve seçkisiz olarak belirlenen toplam 451 öğrenciden oluşturulmuştur.

Örneklem grubuna “Saldırganlık Ölçekleri” testi uygulanarak, veriler SPSS istatistik programında analiz edilmiştir. Sonuç olarak; YİBO öğrencilerinin “kendine dönük ve antisosyal saldırganlık” düzeyleri yüksek bulunmuştur. Cinsiyetler açısından ayrı ayrı değerlendirildiğinde yatılı kızların “kendine dönük saldırganlık” düzeyleri diğer kız öğrencilerden, yatılı erkek öğrencilerin ise “antisosyal saldırganlık” düzeyleri diğer erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Yatılı kızların antisosyal saldırganlık puanları ile normal öğrenim gören erkeklerin antisosyal saldırganlık puanları arasında fark bulunmamıştır. Normal okullarda alt sınıflarda dolaylı saldırganlık puanları yüksek iken yatılı okullarda alt ve üst sınıflar açısından bir fark bulunmamıştır.

¹Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne sunulan İsmail AY’a ait Yüksek Lisans Tezinden (2004) üretilmiştir.

²Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı.

³Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

Anahtar kelimeler: Saldırganlık, Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO), Yansıtılmış Saldırganlık, Kendine Dönük Saldırganlık, Antisosyal Saldırganlık.

ABSTRACT

The Comparison Of The Boarding And Non-Boarding Secondary Schools In Terms Of The Students' Aggression LEVEL

In this investigation, it is aimed to compare the students of the boarding and non-boarding secondary schools in terms of their aggression levels and to determine the differences between them.

The research group was composed of 451 secondary school students. The subjects were chosen from three different districts of Erzurum.

“The Aggression Scales” was applied to the subjects and the data was analyzed by using SPSS statistics programme.

The results can be summarized as follow; Antisocial and self aggression levels of the boarder students were found high. The self aggression level of the female boarder students were found higher than the other female student subjects; and the antisocial aggression level of boarder male students were found higher than the male students in secondary schools. There was no difference between the female boarders and the male students in secondary schools in terms of their antisocial aggression levels. In secondary schools the covert aggression levels of sub-classes were higher. In the boarding schools no difference was observed among the sub and upper classes.

Key words: Aggression, Boarding School, Projected Aggression, Self-Aggression, Antisocial Aggression.

1. GİRİŞ

Saldırganlık konusu geçmişten günümüze kadar merak edilmiş ve saldırganlıkla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda saldırganlığın doğası hakkında çeşitli görüşler ortaya konmuştur. Saldırganlığın kaynağı konusundaki görüşleri çeşitli başlıklar altında incelemek mümkündür. Bunlar; 1) İçgüdü kuramları, 2) Engellenme-saldırganlık kuramı, 3) Sosyal öğrenme kuramı ve 4) Bilişsel yaklaşım olarak sıralanabilir¹.

İçgüdü kuramında Freud'un saldırganlıkla ilgili görüşleri öne çıkmaktadır. Freud saldırganlığı dürtü kuramında ele almıştır. Buna göre insan doğuştan bir takım dürtüler getirir ve davranışı güdüleyen ana etmenler de bu dürtülerdir. Freud doğuştan getirilen bu dürtüleri ikiye ayırır; 1) Yaşam dürtüleri ve 2) Ölüm dürtüleri. Saldırganlık dürtüleri diye de anılan ölüm dürtüleri, yaşam dürtüleri gibi başta kişinin kendisine yönelikken, bu durum yaşam dürtüleriyle çatıştığı için daha sonra dış dünyaya yansıtılır. Dış dünyaya yansıtılan bu dürtüler bu yönüyle egemenlik ve güç arzusuna dönüşebilir ya da diğer insanlara yönelik şiddet davranışları şeklinde belirebilir (Geçtan, 1998. s. 30-32; Tura, 2000. s. 15).

Engellenme-saldırganlık varsayımına göre saldırganlığın nedeni engellenmedir. Yani engellenmeler saldırganlık sonucunu doğurabilmektedir.

Günümüzde saldırganlıkla ilgili en çok kabul gören görüş sosyal öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre saldırganlık doğuştan gelen bir özellik olmayıp kişinin yaşadığı sosyal çevre içerisinde gözlem ve model alma yoluyla öğrenilen saldırgan davranışların ödül ya da cezalar neticesinde yerleşmesinden kaynaklanmaktadır. Bandura ve arkadaşları 1973'te yaptıkları deneylerle bu kuramı doğrulamışlardır (akt. Cüceloğlu, 1997. s.314-315; Köknel, 1996. s.45-46)

¹ Bu kuramlardan burada çok kısa bahsedilmiştir. Bunlarla ilgili daha geniş açıklama için bakınız: Ay, İsmail. (2004). Yatılı İlköğretim Bölge Okulları İle Normal İlköğretim Okulları II. Kademe Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Bilişsel yaklaşımı savunanlar ise saldırganlıkla ilgili olarak bireylerin algılama, anlamlandırma süreci üzerinde durmaktadırlar. Yani saldırganlığın nedeni olarak bireylerin olaylara ya da kişilere attıkları olumsuz yüklemelerini görürler (Köksal, 1991, s. 39).

Saldırganlık üzerine yapılan çalışmalarda son zamanlarda özellikle ergenlerde saldırganlıkla ilgili artışlar tespit edilmiştir. Dış kaynaklı bazı çalışmalarda bu duruma değinilmiş ve özellikle son yıllarda ergen kızlardaki saldırganlıkla ilgili suça yönelmedeki artışlara dikkat çekilmiş, bu artışın erkeklere oranla çok ileri düzeyde olduğu belirtilmiştir (Cummings & Leschied, 2000; Bonta, 2000). Türkiye’de böyle bir artış olup olmadığına ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamıştır, ancak günlük gazetelerde ya da haberlerde gençlerin giderek daha çok adam yaralama, cinayet, gasp, tehdit, kavga olaylarına karıştıklarını görmekteyiz. Bu artış toplumun ve medyanın da ilgisini çekmiş ve sık sık bu konu konuşulur ve işlenir hale gelmiştir. Bununla birlikte bu tarz saldırgan ve şiddet içerikli davranışların okullarda da sıkça görülmeye başlanması nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığı 2006 yılında “Okullarda Şiddetin Önlenmesi” konulu bir genelge yayınlarak önleyici tedbirler alınması yönünde girişimde bulunmak durumunda kalmıştır (MEB). Kepenkçi ve Çınkır (2005; akt. Avcı, 2006) lise öğrencilerinin buldukları akademik yıl içinde %35.5’in fiziksel olarak en az bir kez şiddete başvurduklarını bildirmişlerdir. Alikasifoğlu ve arkadaşları (2004; akt. Avcı, 2006) tarafından İstanbul’da yapılan bir araştırmada, lise öğrencilerinin şiddet davranışını gösterme yaygınlığı incelenmiş ve araştırma sonucunda, öğrencilerin son bir yıl içinde %42’sinin en az bir kavga olayına karıştıkları belirtilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının

(2003; akt. Avcı, 2006) yapmış olduğu bir çalışmada ise, gençler arasındaki saldırganlık ve şiddet olayları daha çok adli kayıtlara geçmiş suç oranlarıyla ilişkilendirilmiştir. Bu açıdan erkek öğrencilerin adli kayıtlara geçmiş suç oranları

%28.2 iken, kızlarda %1.5 olarak bulunmuştur. Aynı zamanda liselerde bu oran %14.3 iken ilköğretim okullarında %15.3 olduğu gözlenmiştir.

Gençlerdeki saldırganlıkla ilişkili birçok faktör tespit edilmiştir. Bunlar arasında sosyo-ekonomik nedenler, anne-baba tutumları, çocuğun ihmal ya da istismar edilmiş olması, problem çözme becerileri gibi faktörler öncelikli olarak akla gelenlerdir. Yine televizyon veya benzeri kitle iletişim araçlarında şiddet içerikli yayınların artmasının da gençler ve çocuklardaki saldırganlık üzerinde etkili olduğu yönünde çalışmalar yapıldığı aktarılmaktadır (Palabıyıkoglu, 1997).

Bu çalışmada Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında (YİBO) okuyan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin normal ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinden farklı olup olmadığını ve saldırganlığın hangi boyutlarında farklılaştığını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amacın hareket noktası ise, YİBO'larda görev yapan birçok öğretmenin bu okullardaki öğrencilerin diğer okullardaki öğrencilere göre çok daha saldırgan ve yıkıcı davranışları olduğu yönündeki gözlemleri ve görüşleri olmuştur. Buna benzer bir bulgu, yapılan bir çalışmada tespit edilmiştir; Arı (2000)'nın 1998-1999 eğitim-öğretim yılında yaptığı ve normal, taşınmalı ve yatılı okulların çeşitli yönlerden karşılaştırılmasına dayalı çalışmasında, öğrencilerde aile özlemi, isteksizlik, sinirlilik gibi ruhsal rahatsızlıkların en yoğun gözlemlendiği okulun YİBO'lar olduğunu tespit etmiştir.

Yatılı ilköğretim bölge okulları nüfusun az ve dağınık olduğu ve öğrencileri taşıma imkanı bulunmayan yerleşim yerlerindeki çocuklara eğitim-öğretim imkanı sunabilmek amacıyla kurulmuştur. Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin yiyecek, giyecek, kırtasiye gibi ihtiyaçları büyük oranda devlet tarafından karşılanmaktadır.

YİBO'larda okuyan öğrenciler ve çevreleriyle ilgili gözlemlenen bazı özellikler şöyle sıralamak mümkündür; Yukarıda belirtilen özelliklerinden dolayı YİBO'larda okuyan öğrencilerin tamamına yakını il veya ilçe merkezlerine uzak köylerden gelen öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin aileleri çiftçilik ve/veya

hayvancılıkla geçimlerini sağlamaya çalışmakta olup çoğunluğu fakir ailelerdir. Öğrencilerin bazılarının babaları ya da büyük erkek kardeşleri geçim sıkıntısı nedeniyle başka şehirlerde çalışmakta ve senede bir-iki kere ailesiyle görüşebilmektedir. Aileler genelde kalabalıktır, kardeş sayısı fazladır. Aileler eğitimsizdir. Anneler genelde hiç okula gitmemiş, babalar ise çoğunlukla ilkokul (5. sınıf) mezunudur. Çocuklar da köy yaşamında günlük işlerde çalışmakta ve zamanlarının çoğunu tarlalarda ya da hayvanları otlatmak için otlaklarda geçirmektedirler. Çocukların içinde buldukları bu çevreler onların sosyalleşmesini ve başkalarıyla yakın ilişkiler kurmayı öğrenmelerini güçleştirmektedir.

Baskı, otorite ve gücün önemli olduğu bir sosyal çevreden gelen öğrenciler okulda da bu tür davranışlarını sürdürmektedirler. Üst sınıflardaki ya da yaşça büyük olan öğrencilerin zorlama ya da korkutma yoluyla kendilerinden küçük ya da zayıf olanları kontrolleri altına almaya çalıştıkları ve okuldaki bazı günlük rutin işlerini (örneğin; yatağın toplanması, yemekten sonra kapların kaldırılması ya da çorapların yıkanması gibi) bu öğrencilere yaptırdıkları sıkça gözlenmektedir. Bu durum günümüzde zorbalık olarak nitelendirilmekte ve yaşça daha büyük ya da fiziksel olarak daha güçlü olan çocukların kendilerinden daha güçsüz olan çocukları sürekli olarak hırpalaması, eziyet etmesi ve rahatsız etmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Olweus, 2003; akt. Çalık ve ark., 2009). Zorbalığa uğrayan (kurban) öğrencilerin kaygı, kızgınlık ve çaresizlik duyguları yaşadıkları; zorbalığın, okula gitmek istememe, bazı kronik hastalıkların ortaya çıkması, hatta intihara kalkışma sebebi olabileceği ileri sürüldüğü ayrıca öğrencilerin devamsızlıklarının arttığı, başarılarının ve özsaygılarının düştüğü bildirilmiştir (Elliot, 1992; Pişkin, 2002; Çalık ve ark., 2009). Yine öğrencilerin köyler arasında ya da aynı köyde belli aileler arasındaki husumeti ve kavgaları okul ortamına taşıdıkları ve kavgaları bu şekilde burada da sürdürdükleri gözlenmiştir. Öğrencilerin dar çevrelerden gelmiş olmaları ve içinde buldukları kültürün etkisiyle sorunlarını çözmede hep kaba kuvvete başvurdukları da söylenebilir. Avcı (2006) çalışması sonucunda, şiddet davranışı

gösteren ergenlerin ailelerinin problem çözme, iletişim, duygusal tepki verebilme, ailedeki roller, davranış kontrolü, gereken ilgiyi gösterebilme ve genel aile işlevlerinde karşılaştırma grubunda yer alan ailelere göre önemli oranda yetersizlik yaşadıklarını belirlemiştir. Öfke düzeyleri açısından incelendiğinde, şiddet davranışı gösteren ergenlerin ailelerinin karşılaştırma grubunda yer alan ergenlerin ailelerine göre “sürekli öfke”, “içe-yönelik öfke” ve “dışa yönelik öfke” düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Şiddet davranışı göstermeyen ergenlerin ailelerinin öfkelerini daha iyi kontrol ettikleri bu çalışmada görülmüştür.

İlköğretimin zorunlu olması nedeniyle YİBO'lara gelen öğrencilerin çoğunluğunun gerek kendileri gerekse aileleri tarafından isteksiz olarak okula geldikleri gözlenmiştir. Bu durum da, öğrencilerdeki huzursuzluk, öfke ve kin duygularını artırmakta ve tepkisel davranmalarına neden olmaktadır. Hatta bunun okula ve eşyalara zarar verilemesinin en önemli nedenlerinden birisi olduğu iddia edilebilir. Çünkü öğrencilerin bir çoğu ailelerinden uzak kalmalarının nedeni olarak bu okulların varlığını görmektedir.

YİBO'lardaki öğrencilerin küçük diyebileceğimiz yaşlarda (7-14 yaş arası) bu okullara gelmeleri ve yılın çoğunu ailelerinden uzakta geçirmeleri onların psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarının doyurulması yönünde eksikliklerin doğmasına neden olmaktadır. Dizman ve Gürsoy (2005) yaptıkları çalışmada ailesinden ayrı yaşayan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin diğer öğrencilerden yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada ayrılığın süresi ne olursa olsun, annenin boşluğunu dolduracak birisi bulunmadığı sürece bu durumun değişmediği de ifade edilmiştir. Bu okulların genelde kalabalık olmaları, bu okullarda çalışan öğretmenlerin öğrencilerin bu tür ihtiyaçları ile ilgili olarak yeterince bilinçli ve donanımlı olmamaları, öğretmenlerin bu okullarda çalışma hususunda isteksiz olmaları, düzen ve disiplin adına öğrencilere kaba ve sert davranılması, öğretime ağırlık verilerek öğrencilerin psikolojik ve duygusal sorunlarının göz ardı edilmesi, sosyal ve sportif çalışmaların yapılmaması ya da çok

yetersiz olması, öğrencilerin samimi ve yakın ilişkiler kurmada yeterli olmamaları psiko-sosyal ihtiyaçların karşılanması yönündeki en önemli engeller olarak göze çarpmaktadır.

Yukarıda sayılan özelliklerin YİBO'larda okuyan öğrencilerin sağlıklı ruhsal gelişmelerinin ve olumlu davranışlar geliştirmelerinin aleyhine bir fonksiyona sahip oldukları açıktır. İşte bu gibi nedenlerden dolayı YİBO'larda okuyan öğrencilerin kendileriyle ve çevreleriyle olan ilişkilerinde daha hoşgörüsüz ve saldırgan nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada bu düşünce test edilmek istenmiştir.

Bunu gerçekleştirmek için R. Sears tarafından geliştirilen ve Uluğtekin (1976) tarafından Türkiye'ye uyarlanan "Saldırganlık Ölçekleri" kullanılmıştır. Ölçekte beş ayrı saldırganlık ölçeği yer almaktadır. Bunlar; 1) Saldırganlık Bunalımı, 2) Yansıtılmış Saldırganlık, 3) Kendine Dönük Saldırganlık, 4) Prososyal Saldırganlık ve 5) Antisosyal Saldırganlıktır. YİBO'lar ve normal ilköğretim okullarının karşılaştırılması bu beş boyut açısından yapılmıştır. Çalışmada ayrıca YİBO'larda okuyan kız ve erkek öğrencilerle normal ilköğretim okullarında kız ve erkek öğrenciler ayrı olarak da karşılaştırmaya tabii tutulmuştur.

2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE AMACI

Farklı okulların farklı niteliklere sahip olduğu ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin ihtiyaçlarının farklı olduğu bilinmektedir. Gerek eğitim faaliyetlerinin gerekse rehberlik faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesinde bu farklılıkların bilinmesi gereklidir. Ancak Türkiye'de okullar arasındaki bu farklılıkları ve farkların önem derecesini net bir şekilde ortaya koyan araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu araştırma ile bu boşluğun bir parçasını doldurmaktadır. Günümüzde saldırganlık ve şiddet olaylarındaki artışlar yine çocukları ve gençleri bu tür eğilimlerden kurtarmak için atılacak adımları acil ve gerekli kılmaktadır. Okul iklimi ve öğrenci davranışlarının ele alındığı deneysel incelemelerin, okullarda şiddeti önlemeye yönelik okullara özgü müdahaleler geliştirilmesine olanak

sağlayabileceği için değerli olduğu belirtilmiştir (Cushing, Horner & Barrier, 2008:225; akt. Çalık ve ark., 2009).

Araştırma Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ile Normal İlköğretim Okulları II. kademesinde öğrenim gören öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin yatılı ve normal ilköğretim okullarında okuma, cinsiyet, sınıf seviyeleri değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular cevaplandırılmıştır:

1. YİBO'lar ile normal ilköğretim okullarında öğrenim öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. Kız ve erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Farklı okullarda okuyan aynı cinsiyete sahip öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
4. YİBO ve normal okullarda okuyan erkek öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
5. YİBO ve normal okullarda okuyan farklı cinsiyete sahip öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
6. YİBO ve normal okullarda okuyan gündüzlü kızların saldırganlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
7. Normal ilköğretim okullarında öğrenim gören farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
8. YİBO'larda öğrenim gören farklı sınıf seviyesindeki öğrencilerin saldırganlık düzeyleri arasında fark var mıdır?
9. Farklı okullardaki (YİBO – Normal İ.O.) aynı sınıf seviyeleri arasında saldırganlık düzeyleri açısından fark var mıdır?

3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Saldırganlık puanları Sears'ın "Saldırganlık Ölçekleri"nden elde edilen puanlarla sınırlıdır ve ölçekte yer alan beş boyutta karşılaştırma yapılmıştır.
2. Araştırmanın örnekleme Erzurum iline bağlı Horasan, Ilıca ve İspir ilçelerindeki YİBO'ların ve yine bu ilçelerden seçilen birer normal ilköğretim okulunun ikinci kademe (6, 7 ve 8. sınıflar) öğrencilerinden oluşan toplam 451 öğrenci ile sınırlıdır.

4. YÖNTEM

Nicel araştırma yaklaşımına dayalı bir anlayışla yapılan bu çalışmada YİBO'lardaki öğrencilerle diğer ilköğretim okullarındaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin karşılaştırılması ve değerlendirilmesine yönelik betimsel yöntem ve tarama (survey) modeli kullanılmıştır.

4.1 Evren ve Örneklem:

Bu araştırmanın evreni, 2002-2003 Eğitim-Öğretim yılında Erzurum'daki Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve Normal İlköğretim Okullarıdır.

Örneklem olarak, Erzurum iline bağlı Horasan ilçesinden Horasan YİBO ve Mümtaz Turhan İlköğretim Okulu, Ilıca ilçesinden Yavuz Selim YİBO ve Şeker İlköğretim Okulu ve İspir ilçesinden İspir YİBO ve 25 Şubat İlköğretim Okulu seçilmiştir. Bu üç ilçenin seçilmesiyle Erzurum'un farklı özellikler içeren kesimlerini bir araya getirmek amaçlanmıştır. Normal ilköğretim okullarının seçiminde ise, çocukların aile yapısı ve ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi ve eğitim düzeyleri gibi özellikler açısından YİBO'lara en yakın okullar olması için özen gösterilmiş ve bunun için, bu ilçelere uygulamaya gidilmeden önce buralardaki okulları bilen bazı öğretmenlerin bilgi ve tavsiyeleri dikkate alınmıştır.

Uygulama toplam altı okulda 500 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Her okuldan rasgele bir 6. sınıf, bir 7. sınıf ve bir 8. sınıf seçilerek uygulamalar bu sınıflarda yürütülmüştür. Eksik ya da hatalı işaretlenen bazı testler değerlendirmeye

dâhil edilmemiştir. Bu nedenle, değerlendirmeye tabi tutulan öğrenci sayısı 451'e düşmüştür.

4.2 Veri Toplama Aracı:

Araştırmada, öğrencilerin saldırganlık düzeylerini ölçmek için "Saldırganlık Ölçekleri" kullanılmıştır. Saldırganlık ölçekleri, R. Sears tarafından on iki yaşındaki kız ve erkek çocuklar için geliştirilmiş olup, saldırganlığın değişik yönlerini ölçmeyi amaçlayan beş ayrı ölçekten oluşmaktadır. Ölçeklerin Türkçe'ye uyarlaması Uluğtekin (1976) tarafından yapılmıştır. Ölçekler Likert tipindedir.

Saldırganlık ölçeklerinin tanımları şöyledir:

Saldırganlık bunalımı (aggression anxiety) ölçeği, saldırganlıktan korkma, rahatsız olma ve hoşlanmama duygularını ölçmektedir. Ölçek on iki maddeden oluşmaktadır. Yüksek puan saldırganlıktan korkmaya ilişkindir.

Yansıtılmış saldırganlık (projected aggression) ölçeği, saldırganlığı kişinin kendisi dışındaki kaynaklara yöneltme eğilimini ölçmektedir. On üç maddeden oluşan bu ölçekte, bazı maddeler dış kaynaklardan kişinin kendisine doğru olan saldırganlığı, bazılarıysa dıştaki objelere yansıtılan saldırganlığı içermektedir. Yüksek puan saldırganlığı göstermektedir.

Kendine dönük saldırganlık (self aggression) ölçeği, kendine zarar vermeyi ya da cezalandırmayı içeren beş maddeden oluşmaktadır. Yüksek puan kendine dönük saldırganlığa işaret etmektedir.

Prososyal saldırganlık (prosocial aggression) ölçeği, toplumdan yana olan saldırganlığı, başka bir deyişle toplumsal yönden kabul edilen saldırgan davranışı ölçmektedir. Madde sayısı sekizdir. Yüksek puan bu tür saldırganlığı göstermektedir.

Antisosyal saldırganlık (antisocial aggression) ölçeği, toplumsal yönden benimsenmeyen saldırganlık davranışlarını ölçmektedir. Dokuz maddeden oluşur. Yüksek puan antisosyal saldırganlığı belirtmektedir. (Uluğtekin, 1976. s. 115)

4.3 Verilerin Analizi:

Elde edilen veriler bilgisayar ortamında, “SPSS 11.0 for Windows” istatistik programı vasıtasıyla analize tabi tutulmuştur. Analiz için, iki grubun ortalamaları arasındaki farkın karşılaştırılmasında “t-testi” tekniği kullanılmış ve burada “varyansların eşit olduğu” varsayımını karşılamayan durumlarda ayrı varyans (seperate variance) tahmini dikkate alınmıştır. İki'den fazla olan grupların karşılaştırılmasında ise “tek faktörlü varyans analizi” tekniği uygulanmış ve farkın kaynağını tespit etmek için ise “Scheffe testi” kullanılmıştır.

5. BULGULAR

Araştırmada ifade edilen alt problemler ve hipotezlere bağlı olarak yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir.

5.1 Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ile Normal İlköğretim Okullarında Okuyan Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerinde Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular:

Tablo 1: YİBO'lardaki ve Normal İlköğretim Okullarındaki Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçek	Okul	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Saldırganlık Bunalımı	Yatılı	237	43,99	5,49	449	-1,516	.065
	Normal	214	44,79	5,81			
Yansıtılmış Saldırganlık	Yatılı	237	42,00	6,85	449	-1,065	.143
	Normal	214	42,70	6,90			
Kendine Dönük Saldırganlık	Yatılı	237	13,89	3,39	449	2,264	.012*
	Normal	214	13,11	3,93			
Sosyal Saldırganlık	Yatılı	237	30,83	4,12	449	0,162	.435
	Normal	214	30,77	4,30			
Antisosyal Saldırganlık	Yatılı	237	25,24	4,93	449	2,238	.013*
	Normal	214	24,16	5,28			

*p < .05 önemli

Tablodan da görüldüğü gibi Saldırganlık Bunalımı, Yansıtılmış Saldırganlık ve Prososyal Saldırganlık ölçeklerinden elde edilen verilerden YİBO'lar ile diğer ilköğretim okulları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak Kendine Dönük ve Antisosyal Saldırganlık ölçeklerinden alınan puanlar açısından YİBO'lar lehine $p < .05$ önem düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu durumda YİBO'lardaki öğrencilerin kendine dönük ve antisosyal saldırganlık açısından diğer öğrencilerden daha fazla risk altında oldukları söylenebilir.

5.2 Genel Olarak Kız ve Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerinde Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular:

Tablo 2: Genel Olarak Kız ve Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçek	Okul	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Saldırganlık Bunalımı	Erkek	285	43,46	5,71	449	-4,674	.000*
	Kız	166	45,93	5,21			
Yansıtılmış Saldırganlık	Erkek	285	42,29	6,77	449	-0,157	.438
	Kız	166	42,40	7,07			
Kendine Dönük Saldırganlık	Erkek	285	13,75	3,72	449	1,778	.076
	Kız	166	13,12	3,58			
Prososyal Saldırganlık	Erkek	285	30,93	4,19	449	0,873	.191
	Kız	166	30,57	4,22			
Antisosyal Saldırganlık	Erkek	285	25,48	5,26	449	4,147	.000*
	Kız	166	23,44	4,61			

* $p < .01$ önemli

Bu analizde, saldırganlık bunalımı ölçeği için, t-testi analizinde “varyansların eşitliği” hipotezi “Levene F” testi sonucunda desteklenmediğinden SPSS çıktısındaki “ayrı varyans (separate variance)” sonuçları kullanılmıştır.

Bu bulgulardan hareketle, tabloda da görüldüğü gibi “Saldırganlık Bunalımı” ölçeğinde kızlar lehine $p < .01$ önem düzeyinde anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bunun ışığında kızların erkeklerden daha fazla oranda saldırganlıktan rahatsızlık duydukları ve korktukları söylenebilir. Yine tabloda bu kez “Antisosyal

Saldırganlık” puanları açısından erkekler lehine $p < .01$ önem düzeyinde anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu bize, erkeklerin kızlardan önemli derecede antisosyal saldırganlık yönünde eğilimleri olduğuna işaret etmektedir. Yansıtılmış, kendine dönük ve prososyal saldırganlık açısından kızlarla erkekler arasında önemli bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

5.3 Farklı Okullarda (Yatılı – Normal) Okuyan Aynı Cinsiyete Sahip Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerinde Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular:

Tablo 3: Farklı Okullardaki (Yatılı – Normal) Kız Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçek	Okul	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Saldırganlık Bunalımı	Yatılı	83	45,91	4,84	164	-0,44	.467
	Normal	83	45,95	5,58			
Yansıtılmış Saldırganlık	Yatılı	83	42,50	7,66	164	0,186	.426
	Normal	83	42,30	6,46			
Kendine Dönük Saldırganlık	Yatılı	83	13,71	3,66	164	2,143	.017*
	Normal	83	12,53	3,42			
Prososyal Saldırganlık	Yatılı	83	30,53	4,57	164	-0,147	.442
	Normal	83	30,62	3,86			
Antisosyal Saldırganlık	Yatılı	83	23,71	4,71	164	0,739	.230
	Normal	83	23,18	4,52			

* $p < .05$ önemli

Farklı okullardaki kız öğrenciler arasında saldırganlık bunalımı, yansıtılmış saldırganlık, prososyal saldırganlık ve antisosyal saldırganlık açısından bir fark olmadığı istatistiksel olarak tespit edilmiştir, ancak “Kendine Dönük Saldırganlık” açısından YİBO’lardaki kızlarla diğer okullardaki kızlar arasında $p < .05$ önem düzeyinde anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu fark yatılı kızlar lehinedir ve bu bulgudan hareketle yatılı kızların diğer okullardaki kızlara göre kendine zarar verme açısından daha fazla risk altında oldukları düşünülebilir.

Tablo 4: Farklı Okullardaki (Yatılı – Normal) Erkek Öğrencilerin Saldırganlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçek	Okul	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Saldırganlık Bunalımı	Yatılı	154	42,95	5,55	283	-1,645	.050
	Normal	131	44,06	5,86			
Yansıtılmış Saldırganlık	Yatılı	154	41,74	6,38	283	-1,510	.066
	Normal	131	42,95	7,17			
Kendine Dönük Saldırganlık	Yatılı	154	13,99	3,25	243	1,136	.128
	Normal	131	13,48	4,19			
Prososyal Saldırganlık	Yatılı	154	31,00	3,86	283	0,275	.391
	Normal	131	30,86	4,56			
Antisosyal Saldırganlık	Yatılı	154	26,07	4,86	283	2,053	.020*
	Normal	131	24,79	5,64			

*p< .05 önemli

Erkek öğrenciler arasında da benzer bir karşılaştırma yapılmıştır. Burada yatılı erkekler ile yatılı olmayan erkekler arasında saldırganlık bunalımı, yansıtılmış saldırganlık, kendine dönük saldırganlık ve prososyal saldırganlık açısından fark bulunmamıştır. Tek anlamlı farklılık p< .05 önem düzeyi ile “Antisosyal Saldırganlık” puanlarında tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle yatılı erkeklerin diğer erkek öğrencilerden daha fazla oranda zarar verici nitelikte saldırganlık eğiliminde olduklarını söyleyebiliriz.

5.4 Farklı Okullarda Okuyan (Yatılı – Normal) Farklı Cinsiyete Sahip Öğrencilerin Saldırganlık Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması:

Tablo 5: Yatılı Kızlarla Normal Okullardaki Erkeklerin (Gündüzlü Erkek) Saldırganlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçek	Okul	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Saldırganlık Bunalımı	Yatılı Kız	83	45,91	4,84	197	2,500	.006*
	Gündüzlü Erkek	131	44,06	5,86			
Yansıtılmış Saldırganlık	Yatılı Kız	83	42,50	7,66	212	-0,433	.332
	Gündüzlü Erkek	131	42,95	7,17			
Kendine Dönük Saldırganlık	Yatılı Kız	83	13,71	3,66	212	0,410	.341
	Gündüzlü Erkek	131	13,48	4,19			
Sosyal Saldırganlık	Yatılı Kız	83	30,53	4,47	212	-0,518	.302
	Gündüzlü Erkek	131	30,86	4,56			
Antisosyal Saldırganlık	Yatılı Kız	83	23,71	4,71	212	0,147	.073
	Gündüzlü Erkek	131	24,79	5,64			

*p< .05 önemli

Burada yatılı kızlarla yatılı olmayan erkek öğrencilerin bir karşılaştırılması yapılmıştır. Tek anlamlı fark yatılı kızlar lehine “Saldırganlık Bunalımı” ölçeğinden elde edilmiştir ki bu durum genel olarak kızlarla erkekler arasındaki farkı yansıtması açısından da beklendiği gibidir. Dikkate değer nokta “Antisosyal Saldırganlık” açısından yatılı kızlarla yatılı olmayan erkekler arasında anlamlı fark olmamasıdır. Bundan hareketle yatılı kızların gündüzlü erkekler kadar zarar verici, yıkıcı nitelikte saldırganlık eğilimi içerisinde olduklarını söylemek olasıdır.

Tablo 6: Yatılı Erkeklerle Normal Okullardaki Kızların (Gündüzlü Kız) Saldırganlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçek	Okul	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Saldırganlık Bunalımı	Yatılı Erkek	154	42,95	5,55	235	-	.000*
	Gündüzlü Kız	83	45,95	5,58		3,954	
Yansıtılmış Saldırganlık	Yatılı Erkek	154	41,74	7,66	235	-	.260
	Gündüzlü Kız	83	42,30	6,46		0,642	
Kendine Dönük Saldırganlık	Yatılı Erkek	154	13,99	3,25	235	3,240	.000*
	Gündüzlü Kız	83	12,53	3,42			
Prososyal Saldırganlık	Yatılı Erkek	154	31,00	3,86	235	0,710	.239
	Gündüzlü Kız	83	30,62	3,86			
Antisosyal Saldırganlık	Yatılı Erkek	154	26,07	4,86	235	4,472	.000*
	Gündüzlü Kız	83	23,18	4,52			

*p< .01 önemli

Buradaki karşılaştırmalarda “Saldırganlık Bunalımı, Kendine Dönük Saldırganlık ve Antisosyal Saldırganlık” ölçeklerinden elde edilen verilerde p< .01 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmektedir. Detaylı incelendiğinde “Saldırganlık Bunalımı” puanlarının kızlarda daha yüksek olduğu, “Antisosyal Saldırganlık” puanlarının ise erkeklerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu veriler, genel olarak kız ve erkek öğrencilerin karşılaştırılmalarından elde edilen verilerle paraleldir. Ancak farklı olarak, genel olarak kız ve erkek öğrencilerin karşılaştırılmalarında görülmeyen bir farklılık burada ortaya çıkmaktadır; yatılı erkeklerin kendine dönük saldırganlık eğilimleri gündüzlü kızlardan daha fazladır.

5.5 Normal İlköğretim Okullarındaki Farklı Sınıf Seviyeleri Arasında Saldırganlık Düzeyleri Açısından Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular:

Tablo 7: Normal Okullardaki Farklı Sınıf Seviyelerinde (6, 7 ve 8. Sınıf) Saldırganlık Puanları Bakımından Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Saldırganlık Bunalımı	Gruplarasası	156,075	2	78,037			
	Gruplariçi	7054,28	211	33,433	2,334	.099	
	Toplam	7210,36	213				
Yansıtılmış Saldırganlık	Gruplarasası	462,333	2	231,166			
	Gruplariçi	9688,53	211	45,917	5,034	.007*	6-8
	Toplam	10150,9	213				
Kendine Dönük Saldırganlık	Gruplarasası	196,388	2	98,194			
	Gruplariçi	3106,92	211	14,725	6,669	.002*	6-8
	Toplam	3303,31	213				
Prososyal Saldırganlık	Gruplarasası	390,253	2	195,127			
	Gruplariçi	3549,53	211	16,822	11,599	.000*	6-8 7-8
	Toplam	3939,78	213				
Antisosyal Saldırganlık	Gruplarasası	4,275	2	2,138			
	Gruplariçi	5939,67	211	28,150	,076	.927	
	Toplam	5943,94	213				

*p< .01 önemli

Yatılı olmayan ilköğretim okullarındaki farklı sınıf seviyeleri arasında “Yansıtılmış, Kendine Dönük ve Prososyal Saldırganlık” açısından farklılık olduğu tespit edilmiştir. Scheffe testi neticesinde farklılığın genellikle 6.sınıflar ile 8.sınıflar arasında olduğu tespit edilmiştir. Burada yüksek puanlar 6.sınıflara ait olup 8.sınıflara gidildikçe puanlar düşmektedir. Dolaylı saldırganlık alt sınıflarda daha fazlayken sınıf ilerledikçe dolaylı saldırganlık türleri azalmaktadır.

5.6 Yatılı İlköğretim Bölge Okullarındaki Farklı Sınıf Seviyeleri Arasında Saldırganlık Düzeyleri Açısından Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular:

Tablo 8:Yatılı Okullardaki Farklı Sınıf Seviyelerinde (6, 7 ve 8. Sınıf) Saldırganlık Puanları Bakımından Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Saldırganlık Bunalımı	Gruplar arası	99,351	2	49,675	1,655	.193
	Gruplar içi	7022,63	234	30,011		
	Toplam	7121,98	236			
Yansıtılmış Saldırganlık	Gruplar arası	6,156	2	3,078	,065	.937
	Gruplar içi	11089,8	234	47,392		
	Toplam	11096,0	236			
Kendine Dönük Saldırganlık	Gruplar arası	52,025	2	26,013	2,276	.105
	Gruplar içi	2674,34	234	11,429		
	Toplam	2726,36	236			
Prososyal Saldırganlık	Gruplar arası	74,771	2	37,385	2,223	.111
	Gruplar içi	3935,81	234	16,820		
	Toplam	4010,58	236			
Antisosyal Saldırganlık	Gruplar arası	93,955	2	46,978	1,946	.145
	Gruplar içi	5649,85	234	24,145		
	Toplam	5743,81	236			

YİBO'lardaki sınıf seviyeleri arasında da bir karşılaştırma yapılmıştır. Ancak tablo 8'de de görüleceği gibi burada herhangi bir farklılığa rastlanmamış, normal ilköğretim okullarındakine benzer bir geçiş durumu olmamıştır. Bu da YİBO'lardaki öğrencilerde saldırganlık eğilimlerinin kendi içinde nispeten dengeli olduğunu ve önemli bir değişikliğe uğramadığını düşündürmektedir.

5.7 Farklı Okullardaki (Yatılı – Normal) Aynı Sınıf Seviyeleri Arasında Saldırganlık Düzeyleri Açısından Farklılık Olup Olmadığına İlişkin Bulgular:

Tablo 9: Yatılı ve Normal İlköğretim Okullarındaki 6. Sınıfların Saldırganlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçek	Okul	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Saldırganlık Bunalımı	Yatılı	77	44,74	6,01	148	-0,295	.384
	Normal	73	45,02	5,91			
Yansıtılmış Saldırganlık	Yatılı	77	42,23	7,35	148	-1,844	.033*
	Normal	73	44,43	7,28			
Kendine Dönük Saldırganlık	Yatılı	77	14,50	3,63	148	0,403	.344
	Normal	73	14,24	4,25			
Prososyal Saldırganlık	Yatılı	77	30,51	4,01	148	-2,477	.007**
	Normal	73	32,20	4,32			
Antisosyal Saldırganlık	Yatılı	77	25,98	4,73	148	2,512	.006**
	Normal	73	24,05	4,68			

*p< .05, **p< .01 önemli

6.sınıflar arasında yapılan karşılaştırmada “Yansıtılmış ve Prososyal Saldırganlık” puanları normal okullar için daha yüksek ve anlamlı çıkmıştır. “Antisosyal Saldırganlık” puanında ise YİBO’lar yüksek olup fark anlamlıdır. Bu durum 6.sınıflarda normal ilköğretim okullarında dolaylı saldırganlık eğilimleri yüksekken YİBO’larda daha aktif ve olumsuz nitelikteki saldırganlık eğilimlerinin yüksek olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 10: Yatılı ve Normal İlköğretim Okullarındaki 7. Sınıfların Saldırganlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçek	Okul	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Saldırganlık Bunalımı	Yatılı	88	44,05	5,01	173	-1,773	.039*
	Normal	87	45,49	5,69			
Yansıtılmış Saldırganlık	Yatılı	88	41,94	6,97	173	-0,603	.273
	Normal	87	42,55	6,35			
Kendine Dönük Saldırganlık	Yatılı	88	13,81	3,31	173	1,574	.058
	Normal	87	13,01	3,46			
Prososyal Saldırganlık	Yatılı	88	31,55	4,22	173	1,075	.142
	Normal	87	30,87	4,18			
Antisosyal Saldırganlık	Yatılı	88	24,48	4,89	173	0,465	.321
	Normal	87	24,11	5,69			

*p< .05 önemli

7.sınıfa gelindiğinde yatılı okullarla normal ilköğretim okulları arasındaki fark birden ortadan kalkmış gibi görünüyor. Burada tek fark “Saldırganlık Bunalımı”nda gözleniyor olup bunun en önemli nedeninin de tablodan görüleceği gibi YİBO öğrencilerinin 7.sınıfa gelince bu ölçekten aldıkları puandaki düşüştür. Aynı şekilde YİBO öğrencilerinin “Antisosyal Saldırganlık” puanlarının da düşmesi bu farkı da ortadan kaldırmıştır. Normal ilköğretim okullarındaki öğrencilerin dolaylı saldırganlık eğilimlerindeki düşüşle birlikte durum adeta eşitlenmiştir.

Tablo 11: Yatılı ve Normal İlköğretim Okullarındaki 8. Sınıfların Saldırganlık Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Ölçek	Okul	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Saldırganlık Bunalımı	Yatılı	72	43,11	5,42	124	-0,259	.398
	Normal	54	43,37	5,74			
Yansıtılmış Saldırganlık	Yatılı	72	41,84	6,21	124	1,083	.140
	Normal	54	40,59	6,71			
Kendine Dönük Saldırganlık	Yatılı	72	13,33	3,16	124	2,557	.006*
	Normal	54	11,74	3,81			
Prososyal Saldırganlık	Yatılı	72	30,29	4,04	124	2,331	.001*
	Normal	54	28,66	3,62			
Antisosyal Saldırganlık	Yatılı	72	25,37	5,11	124	1,022	.154
	Normal	54	24,40	5,44			

*p<.01 önemli

8. sınıfa gelindiğinde farkın “Kendine Dönük ve Sosyosyal Saldırganlık” boyutlarında ortaya çıkıp her ikisinin de YİBO’lar için daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak bu farklılık yine YİBO’lardaki artıştan değil, normal ilköğretim okullarında okuyan öğrencilerin dolaylı saldırganlık boyutlarındaki aldıkları puanların azalmasından kaynaklanmıştır.

Her üç sınıf seviyesi için yapılan karşılaştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, yatılı okullarda başta antisosyal saldırganlık yüksekken sonraki yıllarda bunun azalma eğiliminde olduğu, ancak dolaylı saldırganlık eğilimlerinde önemli bir artış ya da azalma olmadan devam ettiği gözlenmektedir. Yatılı olmayan ilköğretim okullarındaysa başlangıçta YİBO’ların tersine dolaylı saldırganlık eğilimleri yüksekken ilerleyen yıllarda sürekli düşüş sergileyerek YİBO’lardaki öğrencilerden daha düşük seviyelere inmektedir. YİBO’larda okuyan öğrencilerin antisosyal eğilimleri az bir düşüş gösteriyor olsa da, genel olarak bakıldığında diğer öğrencilere kıyasla saldırganlık eğilimleri açısından daha fazla risk altında olduklarını söylemek yanlış olmaz.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma neticesinde, yatılı okullarda “Kendine Dönük Saldırganlık” ve “Antisosyal Saldırganlık”, normal eğitim veren okullardan anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Kendine dönük saldırganlık ölçeği, kendine zarar vermeyi ya da kendini cezalandırmayı ifade eden maddeler içermektedir. Antisosyal saldırganlık ise, başkalarına ya da çevresine zarar verici türden, toplumun benimsemediği tarzdaki davranışları ifade eder. Her iki saldırganlık türünün de zarar verici tarzda olduğu açıktır.

Arı (2000) aile özlemi, isteksizlik ve sinirlilik gibi ruhsal rahatsızlıkların en yoğun YİBO’larda görüldüğünü belirtmiştir. Buradaki sinirlilik, öfke ve kızgınlık duygularını ifade etmektedir.

Doğrudan yatılılıkla ilgili olmasa da, benzer nitelikler taşıdığı düşünülen yetiştirme yurtlarında kalan ergenlerle ilgili bir çalışmada Uğurlu (1994, s. 67), yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin kendilerinden daha az memnun oldukları, kendilerini değersiz ve sevilmeyen kişiler olarak algıladıkları, kendilerini hor gördükleri, anlık olayların etkisi altında oldukları, başkalarına karşı olumsuz duygular beslemeye daha çok eğilimli ve daha az hoşgörülü olduklarını belirtmiştir. Tunç (2000, s. 93) da, yetiştirme yurtlarında kalan ergenler için benzer ifadeler kullanmış, bu ergenlerin reddedilme duygusu içinde oldukları, çevreye uyum ve duygulanımların olumlu olması yönünden zayıf olduklarını belirtmiştir.

Kök (1996), yetiştirme yurtlarındaki öğrencilerin birçok psikolojik belirtilerinde olduğu gibi öfke ve düşmanlık belirti düzeylerinin de yüksek olduğunu bulmuş ve bu çocukların büyük çoğunluğunun çabuk öfkelenme, sinirlilik, karşı koyma gibi duygu ve düşünceleri olduğunu belirtmiştir.

Özdemir (1996, s. 132) ise, çalışmasında depresyonu yüksek olan çocukların saldırganlık puanlarının da yüksek olduğunu, depresyonu yüksek olanların kızgınlıklarını kontrol etmekte zorluk çektiklerini ifade ederken; Çetintürk (2001, s. 72), YİBO’larla ilgili çalışması neticesinde depresyon ve umutsuzluk

düzeylerinin YİBO'larda diğer okullardan önemli derecede yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durumda YİBO'larda saldırganlığın yüksek olduğunu düşünmek olasıdır.

Bu çalışmalar, YİBO'larda saldırganlığın yüksek çıkmasını destekler ve açıklar nitelikteki çalışmalardır. Tüm bu çalışmalar yatılı okullardaki öğrencilerin, kendilerine ve çevrelerine daha fazla zarar verme eğiliminde olduklarına işaret etmektedir.

Çalışmada genel olarak kız ve erkek çocukların karşılaştırmasında daha önceki çalışmaların bulgularına paralel olarak; kız öğrencilerin "Saldırganlık Bunalımı" puanlarının, erkek öğrencilerin ise "Antisosyal Saldırganlık" puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna paralel bulgular Masalcı (2001, s. 107-108) tarafından da tespit edilmiş, kızların saldırganlık bunalımı puanlarının erkeklerin ise antisosyal saldırganlık puanlarının önemli derecede yüksek olduğunu belirtmiştir. Yine "Saldırganlık Ölçekleri"nin Sears tarafından yapılan uygulamasında da kızların prososyal saldırganlık ve saldırganlık bunalımı puanlarının erkeklerden anlamlı derecede yüksek iken erkeklerin antisosyal saldırganlık puanları kızlarınkinden anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır (akt. Uluğtekin, 1976, s. 116). Çalık ve arkadaşlarının (2009) yapmış olduğu çalışmada da prososyal davranışların kız öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilirken, zorbalık davranışlarının erkeklerde daha yüksek bulunduğu belirtilmiştir.

Kız ve erkek öğrencilerin okullara göre ayrı ayrı karşılaştırılmalarında ise, yatılı kız öğrencilerin diğerlerine göre "Kendine Dönük Saldırganlık" puanları yüksek çıkmıştır. Erkek öğrencilerde ise, yatılı erkek öğrencilerde "Antisosyal Saldırganlık" puanları diğerlerine göre yüksek çıkmıştır. Özdemir (1996, s. 130-138), engeli çözücü agresyon, yani daha yapıcı nitelikteki saldırgan tepkilerin, kızlarda daha yüksek tespit edildiğini ifade etmiştir. Bu durum kızlarda antisosyal saldırganlığın düşük çıkmasını açıklayabilir. Ancak bu çalışmada elde edilen yatılı kızların kendine dönük saldırganlık puanlarının yüksekliği, başkalarıyla olumlu

ilişkilerin sürdürülmeye çalışılırken olumsuz duyguları kendilerine yönelttiklerini düşündürmektedir. Bu durumda yatılı kız öğrencilerin, diğerlerine göre daha fazla kendi bedenlerine zarar verecek davranışlar sergileyebilecekleri ve hatta ileri durumlarda intihar riski altında oldukları söylenebilir. Yine bu öğrencilerin çeşitli psikolojik rahatsızlıklar geliştirebilecekleri ve ilerleyen zamanda bazı psikosomatik rahatsızlıkların da ortaya çıkabileceği öngörülebilir. Yatılı erkek çocukların ise birbirlerine ve çevrelerine zarar verme ihtimalleri daha yüksek olup, sonraki yıllarda suç işlemeye (saldırı ve/veya şiddet içeren) daha fazla meyilli olabilecekleri de söylenebilir. James (1994) ergenlik döneminde şiddete maruz kalan gençlerin suça yöneldikleri ve çevrelerine saldırgan davranışlar sergilediklerinin araştırmalarca tespit edildiğini bildirmiştir. Uğurlu (1994, s. 67-68) yetiştirme yurdunda yaşayan öğrencilerin, aileleri yanında yaşayan öğrencilere göre kendilerinden daha az memnun oldukları, kendilerini değersiz ve sevilmeyen kişiler olarak algıladıkları, kendilerini hor gördükleri; yine ailesi yanında yaşayan öğrencilere göre daha boyun eğici, anlık çevresel olayların boyunduruğunda oldukları, başkalarına karşı olumsuz duygular beslemeye daha çok eğilimli ve başkalarına karşı daha az hoşgörülü oldukları; yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin haklarını koruma, gizil güçlerini kullanma, mantık dışı istekleri reddetme açısından dezavantajlı oldukları, bu nedenle kendilerini gerçekleştirme şanslarının düşük olduğu ya da başkalarının haklarını çiğnemeye eğilimli olduklarını ifade etmiştir. Tunç (2000), çevreye uyum, duygulanımların olumlu olması, meslek ve gelecekle ilgili konular, arkadaş ilişkileri gibi durumlarda yetiştirme yurdunda kalanların daha zayıf ve olumsuz olduklarının tespit edildiğini belirtmiştir. Kök (1996) ise; yetiştirme yurdundaki öğrencilerin psikolojik belirti düzeylerinin değerlendirmesini yaptığı çalışmasında bu öğrencilerin; obsesif-kompulsif, kişilerarası duyarlılık, depresyon, anksiyete, öfke ve düşmanlık, psikotizm ve paranoid belirti düzeylerinin yüksek olduğunu saptamıştır. Şahin (2001) şiddete maruz kalmış gençlerdeki davranış özelliklerini şöyle sıralamaktadır; otoriteye sürekli karşı durma, diğerlerinin duygu ve davranışlarını

hiçe sayma, insanlara kötü davranma ve sorunların çözümü için fiziksel şiddete ya da şiddet tehditlerine başvurma, sık sık hayatın kendisine haksızlık ettiğini vurgulama, okulda başarısızlık, çetelere ve kavgalara karışma, hırsızlık, vandalizm gibi davranışlarda bulunma, alkol, ilaç ya da uyuşturucu madde kullanma.

Yine bu çalışma sonucunda, yatılı kızların “Antisosyal Saldırganlık” puanlarının normal okullardaki erkeklerden geri kalmadığı tespit edilmiştir. Yukarıda bahsedildiği gibi kızların antisosyal saldırganlık puanlarının erkeklerinkinden düşük olması beklenirken, kızlarda yatılılık faktörü devreye girince bu fark ortadan kalkmıştır. Bununla ilgili olarak yatılı kızların diğer erkekler kadar, çevrelerine zarar verici nitelikte saldırganlık eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Türkiye’de buna benzer verilerin elde edildiği araştırmaya rastlanmamıştır, ancak diğer ülkelerde bu yönde çalışmalara başlandığı görülmektedir. Cummings ve Leschied (2000), ergen kızlardaki saldırganlığı inceledikleri bir çalışmalarında, ergen kızlarda saldırganlığın arttığına işaret eden yayınlara değinmişlerdir. Örneğin Statistics Canada’nın 1999 verilerine göre kızların şiddete yönelik saldırılarında artış olduğunun tespit edildiği belirtilmiştir. Cummings ve Leschied (2000), korunma evlerinde kalan ve daha önce saldırganlık suçları olan ergen kızlarla yaptıkları çalışmada, kızların kavgalara karışmasındaki en önemli neden olarak, akranlarıyla olan statülerini ve benlik bütünlüklerini korumaya yönelik bir dürtü olduğunu iddia etmektedirler. Bunun da, toplumumuz açısından ele alırsak, bu kızların ilerde uyumsuz ve geçimsiz birer insan ve eş olma ve de çocuklarına karşı fiziksel türden, şiddete varabilecek nitelikte ceza ve disiplin uygulayan anne olma riskini beraberinde getirdiğini düşünmek mümkündür.

Sınıf seviyeleri karşılaştırmasında, normal okullardaki sınıflar arasında “Yansıtılmış Saldırganlık”, “Kendine Dönük Saldırganlık” ve “Prososyal Saldırganlık” gibi dolaylı saldırganlık puanları bakımından farklılıklar tespit edilmiştir. Burada yüksek puanlar 6. sınıflara aitken düşük puanlar 8. sınıflara aittir. Genel görünüm 8. sınıflardan 6. sınıflara gidildikçe puanların arttığı şeklindedir.

Benzer bir bulgu Çalık ve arkadaşlarının (2009) çalışmasında elde edilmiştir. Buna göre prososyal davranışlar 6 ve 7. sınıflarda yüksekken zorbalık davranışları 8. sınıflarda yüksek çıkmıştır.

Aynı farklılık yatılı okullarda gerçekleşmemiş ve saldırganlığın her boyutu, yatılı okullarda her sınıf seviyesinde eşit düzeyde bulunmuştur. Bu da saldırgan hislerin (dolaylı ve aktif) mevcut olan yoğunluğuyla yatılı öğrencilerde okul süresince aynı düzeyde devam ettiğini gösterir. Bu durum saldırgan düşünce, duygu ve eğilimlerin yatılı öğrencilerde yerleşik hale geldiğini ya da gelebileceğini düşündürmektedir.

Yatılı ve normal eğitim veren okullardaki aynı sınıf seviyelerinin karşılaştırılması neticesinde ise, 6. sınıf seviyesinde yatılı okulların “Antisosyal Saldırganlık” yönünden, normal okulların ise “Prososyal ve Yanıtlanmış Saldırganlık” yönünden üstte oldukları tespit edilmiştir. Burada, yatılı okullarda normal okullara göre, yıkıcı tarzda saldırganlık ağır basarken; normal okullarda daha olumlu ve toplumun kabul ettiği tarzda ve pasif/dolaylı bir saldırganlık ön plandadır. Ancak 7. sınıfa gelindiğinde bu yönden yatılı ve normal okullar arasında dengenin sağlandığı fakat bu kez normal okullarda “Saldırganlık Bunalımı”nın yüksek olduğu görülmektedir. Bu fark esasen, yatılı okullardaki saldırganlık bunalımı puanının düşüşünden kaynaklanmış olup bunun da, yatılı öğrencilerin okulun ve çevrelerinin şartlarına alışmasıyla meydana çıktığı düşünülmektedir. 8. sınıfa gelindiğinde “Kendine Dönük Saldırganlık” ve “Prososyal Saldırganlık” bakımından yatılı okullar diğer okullardan öne çıkmıştır. Burada farklılığın ana kaynağının, normal okullarda bu saldırganlık türlerindeki düşüşün yatılı okullardaki düşüşten fazla olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu farklılığın nedenlerine ilişkin yorum yapmak güç olmasına rağmen, gündüzlü okullardaki öğrencilerin yaşla birlikte kendilerine olan güvenlerinin artması ve yukarıdan (üst sınıflardan) gelen tehdidin azalması ya da ortadan kalkmasıyla birlikte daha az dolaylı saldırganlık sergiledikleri, fakat yatılı okullarda, gece gündüz okuldaki kuralları ve disiplini

yaşayan ve kendini kontrol etmesi gerektiğini anlayan öğrencilerin antisosyal saldırganlıktan, kendine dönük ve prososyal saldırganlık gibi dolaylı saldırganlık türlerine yönelip bunu devam ettirdikleri düşünülebilir.

Burada, yatılı okullarla ilgili çalışmaların az olması nedeniyle, bulgular güçlü kanıtlarla yeterince desteklenememiştir. Bu durum, yatılı okullarla ilgili geniş çaplı araştırmaların yapılmasının, bu okullardaki çocukların özelliklerinin bilinmesi açısından önemli bir gereksinim olduğunu ortaya koymaktadır.

Her okul eğitim açısından önemli bir yere sahiptir. Ancak yatılı okulları daha da önemli kılan şey, bu okulların hem bir eğitim fonksiyonu hem de bir nevi aile fonksiyonunu üstlenmiş olmalarıdır. Yatılı okuldaki çocuklar 7 ile 14 yaşları arasında bu okullara gelmekte ve eğitimlerini tamamlayana kadar ailelerinden ve yakın çevrelerinden uzaklaşarak yılın büyük kısmını bu okullarda geçirmektedirler. Bu yıllar bir çocuğun psikolojik, sosyal ve kişilik yönünden gelişiminde en önemli yılları kapsamaktadır. Çocuğun bu gelişimini sağlama görevini ailelerden alan yatılı okullarda, bu çocukların gerek bireysel gerekse bütün olarak ele alınıp tanınması, gelişimlerini kolaylaştırıcı önlemlerin alınması, engellerin ise ortadan kaldırılması gerekir. Çalık ve arkadaşları (2009) çalışmalarında örgüt ikliminin başarı odaklılık boyutu, destekleyici öğretmen davranışları boyutu ile olumlu yönde ilişkili olduğu, güvenli öğrenme ortamının düşük olarak algılanması ile zorbalık eğilimi ve zorbalığa maruz kalma değişkenleri arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Prososyal davranışlardan gözlemsiz yardım ve özgeci yardım puanları ile zorbalık boyutları arasında ters yönde bir ilişki olduğu da belirtilmiştir. Araştırma bulgularına göre olumlu örgüt iklimi ile zorbalık davranışları arasında zıt yönlü ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu anlamda okul ikliminin daha olumlu hale getirilmesinin öğrencilerin zorbalık davranışlarının azalmasına katkı sağlayabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca olumlu okul iklimi ile öğrencilerin prososyal davranışları arasında pozitif doğrusal bir ilişki olduğu ve okul ikliminin iyileştirilmesi ile birlikte

öğrenciler arasındaki prososyal davranışların artacağı bu araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir.

Açıklanan bu saptamalardan sonra aşağıdaki öneriler getirilebilir;

1. Yatılı okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi: Özellikle öğrencilerin yemek yedikleri ve barındıkları ortamların temiz, modern olmasının sağlanması, banyo imkânlarının artırılması, koşulların kalabalık olmaması. Öğrencilerin farklı sportif faaliyetleri ya da çeşitli etkinlikleri gerçekleştirebilecekleri büyük ve donanımlı spor salonlarının tesis edilmesi gerekmektedir. Böylece öğrenciler ortamdaki sıkılmayacakları gibi, enerjilerini olumlu yönde değerlendirecek, gerginliklerini atabilecek ve okulu bir ev, bir aile gibi kabullenebileceklerdir.

2. Farklı ilgi ve yeteneklere hitap edecek şekilde iş-teknik salonları, müzik ve resim salonları oluşturulması; ayrıca öğrencilerin müzik dinleyip sohbet edebilecekleri tarzda kafeteryalar oluşturulması, öğrencilerin hem boş zamanlarını olumlu değerlendirmelerine hem de buldukları ortamdaki zevk almalarına neden olacaktır. Bu etkinliklerle öğrenciler daha yakın ve samimi ilişkiler kurma imkanları da elde edecek ve aradaki husumetler azalacaktır.

3. Buradaki öğrencilerle ders dışında ilgilenip çalışmalar yaptıracak olan antrenörler, müzik ve resim hocaları, hobi çalışmaları yaptırabilecek olan iş-teknik uzmanı vs. görevlendirmeleri yapılmalıdır. Böylece öğrenciler değişik beceriler geliştirerek itilmişlik ve dışlanmışlık yerine başarı duyguları yaşayacaklardır.

4. Bu okullarda görev yapacak öğretmen ve idarecilerin, mümkünse, ayrı bir seçime tabii tutularak; idealist, fedakâr, sosyal yönü kuvvetli, çocuklarla ve gençlerle ilgilenmekten hoşlanan kişilerden seçilmesi hem okulda iyi bir iletişim ve duygusal bağların oluşmasını sağlayacak hem de öğrencilerin önünde örnek alabilecekleri olumlu modeller olmasını sağlayacaktır. Aile fonksiyonunu üstlenen yatılı okullar böylece iyi bir ailede bulunması gereken olumlu ilişkileri bünyesinde geliştirecek ve öğrencilerin de bu modellerle yetişmesi sağlanabilecektir. Yine

burada görev yapacak öğretmen ve idarecilere, teşvik etmek ve gönüllü katılımı sağlamak amacıyla ek ücret ödemesi yapılması uygun olur.

Çalık ve arkadaşları (2009) araştırmalarında ulaşılan sonuçlardan en önemlisinin okul ikliminin zorbalık ile olumsuz ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Okul ikliminin olumlu özellikler taşımasının öğrencilerin zorbalık düzeyinde azalmaya neden olduğu, olumlu okul iklimi, diğer bir ifadeyle öğretmen davranışlarının destekleyici, öğrenme ortamının başarı odaklı olduğu, akran ilişkilerinin olumlu ve öğrencilerin kendini güvende hissettiği bir okul ortamının öğrencilerin zorbalık davranışlarının azalmasına neden olduğu belirtilmiş ve bunu destekleyen birçok çalışma olduğu vurgulanmıştır.

5. Bu okullarda yeterli sayıda ve bilimsel yeterlikte psikolojik danışmanlar görevlendirilmelidir. Bu sayı gerekli hallerde norm kadronun üstünde olabilir. Psikolojik danışmanlar sorunların önceden tespit edilmesi ve giderilmesi, gerekli önleyici tedbirlerin alınması ve sorun yaşayan öğrencilerin başvurabilmesi ve doğru bilgiler alması için şarttır.

6. Yatılı okulların denetimi yılda birkaç kez yapılmalı ve denetim kapsamına öğrencilerin ruhsal durumlarının ve sosyal ve sportif faaliyetlerin değerlendirilmesi de eklenmelidir.

7. Yatılı öğrencilerde saldırganlığı artıran nedenler incelenerek konu daha detaylı incelenebilir. Örneğin; öğrencilerin okula, ailelerine, öğretmenlerine, kendilerine ve arkadaşlarına yönelik tutumları veya algılama biçimleri ile saldırganlık boyutları ve düzeyleri karşılaştırılabilir.

8. Yurt dışında uygulanan tarzda, öfkeyi kontrol etmeyi öğretmeyi amaçlayan programlar geliştirilebilir ya da ülkemize uyarlanabilir ve başta yatılı okullar olmak üzere tüm okullarda uygulamaya konabilir.

KAYNAKÇA

- Arı, A. (2000). İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Normal, Taşımali Ve Yatılı İlköğretim Okullarının Karşılaştırılması). Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniveristesi, Afyon. Özet bilgi: Milli Eğitim Dergisi, Kış-Bahar 2002, Sayı: 153-154. (<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/153-154/ari.htm>) (Haziran, 2004)
- Avcı, R. (2006). Şiddet Davranışı Gösteren ve Göstermeyen Ergenlerin Ailelerinin Aile İşlevleri, Öfke Ve Öfke İfade Tarzları Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana. (<http://library.cu.edu.tr/tezler/5884.pdf>) (Mart, 2010)
- Bonta, J. (2000). Adolescent Female Aggression. Research Summary Vol.5 No. 3, May 2000, Public Safety And Emergency Preparedness Canada. (http://www.psepcspcc.gc.ca/publications/corrections/pdf/200005_female_aggression_e.pdf) (Nisan, 2003)
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı; İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları Ve Yorum. Ankara. Pegem A Yayınları.
- Cummings, A. L. & Leschied, W. (2000). Understanding Aggression With Adolecent Girls: Implications For Policy And Practice. Faculty of Education, The University of Western Ontario. Web: www.uwo.ca/violence/resources/pdf/girlaggression.pdf (Şubat, 2003)
- Cüceloğlu, D. (1997). İnsan ve Davranışı. 7. Basım. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Çalık, T., Özbay, Y., Erkan, S., Kurt, T., Kandemir, M. (2009). İlköğretim Okullarında Okul İklimi, Zorbalık ve Prososyal Davranışlar Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. I.Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı Draft PDF Versiyonu. (<http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/415.pdf>) (Mart 2010)

- Çetintürk, H. (2001). Yatılı İlköğretim Bölge Okulları II. Kademe Öğrencileriyle Normal İlköğretim Okulları II. Kademe Öğrencilerinin Umutsuzluk Ve Depresyon Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dizman, H., Gürsoy, F. (2005). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıfa Devam Eden Anne Yoksunu Olan ve Olmayan Çocukların Saldırganlık Eğilimleri. Kastamonu Eğitim Dergisi 437-446. Cilt: 13 No: 2. (<http://www.psikolojiyi.com/pdf/09.pdf>) (Mart 2010)
- James, M. (1994). The Effects of Domestic Violence on Children. Domestic Violence as a Form of Child Abuse: Identification and Prevention. (<http://www.aifs.org.au/external/nch/issuues2.html>) (Mart, 2001)
- Geçtan, E. (1998). Psikanaliz Ve Sonrası. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Kök, M. (1996). Yetiştirme Yurdundaki Öğrencilerin Belirti Düzeylerinin Değerlendirilmesi. IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 8 – 2000 Özel Sayı.
- Köknel, Ö. (1996). Bireysel ve toplumsal şiddet. İstanbul. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Köksal, F. (1991). Denetim odağı ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkiler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Masalıcı, A. D. (2001). Aile içi etkileşimlerle çocuğun saldırganlık düzeyi ve uygu davranışlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- MEB (2006). Okullarda Şiddetin Önlenmesine dair 24.03.2006 tarih ve 1324 sayılı genelge. (<http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/genelgeler/okullardasiddet.htm>) (Mart 2010)
- Özdemir, M. (1996). 10-14 Yaş Çocuklarında Semptom Tarama Ve Agresyon Faktörünün Saptanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Palabıyıkoglu, R. (1997). Medya ve Şiddet. Kriz Dergisi. Cilt:5 Sayı:2. (<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/21/63/599.pdf>) (Mart, 2010)
- Tunç, E. (2000). Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerle Ailesiyle Birlikte Kalan Ergenlerin Benlik Algıları Bakımından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tura, S. M. (2000). Günümüzde Psikoterapi. İstanbul. Metis Yayınları.
- Uluğtekin, S. (1976). Çocuk Yetiştirme Yöntemleri Açısından Anababa Çocuk İlişkileri. Anababa Davranışlarıyla Çocuğun Saldırganlık Ve Bağımlılık Eğilimi Arasındaki İlişkilerin Araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Uğurlu, U. (1994). Yetiştirme Yurdunda Yaşayan Ergenler İle Ailesiyle Birlikte Yaşayan Ergenlerin Özsaygı Ve Atılganlık Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

HAZIRLIK SINIFI ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr. Gülten GENÇ¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, hazırlık sınıfında İngilizce öğrenen öğrencilerin, tercih ettikleri baskın öğrenme stillerini belirlemek ve ders içi etkinliklerinin planlanmasına yönelik öneriler geliştirmektir. Bu amaçla, öğrenme stillerinin dağılımı, cinsiyete ve yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, baskın öğrenme stili ile bilgisayar sahibi olup olmama ve bilgisayar kullanma sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma, 2008–2009 öğretim yılında, hazırlık sınıflarına devam eden 149 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, Kolb tarafından geliştirilen Öğrenme Stilleri Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS for Windows 15.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenciler arasında en baskın öğrenme stili “ayrıştıran” öğrenme stili olduğu ve öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyet, yaş, bilgisayar sahibi olma ve bilgisayar kullanma sıklığı gibi değişkenlerle ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme stilleri, Kolb öğrenme stilleri envanteri, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi

Abstract

This study was designed to determine students' preferred learning styles and to suggest ways to plan in-class activities for the students studying English at preparatory classes. For this purpose, learning style frequencies of the students and the relationship between preferred learning styles and some variables such as

¹ Yazışma Adresi: Dr. Gülten Genç, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Malatya. ggenc@inonu.edu.tr 04223774906

gender, age, owning a computer and the frequency of using the computer were investigated. The sample consisted of 149 students who enrolled in Preparatory School of Inonu University in 2008-2009 academic year. The instrument used in this study was Kolb's Learning Style Inventory. SPSS for Windows version 15.0 was administered to the data. Findings showed that approximately half of the students preferred converging learning style and there was no significant difference between preferred learning style and the variables such as gender, age, owning a computer and the frequency of using the computer.

Key Words: Learning styles, Kolb's learning style Inventory, teaching English as a foreign language

GİRİŞ

Yabancı dil öğrenen bireylerin benimsedikleri farklı öğrenme biçimleri, eğitimcileri öğrencilerin bireysel farklılıklarını incelemeye ve bu yönde öneriler oluşturmaya ve yöntemler geliştirmeye sevk etmiştir. Öğrenme stilleri çalışmaları, bunlardan birisidir. Bireyin öğrenmeye yönelik özelliklerini ifade eden öğrenme stili, öğrenme açısından son derece önemlidir.

Öğrenme stilleri birçok eğitimciler tarafından çeşitli biçimlerde tanımlanmıştır. Bu tanımlarda öne çıkan ortak nokta ise öğrenme stili bireye özgü olduğu ve doğru biçimde tespit edildiğinde ve uygulandığında öğrenmeyi kolaylaştırıcı olduğudur. Öğrenme stili kavramı, Hunt'a göre (1979), öğrencinin nasıl öğrendiği konusuna odaklanmaktadır. Felder (1996) bu kavramı, bilgiyi alma ve işleme sürecindeki bireysel yaklaşım farklılıkları olarak yorumlamıştır. Keefe (1991) ise, öğrenme stili; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranış özelliklerinin birleşimi olarak nitelenmekte ve öğrencilerin isteklerine yanıt verme biçimlerini, etkileşim kurmalarını ve algılama özelliklerini belirleyen bir gösterge olarak tanımlamaktadır. Keefe'ye (1991) göre bu özellikler, bireyin evdeki, okuldaki ve toplumdaki kültürel değişimine bağlı olarak oluşmakta ve gelişmektedir (Heath,

1983; Scarella, 1990). Dunn (1993) çevresel, duygusal, sosyal, psikolojik ve fizyolojik etkenlerin öğrenmeyi etkileyen özellikler olduğunu; bireyin bu özellikleri dikkate alarak karşılaştığı yeni ve zor bilgiyi anlama sürecindeki yeteneğinin öğrenme stili olarak adlandırılması gerektiğini ifade etmiştir. DeCapua ve Wintergerst (2004) farklı bir yaklaşımla öğrenme stilini, bireylerin öğrenme sürecini nasıl geçirdikleri hakkında doğuştan getirdikleri tercihler olarak tanımlamışlar, soyaçekim, eğitim geçmişi, durumsal gerçekler, yaş ya da diğer faktörlerin etkisiyle öğrenenlerin bilgiyi farklı anladıklarını ve yapılandırdıklarını belirterek, bireylerin belli bir durumda nasıl öğrendikleri hakkındaki kişisel yatkınlıklarının da öğrenme stilinin oluşumunda etkili olduğunu vurgulamışlardır.

Yukarıdaki tanım ve açıklamalardan yola çıkarak en genel anlamıyla öğrenme stili, bireylerin bilgiyi toplama, düzenleme, düşünme ve yorumlama yöntemlerindeki tercihleri olarak açıklanabilir (Davis, 1993). Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesi, tercih ettikleri ve bilgiyi yapılandırmalarını kolaylaştıran ortamların hazırlanmasına yardımcı olmaktadır. Dwyer (1996), öğrenme ortamlarının ve sürecinin öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınarak tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Yapılan birçok araştırma da, öğretim ortamlarının öğrencilerin öğrenme stillerine uygun şekilde tasarlanması durumunda akademik başarının arttığını ortaya koymaktadır (Ayersman, 1996; Güven, 2003; Özbek, 2006; Hasırcı, 2006). Bu nedenle öğretmenlerin tek ve belirli bir metodu izlemektense, derslerde bütün öğrencilere hitap edecek şekilde metod ve tekniklerini çeşitlendirmeleri beklenmektedir.

İnsanlar öğrenme yetenekleri açısından benzer olsalar bile öğrenme stilleri farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar dikkate alınmadan planlanan eğitim faaliyetinden bütün öğrenciler eşit şekilde yararlanamazlar. Öğrencilerin hangi öğrenme stiline sahip olduğunun bilinmesi eğitimde uygun yöntem, strateji, teknik, araç-gereç ve materyal seçimine de yardımcı olur (Ergün vd., 1999). Öğrenme ve öğretme hakkındaki yeni bilgiler, herkesin öğrenme tür, hız ve kapasitesinin farklı

olduğunu, uygun öğrenme olanağı sağlandığında öğrenemeyecek birey olmadığını ortaya koymaktadır (Özden, 1998, Ülgen, 1995).

Dunn'a göre öğrenme stili öğrencilerin duyarak mı, konuşarak mı, yaparak-yaşayarak mı, yoksa bunların birleşmesiyle mi daha iyi öğrendiğine yönelik yaklaşım olduğu için, öğrenme stiline içinde, gürültü, aydınlatma, oturma düzeni, hareket alanı, bireysel çalışma veya grup çalışması gibi öğrenme ortamıyla ilgili özellikler de önem taşımaktadır. Buna göre bir öğretim yöntemini bazıları için mükemmel yaparken bazıları için itici yapan biyolojik ve gelişimsel özellikler öğrenim stiline oluşturmaktadır (Açıköz, 1998).

Klasik öğrenme stillerinde insanlar genellikle dört yoldan bilgi edinirler:

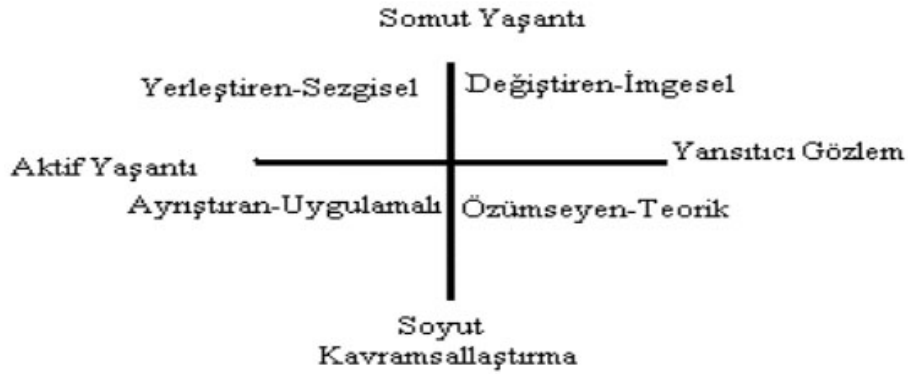
1. Görsel: Görerek ve okuyarak öğrenmeyi tercih eden kişilerdir. Kendi kendine okuyarak öğrenirler, renkli temsil, grafik ve haritaları tercih ederler. Bu kişilere “görsel” öğrenen denilmektedir. Yapılan çalışmalarda ortaya çıkan tablo, insanların % 75'inin gördükleri şeyleri unutmalarının daha güç olduğunu ortaya koymaktadır.

2. İşitsel: İşiterek, dinleyerek ve tartışarak öğrenmeyi tercih ederler. Bu tip öğrenenlere işitsel öğrenen denmektedir. Bu tip kişiler seslere karşı duyarlı, melodileri çok çabuk öğrenebilen kişilerdir.

3. Dokunsal: Bazılarının aklında hareket enerjisi daha iyi kalır. Bu tip öğrenenlere “dokunsal” öğrenen denmektedir. Bunlar öğrenecekleri şeylerle fiziksel temas kurarak, yaparak öğrenirler. Dokunsallık gezme, pantomim, dramatize etme gibi yetenekleri kapsar.

4. Sosyal: Bazı öğrenciler de başkalarıyla sosyal etkileşim halinde daha iyi öğrenir. Bu tip öğrenenlerde grup ve eşli çalışmalar, öğrenmeyi kolaylaştırıcı etmenlerdir. Bu kişilerin insan ilişkileri güçlü, iletişim kurmakta zorlanmayan, sözel yönü güçlü ve diğer insanlara kendini ifade etmek konusunda zorlanmayan kişiler oldukları görülmektedir (<http://www.egitim.aku.edu.tr/dincsoy.ppt>).

Araştırmacılar tarafından öğrenme stillerini ele alan birçok model geliştirilmiştir. Bu modellerden biri de Kolb Öğrenme Stili modelidir. Bu modelde, Kolb'un geliştirdiği deneyimsel öğrenme kuramı, öğrenme stili kavramına özel bir önem kazandırmıştır. Deneyimsel öğrenme kuramına göre, düşünceler durağan değildir ve deneyimlere paralel olarak sürekli bir değişim içindedir. Bu kurama göre bir süreç olarak tanımlanan öğrenme dört temel öğrenme biçiminin yer aldığı bir çember biçiminde tasarlanmıştır. Öğrencilerin öğrenme ortamında etkin olabilmeleri için bu dört farklı beceriyi işe koşmaları gerekmektedir. Bunlar birbirini izleyen dört aşamayı oluşturmaktadır ve öğrenme stilleri de bu öğrenme biçimlerine dayalı olarak belirlenmiştir. Bu dört öğrenme biçimi şemada da görüldüğü gibi, somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı olarak tanımlanmıştır (Kolb,1984). Bunlardan somut yaşantı "hissederek", yansıtıcı gözlem "izleyerek, dinleyerek", soyut kavramsallaştırma "düşünerek", ve aktif yaşantı "yaparak" öğrenmeyi temel almaktadır. Kolb'un öğrenme modeline göre öğrencinin bu çemberin neresinde yer aldığını belirlemek için "Öğrenme Stilleri Envanteri"nden yararlanılır.



Şekil 1. Kolb Öğrenme Stili Modeli (McCarthy, 1987: 34)

Kolb öğrenme stillerinin özellikleri de aşağıda açıklanmaktadır (Kılıç, 2002);

Değistiren (Diverging) Öğrenme Stilinin Özellikleri: Bu öğrenme stiline sahip bireylerin düşünme yeteneği, değer ve anlamların farkında olmaları en belirgin özellikleridir. Bu stildeki bireyler somut olan durumları birçok açıdan gözden geçirip ilişkileri anlamlı bir şekilde örgütlemektedirler. Yine bu stildeki bireyler düşünceleri biçimlendirirken kendi duygu ve düşüncelerini ön planda tutmaktadırlar.

Özümseyen (Assimilating) Öğrenme Stilinin Özellikleri: Bu öğrenme stiline sahip bireyler kavramsal modeller yaratmayı tercih etmektedirler. Bu stildeki bireyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerinde odaklanmaktadırlar.

Ayrıştırıran (Converging) Öğrenme Stilinin Özellikleri: Bu öğrenme stiline sahip insanlar fikir ve teorilere pratik kullanımlar bulmada iyi oldukları gibi teknoloji içeren mesleklerde de etkilidirler. Ayrıca problem çözme, karar verme, fikirlerin mantıksal analizi ve sistematik planlama bu stile sahip olan bireylerin belli başlı özelliklerindedir. Problem çözerken sistemli olarak planlama yapılmaktadır. Yapararak öğrenme önemlidir.

Yerleştiren (Accomodating) Öğrenme Stilinin Özellikleri: Bu öğrenme stiline sahip bireylerin planlama yapma, kararları yürütme ve yeni deneyimler içinde yer alma özellikleri göze çarpmaktadır. Bu stildeki bireyler yaparak ve hissederek öğrenmektedirler. Bu stildeki bireyler öğrenilen kavramları yeni problemlere uygulamakta, keşfetmek için yeni etkinlikler üzerinde çalışmaktadırlar.

Bu modele göre, dört temel öğrenme stiliyle ilişkili davranış şekilleri ya da bir başka deyişle hayata uyum biçimleri insanların çevreleriyle etkileşimleri sonucunda beş farklı düzeyde biçimlenmektedir. Bunlar kişilik, eğitimsel uzmanlaşma, profesyonel meslek yaşamı, mevcut iş kuralları ve uyarlanabilir yetenekler şeklinde sıralanabilir.

Bütün bu bilgiler dikkate alındığında, öğrenme stillerini bilmek, haberdar olmak ve öğrenme ortamlarında olabildiğince bütün stillere yer vermenin önemi apaçık görülmektedir.

Öğrenme stili hakkında bilgi sahibi olmak, eğitimciye, öğrenen bireyin ihtiyacına duyarlı olma konusunda yardım eder (Truluck ve Courtenay; 1999). Ayrıca, öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi ve böylece onların öğrenme deneyimine dahil edilmesi, kendi öğrenme aktiviteleriyle ilgilenmelerini ve eğitim-öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde değişik yaklaşımların kullanımını sağlamak yolunda rehber olmak için önemlidir.

Ayrıca dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta da, öğrenme stilleri konusunun dinamik bir yapıya sahip olduğudur. Günümüzde bilgisayarın yaygın olarak, özellikle de eğitim alanında kullanılması ve “uzaktan eğitim” gibi kavramların ortaya çıkmasıyla beraber, öğrenme stillerindeki tercihler de değişikliğe uğramaya başlamıştır. Teknolojinin ve bilgisayarın eğitim kurumlarında bu denli yaygın olarak kullanılmaya başlanması “klasik” olarak adlandırılacak öğrenme stillerinin sorgulanmasına ve bu sayede yeni stillerin geliştirilerek uygulanmasını da beraberinde getirmiştir. Bu amaçla öğrencilerin bilgisayar kullanım sıklığı ve nedenleri de bu araştırma içinde test edilen değişkenler arasında yer almıştır.

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarında (ESL) ise, anlamlı bir bağlam içinde dil öğrenme ve öğretme etkinliklerini gerçekleştirirken bütün öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilmeye çalışmak oldukça güçtür ve hayli çaba gerektirir. Reid (1995) öğrenme stillerinin yabancı dil sınıfları için özel bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu yüzden son yıllarda öğrenme stilleri ve özellikle yabancı dil dersleri üzerindeki çeşitli etkileri konusunda çok sayıda araştırma yapılmıştır. Reid, (1987) araştırma sonuçlarına göre ne yazık ki öğretmenlerin öğrenme stilleri konusunda pek az bilgiye sahip olduklarını ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin tümünün öğrenme özellikleri bakımından eşit özelliklere sahip olduğunu düşündüklerini ifade etmiştir. Oysa çok

sayıda çalışma göstermiştir ki, yabancı dil öğrenen öğrenciler eğitim geçmişleri, kültürel özellikleri, yaş ve sadece bireysel farklılıklarından dolayı farklı öğrenme stillerine sahiptirler (Reid, 1987; Steward, 1990; Wright, 1987).

Öğrenme stilleri konusunda aydınlatılmış ve kendi öğrenme stillerini bilen bireylerin, öğrenme ortamlarında karşılaştıkları engellerle daha kolay başa çıkabilecekleri gerçeğinden yola çıkılarak bu araştırmada, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin belirlenmesi ve bu yönde öğrencilerde bir farkındalık yaratılması amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin baskın öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasında bir ilişkinin olup olmadığı ve bunlar üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı değişkenlerin test edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın nihai hedefi, hazırlık sınıflarında öğretim programlarının ve etkinliklerinin düzenlenmesinde öğrencilerin baskın öğrenme stilleri ve tercih ettikleri öğrenme stratejilerinin dikkate alınmasıdır. Bu hedef doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıda ifade edilmiştir:

1. Öğrenciler öğrenme stilleri bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğrencilerin öğrenme stilleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin öğrenme stilleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin baskın öğrenme stilleri ile “evinde bilgisayar olup olmaması” arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile “bilgisayar kullanma sıklığı” arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

METOT

Araştırmanın Modeli

Araştırma, durumu betimlemeye yönelik ve tarama modeline uygun olarak planlanmış ve genel tarama modellerinden ilişkiyel tarama modelinde yapılmış bir çalışmadır. Bilindiği gibi tarama modelleri, bir olay ya da durumu var olduğu

şekliyle betimlemeyi amaçlayan modellerdir. Konu olan olay ya da durum, kendi koşulları içinde ve olduğu şekliyle tanımlanır. İlişkisel tarama modeli ise iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2002).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce hazırlık sınıfına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. 2008–2009 öğretim yılında İngilizce hazırlık sınıfında toplam 168 öğrenci öğrenim görmektedir. Evrenin ulaşılamayacak kadar büyük olmaması nedeniyle örneklem alınmamış, bütün evren araştırmaya dahil edilmiştir. Ancak Geri dönen 158 anket içerisinde eksik veya yanlış doldurulduğu için 9 anket iptal edilmiş kalan 149 anket işleme alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırma için gerekli veriler, Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri ile toplanmıştır. Araştırmada, Kolb Öğrenme Stili Modelinin tercih edilme nedeni, öğrenme stili çalışmalarında en baskın olduğu ve en yaygın biçimde kullanılmış olduğunun araştırmacılar tarafından dile getirilmiş olmasıdır (Desmedt ve Valcke, 2004). Kişilerin öğrenme yönelimlerini değerlendirmek amacı ile Kolb tarafından hazırlanan Öğrenme Stili Envanteri (LSI) ilk kez 1976 yılında geliştirilmiştir. Ancak daha sonra aldığı psikometrik eleştiriler doğrultusunda 1985'te yeniden düzenlenip geliştirilen envanter, bireylerin yaşantılar yoluyla öğrenme sürecindeki yeteneklerini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Envanterde; her birinden dörder tümce olan 12 tane durum verilmekte ve öğrencilerin kendilerine hitap eden bu tümcelere 1 ila 4 arasında puan vermeleri beklenmektedir. Envanterin Türkçe'ye çevrilerek güvenilirlik çalışması Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılmıştır.

Araştırmada ayrıca, Steitz (1999, 2000) tarafından geliştirilen Teknoloji Anketinden yararlanılarak hazırlanan bir bilgi formu kullanılmıştır (akt: Jordanov, 2001). Bilgi formunda, öğrencilerin yaşı ve cinsiyeti gibi demografik bilgilerin yanı

Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

sıra, öğrencilerin bilgisayar kullanım sıklığını ve bilgisayar sahibi olup olmadığını belirlemeye yönelik sorular da bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS for Windows 15.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler tablolar halinde gösterilmiş ve öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar, cinsiyet, yaş ve zorunlu ve seçmeli olma değişkenlerine göre değerlendirilmiştir. Anlamlılık düzeyi α : .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş ortalaması 19,3 olup minimum yaş 18, maksimum yaş ise 23'dür. Cinsiyetini belirtmeyen 6 öğrenci dışında öğrencilerin 70'i (%43,8) kadın, 84'ü (% 52,5) erkektir.

Tablo1: Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrenme Stilleri	f	%
Değiştiren	15	10,1
Özümseyen	23	15,4
Ayrıştırıcı	80	53,7
Yerleştiren (Uyumsayan)	31	20,8
TOPLAM	149	100,0

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin %10,1'nin değiştirme, % 15,4'nün özümseme, % 53,7'nin ayrıştırma ve % 20,8'nin yerleştirme öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin oldukça önemli bir bölümünün (%53,7) baskın öğrenme stiline ayrıştırıcı öğrenme stili olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıştırıcı öğrenme stili, aktif yaşantı ve soyut kavramsallaştırma öğrenme yollarının bileşeninde yer almaktadır (Şekil 1). Bu durumda hazırlık sınıflarında İngilizce öğrenen bu öğrenciler için, en çok tercih ettikleri öğrenme biçiminin düşünerek ve yaparak olduğu söylenebilir.

Tablo 2: Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin X^2 Testi Sonuçları

Öğrenme Stili	Değiştiren		Özümseyen		Ayrıştıran		Yerleştiren (Uyumsayan)		Toplam	
Cinsiyet:	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%**
Kadın	9	11,0	9	11,0	43	52,4	21	25,6	82	56,6
Erkek	6	9,5	12	19,0	36	57,1	9	14,3	63	43,4
Toplam	15	10,3	21	14,5	79	54,5	30	20,7	145	100,0

$X^2=4,02$ $p=0,258$ $SD=3$ *=sattır yüzdesi **:.sütun yüzdesi

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenme stillerinin, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, diğer bir anlatımla öğrencilerin öğrenme stilleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağlantı olmadığı ($x^2= 4,02$ ve $p>0,05$) görülmektedir. Tablo 2’de de anlaşılacağı gibi, hem kız öğrenciler (%52,4) hem de erkek öğrenciler (%57,1) için birinci sırada gelen baskın öğrenme stili aynıdır ve ayrıştıran öğrenme stildir. Ancak kızlar ve erkekler için baskın öğrenme stili bundan sonra farklılaşmakta ve kızlar (%25,6) için ikinci sırada baskın öğrenme stili yerleştiren (uyumsayan) öğrenme stili iken erkek öğrenciler (%19,0) için ikinci sırada en baskın öğrenme stili özümseyen öğrenme stildir. Kızlar için üçüncü ve dördüncü sırada, değiştiren (%11,0) ve özümseyen (%11,0) öğrenme stilleri eşit biçimde dağılım göstermektedir. Erkeklerde ise üçüncü sırada yerleştiren (%14,3), dördüncü sırada ise, değiştiren (%9,5) öğrenme stili gelmektedir. Şu halde, hazırlık sınıfları öğrencilerinin hem kızlar hem de erkekler için en baskın olan öğrenme stiline ayrıştıran olduğu ve en az baskın olan öğrenme stiline de yine her iki cinsiyet için değiştiren öğrenme stili olduğu söylenebilir.

Alanyazında hem bu bulguya paralel hem de bu bulguyla çelişen birçok çalışma bulunmaktadır. Lukow (2002), Gusentine ve Keim (1996), araştırmalarının sonucunda, bu çalışmaya benzer biçimde, cinsiyet ile öğrenme stilleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ifade etmişlerdir. Ancak, White (1994) ve Heffler

(2001) cinsiyetin öğrenme stillerine göre farklılaştığı saptamasında bulunmuştur. Her iki yönde de çalışmalar bulunması ve bu çalışmada da cinsiyetin önemli bir etken olarak bulunmamış olması, cinsiyetin tek başına öğrenme stillerini etkileyen bir faktör olmadığını başka faktörlerle birlikte öğrenme stillerinde farklılaştığını düşündürmektedir.

Tablo 3: Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Yaş Değişkenine İlişkin X² Testi Sonuçları

	Değiştiren		Özümseyen		Ayrıştıran		Yerleştiren (Uyumsayan)		Toplam	
Yaş Grupları	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%**
18-19 yaşındakiler	10	11,8	9	10,6	43	50,6	23	27,1	85	57,0
20 yaş ve üzeri	5	7,8	14	21,9	37	57,8	8	12,5	64	43,0
Toplam	15	10,1	23	15,4	80	53,7	31	20,8	149	100,0

X²=7,65 p=0,054 SD=3 *=satur yüzdesi **:sütun yüzdesi

Tablo 3'de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenme stilleri ile yaşları arasında anlamlı bir bağlantı olmadığı (x²= 7,65 ve p>0,05) görülmektedir. Ancak, her iki yaş grubu (18-19 yaş aralığı ile 20 yaş ve üzeri) için de baskın öğrenme stili ayrıştıran (% 50,6 ve %57,8) öğrenme stilidir. 18-19 yaş aralığındaki grup için ikinci sırada yerleştiren (%27,1), üçüncü sırada değiştiren (%11,8) ve son sırada olup en az baskın olan da (%10,6) özümseyen öğrenme stilidir. 20 yaş ve üzeri olan grupta ikinci sırada baskın olan öğrenme stili özümseyen (%21,9), üçüncü sırada yerleştiren (%12,5) ve en az baskın olan öğrenme stilinin de değiştiren (%7,8) olduğu görülmektedir.

Alanyazında öğrenme stillerinin yaşla olan ilişkisine dair yapılmış çalışmaların bazılarında yaş önemli bir etken olarak görülmüşken bazılarında, bu çalışmada olduğu gibi, yaş önemli bulunmamıştır. Örneğin, Gusentine ve Keim (1996) tarafından yapılan çalışmada yaş önemli bir değişken olarak bulunmuş ve

ileri yaş grubundaki öğrencilerin yerleştiren, daha küçük yaş grubunda olanların ise özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Ancak Heffler (2001) tarafından yapılan çalışmanın sonucunda, bu çalışmanın bulgusuna paralel olacak biçimde, yaş önemli bir değişken olarak görülmemiştir. Araştırmalardaki bu farklılığın nedeninin yaş gruplarının farklılık gösteriyor olabileceği ve yaşla birlikte çeşitli kültürel ve eğitimsel geçmiş gibi farklılıkların da birlikte bulunuyor olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 4: Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Bilgisayar Sahibi Olma Değişkenine İlişkin X^2 Testi Sonuçları

Evinde Bilgisayar	Değiştiren		Özümseyen		Ayrıştıran		Yerleştiren (Uyumsayan)		Toplam	
	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%**
Var	9	13,8	9	13,8	36	55,4	11	16,9	65	43,6
Yok	6	7,1	14	16,7	44	52,4	20	23,8	84	56,4
Toplam	15	10,1	23	15,4	80	53,7	31	20,8	149	100,0

$$X^2=2,72$$

$$p=0,437 \quad SD=3$$

*=sattır yüzdesi **:sütun yüzdesi

Tablo 4’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenme stilleri ile bilgisayar sahibi olma değişkeni arasında anlamlı bir bağlantı olmadığı ($x^2= 2,72$ ve $p>0,05$) görülmektedir. Yani öğrenme stilleri, bilgisayar sahibi olan ve olmayan öğrenciye göre farklılaşmamaktadır. Ancak, Jordanov (2001), çalışmasında öğrenme stilleri ile bilgisayar kullanımı arasında anlamlı bir fark olduğunu ifade etmiş ve öğrencilerin ders çalışırken bilgisayar kullandıklarında geleneksel yöntemle ders çalışmaya oranla çok daha aktif hissettiklerini gördüğünü belirtmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Öğrenme Stilleri ve Bilgisayar Kullanma Sıklığı Değişkenine İlişkin X² Testi Sonuçları

	Değiştiren		Özümseyen		Ayrıştıran		Yerleştiren (Uyumsayan)		Toplam	
	n	%*	n	%*	n	%*	n	%*	n	%**
Haftada İki Saat	8	11,6	6	8,7	42	60,9	13	18,8	69	46,9
Haftada İki Saatten Fazla	7	9,0	17	21,8	36	46,2	18	23,1	78	53,1
Toplam	15	10,2	23	15,6	78	53,1	31	21,1	147	100,0

X²=6,06 p=0,108 SD=3 *=sattır yüzdesi **:sütun yüzdesi

Tablo 5’de görüldüğü gibi, öğrencilerin öğrenme stilleri ile Bilgisayar Kullanma Sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. İngilizce hazırlık sınıflarında, öğrenciler müfredat programı içinde haftada iki saat öğretmen gözetiminde ders içinde kullanılan kitaplara ait CD kullanarak ve çevrimiçi alıştırma yaparak bilgisayar destekli çalışma yapmaktadır. Öğrencilerin bilgisayarı sadece bu derslerde mi yani zorunlu olduğu için yoksa bu dersler dışında da yani kendi tercihleriyle ilgili olarak bilgisayar kullanıp kullanmadıklarını öğrenmek üzere anket sorusu “haftada iki saat” veya “haftada iki saatten fazla” biçiminde sorulmuştur. Ancak bu anket sorusunu cevaplandıran öğrencilerin sayısına bakıldığında öğrencilerin hemen hemen yarısının (%46,9) bilgisayarı sadece okulda ve zorunlu olduğu derste kullandığı, geri kalan yarısının ise (%53, 1) ders dışında da kendi istekleri ile bilgisayar kullanarak İngilizce dersi çalıştıkları görülmektedir.

Eğitim ortamlarına teknolojinin girmesiyle birlikte şüphesiz öğretmenler için öğretmenin, öğrenciler için de öğrenmenin daha kolay hale gelmesi beklenmektedir. Çünkü eğitim etkinliklerinin bilgisayar ile desteklenmesi ve bilgisayarla eğitimin her öğrencinin öğrenme stiline uyarlanabilmesi, öğrencilerin öğrenme zayıflıklarını giderebildiği için son derece önemlidir (Sloan,1995).

Öğrenme stilleri konusunda farkındalık bilinci uyarılan öğrencilerin, eğitimde bilgisayar kullanarak öğrenme stillerine hitap edecek yöntem konusunda kendilerinin karar vermesi, uygun olan yöntemle devam ederken uymayan yöntemi terk etmeleri, öğrenciler açısından, öğrenme sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda, İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri arasında en baskın öğrenme stilinin “ayrıştıran” öğrenme stili olduğu görülmüştür. Daha sonra sırasıyla, “değiştiren”, “özümseyen”, ve “yerleştiren” öğrenme stilleri gelmektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyet, yaş, bilgisayar sahibi olma ve bilgisayar kullanma sıklığı gibi değişkenlerden etkilenmediği ortaya çıkmıştır.

Araştırma hem öğretim elemanları hem de öğrenciler açısından kolaylaştırıcı ve ayrı ayrı dikkate alınması gereken sonuçlar gündeme getirmiştir. Öncelikle öğrencilerin baskın öğrenme stilinin hangisi olduğunun bilinmesi öğretim elemanlarının işini kolaylaştıracaktır. Ancak, bu durum öğretim elemanlarının öğretim etkinliklerini planlarken öğrencilerin baskın öğrenme stilini göz önünde bulundurmaları ve bu etkinliklerin planlanmasında esnek davranmalarıyla mümkündür. Ayrıca bütün sınıftaki öğrencilerin tümünün aynı öğrenme stiline sahip olmadıkları gerçeğinden hareketle, bütün öğrenme stillerine hitap edecek biçimde etkinliklerin çeşitlendirilmesi gereği de gözden kaçırılmamalıdır. Öğrenciler açısından bakıldığında ise, araştırma, öğrencilerin öğrenme stilleri konusunda ve bu stillere uygun öğrenme etkinliklerinde bulunmalarının öğrenmelerini kolaylaştıracağı konusunda bilinçlendirilmelerinin önemini vurgulamaktadır.

Yaşam boyu öğrenenler olması ve yaşam boyu öğrenmeyi prensip edinmesi beklenen günümüz insanların, öğrenme eyleminin kendisi kadar nasıl öğreneceğini bilmesi de önemlidir. Özellikle bilgisayar destekli öğrenmenin giderek yaygınlık kazandığı günümüzde nasıl öğreneceğini bilen ve kendi öğrenme stiline hitap eden

öğrenme stіlinin farkında olan bireyler, birçok öğrenme stiline hitap eden bilgisayar programlarından da daha etkili yararlanma şansına sahip olacaklardır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. Kanyılmaz Matbaası. İzmir.
- Aşkar, P. , Akkoyunlu B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim*. Sayı:87, s.37-47.
- Ayersman, D. J. (1996). Reviewing the research on hypermedia-based learning. *Journal of Research on Computing in Education*. 28, (4), 500-576.
- Currie, G., (1995). Learning theory and the design of training in a health authority, *Health Manpower Management*, Volume 21, Number 2, Pages 13-19. CD ROM, MCB University Press Ltd.
- Davis, B. (1993). *Tools for teaching*. San Francisco. CA, Jossey-Bass.
- DeCapua, A. & Wintergerst, C. (2004). Assessing and validating a learning styles instrument. *System*. 33, pp: 1-16.
- Desmedt E. & Valcke M. (2004) Mapping the learning styles “Jungle”? An overview of the literature based on citation analysis, *Educational Psychology*, 24, (445-464).
- Dincsoy, B. (2009). Öğrenme Stilleri-Ders notları <http://www.egitim.aku.edu.tr/dincsoy.ppt> (Erişim Tarihi: 08.10.2009).
- Dunn, R. (1993). Learning styles of the multiculturally diverse. *Emergency Librarian*, vol.20 n:4 24-32
- Dwyer, J. (1996). Learning differences and teaching styles. [On-Line]. Available: <http://www.yorku.ca/admin/cst/learnDifs.html>.
- Felder, R. M. (1996). Matters of style. *ASEE Prism*, 6(4), 18 - 23.
- Ergün, M., Ergezer, B., Çevik, İ. & Özdaş, A., (1999) *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ocak Yayınları, Ankara.

Filipcak, B. (1995), Learning styles escape the classroom! panic in the city, details at 11, *Training*, Volume 32, Number 3, Pages 46, CD ROM, Lakewood Publications.

Gusentine, S. D. and Keim, M. C. (1996) The learning styles of community college art students, *Community College Review*, c. 24, s. 3, ss. 17–27.

Güven, B. (2003). *İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde alan bağımlılık-alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Hasırcı, K., Ö. (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova Üniversitesi örneği. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*. Cilt 2, Sayı:1 ss.15–25.

Heath, A.C. (1983). Testing hypotheses about direction of causation using cross-sectional family data. *Behavior Genetics* 23(1).

Heffler, B. (2001) Individual learning style and the learning inventory, *Educational Studies*, 27 (3), 307–316.

Hunt, D. E. (1979). Learning style and student needs: an introduction to conceptual level, student learning styles. In J. W. Keefe (Ed.), *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 27-38). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

http://www.geocities.com/psikolojiarsivi/ogrenme_stilleri.html; Erişim Tarihi:.

Jordanov, W. L. (2001) *An examination of the relationship between learning style and technology use*. Yayınlanmamış doktora tezi: Erişim Tarihi ve Adresi 03–06 2008) http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/19/9e/98.pdf

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 11. Baskı. Nobel yayınları. Ankara.

Keefe, J. W. (1991). *Learning style, cognitive and thinking skills*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Kılıç, E. (2002) “Baskın öğrenme stіlinin öğrenme etkinlikleri tercihi ve akademik başarıya etkisi” *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, c. 1, s. 1, ss. 1–15.

Kolb, A. David (1984). *Experiential learning-experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall

Lukow, J. E. (2002) *Learning Styles as Predictors of Student Attitudes toward the Use of Technology in Recreation Courses*, Doktora Tezi, Indiana University.

Mumford, A. (1992), Individual and Organizational Learning: The Pursuit of Change. *Management Decision*, Volume 30, Number 6, pages 143–148.

Özbek, Ö. (2006). *Öğrenme stili özelliklerinin dikkate alındığı öğretim etkinliklerini uygulamanın akademik başarı, tutumlar ve hatırda tutma düzeyi üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.

Özden, Yüksel (1998). *Eğitimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Reid, M. J. (1987) The learning style preferences of ESL students, *TESOL Quarterly*.21(1) 87–111

Reid, M. J. (1995) *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. USA: Heinle&Heinle Publishers.

Scarcella, R. (1990). *Teaching language minority students in the multicultural classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Sloan, B., (1995), In search of excellence in learning: the strategic value of computer assisted learning. *Construction, Management and Economics*. Volume 13, Number 5, Pages 435–439.

Steward, W., J. (1990). Learning-style appropriate instruction: planning, implementing, evaluating. *The Clearing House*, 63, 371–374.

Truluck, J. E. & Countenay, B. C. (1999). Learning style preferences among older adults. *Educational Gerontology*, 25(3), 221–236.

ÜLGEN, Gülten (1995) *Eğitim psikolojisi-birey ve ğrenme*. Bilim Yayınları. Ankara.

Wright, T.(1987) *Roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press.

**KURT MARTIN'NİN ,NEAPEL SEHEN' ADLI ÖYKÜSÜ İLE M. ŞEVKET
ESENDAL'IN ,HASTA' ADLI ÖYKÜSÜNDE SANRILI İNSAN İMGESİ**

Doç. Dr. Melik BÜLBÜL*²

ÖZET

20. yüzyılın sanatsal yapıları yüklediği çokgenli anlam, yeni bir söylem biçimiyle kendi dünyasını yaratmıştır. Buna modern sonrası gerçeklik, postmodern yaklaşım, yazının kendini kurgulaması yada ne dersek diyelim, yazın sanatında derin (öz) gerçekliğin varlığı önemli ölçüde varlığını duyurmaktadır. Bu bağlamda imgenin, bir sanatsal yaratıda anlam yaratma, yazıya anlamsal derinlik kazandırma, anlatıda dil olgusunun kendine dönük olarak işlevselliğini ortaya koyması gibi görevler üstlendiği bilinmektedir.

20. yüzyılın bu estetik konseptinde yerini alan bu yeni kurgulama sanatı (üst kurmaca) yeni ve farklı bir okuma tarzını da zorunlu kılmış bulunmaktadır. Bu noktadan yola çıkarak, Kurt Marti ve M. Ş. Esendal'ın adı geçen öykülerinde çağın, teknolojik verileri karşısında varlığının sorunlaştığı sanrılı insanın, somatik ve nörotik dışa vurumlarının patolojisini bir imge olarak tartıştım. ,Ben' ve ,öteki' bağlamında, özgün ve yabancı kültür değerleri dizgesinde aynı çağdaş sorunlar kuşağında, çağın insanını varlık sorununa sürükleyen anomalilerin psikososyal coğrafyasını irdelemeye çalıştım. Çalışmamda kullandığım metodik yaklaşımlar, Alımlama estetiği ve psikanaliz yaklaşımlardan oluşmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Psikanaliz, öz gerçeklik, sanrılı insan, postmodern söylem.

¹ Bu makale 18-20 Mart 2009 tarihleri arasında Eskişehir Osmangazi Üniv. Edeb. Fakültesi'nin düzenlediği III. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Kongresi'nde bildiri olarak sunulan çalışmanın geliştirilmiş şeklidir.

*Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi ABD Öğretim Üyesi.

ABSTRACT

The image of hallucinating person in short stories 'Neapel Sehen' of Kurt Marti and 'Hasta' of M. Şevket Esendal.

Multi faceted meaning assigned to Works of art by the 20th century has created its own world with a new form of discourse. Whether we call it the postmodern reality, postmodern approach, or the fictionalising of the literature, the existance of the deep (essential) reality expresses itself significantly. In this context, the image undertook functions like creation of meaning, deepening of meaning, expression in a narrative of the language as a fact to itself.

The new art of fictionalising (surfiction) in the aesthetic concept of the 20th century has required a new and different stly of reading. Consequently, I tried to explicate as an image the pathology of somatic and neuratic expressions of the hallucinating person whose existance has become problematic in the face of the technology of the present age in the aforementioned stories by Kurt Marti and M.Ş. Esendal. The methods used in my study are aesthtic perception and psychoanalysis.

Keywords: *psychoanalysis, a fact to itself, hallucinating person, postmodern discourse.*

LGİRİŞ

20. yüzyılın sanatsal yapıtlara yüklediği çokgenli anlam, yeni bir söylem biçimiyle kendi dünyasını yaratmıştır. Buna modern sonrası gerçeklik, postmodern yaklaşım, yazının kendini kurgulaması yada ne dersek diyelim, yazın sanatında derin (öz) gerçekliğin varlığı önemli ölçüde kendini bu dünyada duyurmaktadır. Bu bağlamda, yeni bir söyleme içerimlenmiş olan imgenin de, bir sanatsal yaratıda anlam yaratma, yazıya anlamsal derinlik kazandırma, anlatıda dil olgusunun kendine dönük olarak işlevselliğini ortaya koyması gibi görevler üstlendiği bilinmektedir.

20. yüzyılın estetik konseptinde yerini alan bu yeni kurgulama sanatı (üst kurmaca) yeni ve farklı bir okuma tarzını da zorunlu kılmış bulunmaktadır. Bu noktadan yola çıkarak, Kurt Marti'nin (Aloys, Sigfried, 1986; 111) ve M. Ş. Esendal'ın (Esendal, 1946; 43) adı geçen öykülerinde çağın, teknolojik verileri karşısında varlığının sorunsallaştığı **sanırlı insanın**, somatik ve nörotik dışı durumlarının patolojisini bir imge olarak irdelemeye çalıştım. Çalışmamda kullandığım metodik yaklaşımlar, **Alımlama estetiği ve psikanaliz** yaklaşımlardan oluşmaktadır.

II. POSTMODERN YAZIN SANATI: ÜSTKURMACA

Dil yoluyla varlığını ortaya koyan ve kendini kalımlı kılmaya eğilimli insan, bu eylemini ancak üretim sayesinde gerçekleştirebilmektedir. Üretime dönük varlığını da yine dilin üretilebilir ve geliştirilebilir işleviyle sağlamaktadır. Bu sayede içinde yaşadığı dünyasını daha anlamlı kılması, kendisi için en kutsal edim olmuştur. Yazının, toplumsal işlevi açısından bu eylemdeki katkısı düşünülenin çok üstündedir. Çünkü postmodern anlayışa göre, Özbek'in saptayımıyla yazın da modern düşün dünyasının dar kalıplarından, normatif yaklaşımlarından ve tekdüze dünya görüşünden kısacası klasik tutumundan uzaklaşmış; sadece somut yaşamı kurgulamak gibi sığ bir alanda takılıp kalmamış; bu gibi sınırlı uğraşların ötesine de ulaşabilmiş; (Özbek, 2005; s.21) özellikle yaygın olan kurguyu yeniden kurgulayan, böylece kendi kurgusunu yaratan ve bunu sorunsallaştıran bir konuma gelmiştir (Baudrillard, 1992: s. 21). Modern sonrası dönemin yazın ve estetik konsepti içinde yer alan ve postmodern diye adlandırabileceğimiz bu yeni kurgulama biçimine üstkurmaca denebilir. Kurgulanmış gerçeğin içinde yer alan ikinci bir kurgulama, yani yazının kendini konu edindiği, kendini sözcüklerden oluşan oyunlarla örülmüş bir yapıya büründürdüğü bir kurgulama biçimi. Yani yazın kendini dış dünyadan soyutlamış; kendine yönelmiştir.

Ele aldığım Türk ve Alman yazın dünyasının örneklerinde de, yukarıda vurgulamaya çalıştığım postmodern söyleme ait kesitlerin, canlı olarak yerleşik bulunduğuna tanık olmaktayız. Sadelik, yoğunluk, çokgenlik, sıradanlık gibi anlatı biçimlerinin yanında, derinlik, örtüşüklük, şiirsellik, bölünmüşlük, iç içe geçmişlik, sıra dışılık, imgesel yoğunluk gibi alışlagelen anlatı biçimlerine rastlamak kaçınılmaz olmaktadır bu tür metinlerde. Sıra dışı bağdaştırmalarla (Özdemir, 2002; s.204) örülü bu tür metinlerin, diğer metinlerle olan doğal bağlarının izlerine de rastlamak kaçınılmazdır (Metinlerarasılık). Okurun rolü ise, yukarıda sıraladığımız çağdaş sanat öğelerinin anlatı zincirinde oldukça önemsenen ve eskiye oranla büyük ölçekte önem kazanan apayrı bir konumdadır.

Sanatsal yapıtlara başat öge olarak girmiş olan ve modern teknolojinin öğüttüğü sorunlu insanı ise, bu anlatı zincirinde farklı bir bakış açısından işlenmiştir. Psikanalize de büyük oranda konu olan modern insan, kısılcacında bulunduğu çağın sorunsal atmosferinde kendine biçilen hastalıklı insan imgesini yeterince doldurmuş konumdadır. Marti'nin öykü figürü ile Esendal'ın öykü figürü, paralel ölçeklerde bu fiziksel ve ruhsal hastalıkları bünyesinde barındıran sanrılı insan modelini çarpıcı bir biçimde somutlamış bulunmaktadır. Çağın teknik verileri altında can çekişen modern insanı, Beckett'den, Kafka'ya; Barthes'dan Bernhard'a ortak anomalileri göstermektedir. Esslin'in bu bağlamla ilgili olarak betimlediği üzere, günlük yaşamın sarsıcı, sancılı ve hazmedilemez bunalımları, absürd öğütücüleri ve saçmalıklar kuşağında çaresiz, yalnız ve kaderine terk edilen insanı, kendi öz gerçeğinde yarattığı hapisanesinde hasta bir insan umuduyla çaresiz, acı sonunun zil sesini bekler durumdadır (Esslin, 1996; 311).

Hasta adam imgesi ile dillendirilmeye çalışılan çağın sanrılı insanı, tüm enerjisiyle dikkatini dış dünyadan kendine yöneltirken; yazın da kurmaca düzleminden üstkurmacaya evrilmiştir. Yeni dünyanın, bireyin varlık konumunu sorunsallaştıran postmodern yazına yansması ise, ele aldığımız öykülerde de kendini açıkça gözler önüne sermektedir. Bu bağlamda öykülerin biçim ve içeriği ile

ilgili yanlarına değinmek yerinde olur. Kurt Marti, 1921 yılında İsviçre'nin Bern kentinde dünyaya gelmiş; teolojik reformist gruplarla ortak çalışmalar yürütmüştür. Düzyazı ve şiir dünyası zengin olan yazar, pek çok edebiyat ödülü ile ödüllendirilmiştir. Yazılarında genel çizgileriyle, endüstrileşme ve şehirleşme faaliyetlerinin doğurduğu bireysel yabancılaşma sorunlarını ve buna bağlı sosyal çöküntüleri konu edinmiştir. Marti'nin "Neapal Sehen" adlı öyküsü, tipi kısa öykü şablonunda, anlamsal çokgenliği ve yoğunluğu ile okurda zengin çağrışımlar uyandırmaya elverişli verimliliktedir. 3. kişi anlatım biçimiyle örülü metin, modern dünyanın ürünü olan ve modern sonrası çöküntüyü, birey ölçeğinde sosyal erozyon ve fiziksel korozyonu ile dillendiren bir yapıya ev sahipliği yapmaktadır. Yansız, bir o kadar da silik bir eleştirel tutumla okurunda derin uyarımları koşullayan metnin, bireyin çağdaş sorununu içerimleyen bir yoğunluğu belirgin olarak göze çarpmaktadır. Metnin konusu, daha baştan okuru etkilemekte; 'Neapal sehen und sterben' gibi Goethe'den günümüze kadar etkisini sürdüren ve tarihsel bir anlam potansiyelini barındıran atasözleri kültürüne mal olmuş; 'kanatlı bir söz' (das geflügelte Wort) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir imge yaratması bakımından bu sözcük öbeğinin, daha ilk bakışta okurun düşünsel devinimlerini uyarıcı olması anlamlıdır. Teknolojik çağın verilerinin bir uzantısı olan yoğun iş zamanından, kendi varlığını yok eden ve sonrasında da sorunsallaştıran bireyin dış dünya ve öz gerçeklik ara düzeyindeki çaresizlikle örülü yaşamını konu edinir metin. Sonuç, bireyin yabancılaşma sorunundan başkası değildir.

Bir imge olarak 'Neapel', İtalya'nın cennet görünümlü bir parçasıdır. İnsanın burasını görmeden ölmesi, yaşamının en büyük şanssızlığı olarak değerlendirilebilir Avrupa kültüründe. Bu yüzden Avrupa düşün değerlerine mal olmuş bir deyim olarak **Neapel sehen und sterben (Vedi Napoli e poi muori)** (Herder, Lexikon) sözcük öbeği ile İtalyan dil dizgesinde burası, tüm doğal ve eşsiz güzellikleriyle cennetin yer yüzündeki bir yansıması olarak görülür. Eşsiz ve doğal tadımlılığı ile Neapel, sanrılı insan, hasta, umutsuzca yaşamsal beklentiler, çaresizlik

gibi olumsuzluk yüklü yıkımlara karşı, çağdaş insanın kendini avutması adına son umudu veya görünüşteki iyimserliğidir. Marti'nin öykü figürü böylesi bir mekana eğretilme yaparak, yaşamının son anında en azından karamsarlıklarla dolu dünyanın iyimser bir parçasıyla özlem sancısını dindirmeye çabalar.

Türk yazın dünyasında önemli bir yeri bulunan Memduh Şevket Esendal, 29 Mart 1883'de Çorlu'da doğmuş; savaş koşulları nedeniyle eğitimini tamamlayamamıştır. Esendal'ın edebiyatımıza getirdiği en önemli yenilik, ele aldığı konuları büyük bir sadelikle işlemesidir. Bu konular, yine sıradan insanların yaşamları etrafında gezinir. Üslubunda Çehov'un etkileri açıkça görülür. Hatta, bazı öyküleri, Çehov'dan yapılmış uyarlamalardır. Ancak bu etki, yazın tarzı, dildeki sadelik, kişilerin seçilişi ile sınırlı kalır. (Ünlü M., Özcan Ö., 1988. s. 307) Öyküye hayatın rasgele seçilmiş bir anından söz ederek başlar, çok canlı insan tiplerini anlatır. Bu tipler, eski edebiyatın yüceltilmiş kahramanları değildir. Öykü boyunca bilgiçlik taslamaz, yazarı işin içine sokup bilgece açıklamalarda bulunmaz. Şimdiki zamanda karşılıklı konuşmalarla ilerleyen öyküleri, okuyucuyu daha etkin kılmaya yöneliktir.

Esendal'ın öyküsüne baktığımızda, kültürel özgünlüğünün gereği taşıdığı değerler bir yana bırakılacak olursa, anlatı sanatı ölçeğinde aynı paralellikleri ve imgesel öğeleri de yakalamak olasıdır. Bir çalışan olarak öykü figürü, iş dönüşü ayağını incitir ve yatağa mahkum olur. Yatağa zorunlu olarak mahkum olma imgesi, her iki öykünün tematik arka alanını oluşturur. Çünkü dış dünyanın (nesnel gerçeğin) ve öz gerçekliğin, bireyin sorusallaşmış yaşamının bir ara evresi olarak, kendileriyle yüzleşmesine olanak sağlayan ortak zaman ve uzam bu aralıkta yer alır. Bu ara düzeyde öykü kişisi, çevresini (dış dünyayı) ve bu çevrede yer alan insanları teyatral figürler gibi algılamaya ve değerlendirmeye olanak bulmuştur. Çağdaş bireyin varlığının, yabancılaşma sorunsalıyla iç içe olduğunun fotoğrafıdır bu sorunlu panorama. Bu fotoğrafta gerçek, insanlar (rolünü yapan figüranlar) ölçeğinde çok katmanlılık gösterir. Gerçeklik, kendine kaygan bir zeminde yer tutar.

Yüzler maskelenmiştir. Yaşam, tiyatro oyunudur. Tek farklılaşım, sahne oyununda yer alan gülmece ve düşünsellikle, bireyin gerçeğinde (öz gerçek) yer alan gülünçlük arasındaki değişimdir; sınırlarının silikleşmesidir. Esendal'ın öykü kişisi, bu başkalaşımın ayırıcısında olan bir gözlemcidir: "Hepsi değişmişler; hepsinde yalan da olsa, tatlı bir sokulganlık, bir yaltaklık var"(s. 43)

Üçüncü tekil kişi anlatım biçimiyle ve yansız anlatım tutumuyla okuruyla buluşan metin, çağın yol haritasına kendi ölçeğinde; kısa ve öz yanlarıyla önemli bir iz düşürmüştür.(Alangu; 1959) Esendal'ın öyküsü de, Marti'nin öyküsünü andırırçasına daha başlık sözcüğünde okuru düşünsel bir sürece yönlendirmektedir. Bir içsel sorgulama etkisi yaratarak okurun imgeleminde derin uyarılara yol açan 'Hasta' sözcüğü kendi başına okura, daha ilk adımda çağın sanrılı insan imgesi hakkında oylumlu açıklamalar yapmaktadır.

Çağdaş sanat anlayışında kendini yansıtmayı amaçlayan yazın, objektifini kendi kurgusu üzerine çekerek, alışlagelen anlatı kalıplarını aşmış; yepyeni bir kurgu sorununu gündemine taşımıştır. Artık yazınsal öğeler, metin içinde farklı bir ontolojinin elemanları olarak yerini almıştır. Bu bağlamda yazının yeni yörüngesinde, imge de estetik bir konsept olarak yerini alır. Yaşamsal olayların sanatsal bileşenlerinin ortak adı olarak imge, bu dünyada kendi aydınlığını dışa vurur. Bu bir bakıma, yapıtın sanatsal değerinin ancak imgelerin yeterince ve anlamlı kullanılmalarıyla sağlanabileceği gerçeğini yansıtır. Lukacsca dile getirilecek olursa, görünen gerçeğin altında yatan derin (öz) gerçekliğin barındığı bu ortam, yeni dünyanın (kurgunun) var olduğu dünyadır. Sanrılı insan imgesinin, her şeye rağmen barınmaya çabaladığı ulaşılmaz görünen, ancak yakın olan bir dünya.(Bz. Cemal, 2001).

III. FARKLI OKUMA SÜREÇLERİ: ALIMLAMA

Yazın ortamı, sanatın her alanı gibi, insanın anlamlandırma etkinliklerinin barındığı en verimli alanlarından biridir. Postmodernizmin tarihsel ve düşünsel çerçevesi içinde, çoklu bir yapıya ve karmaşık gibi görünen değerlendirmelere

açıktır yazınsal ürünler. Postmodern söylem, yazınsal metinlerde yeni bir söylem biçimi olarak karşımıza çıkar. Marti'nin öyküsündeki olay akışında bu söylemin izlerine rastlamak olanaklıdır: “Er hatte eine Bretterwand gebaut...Er hasste die Maschine...Er hasste seine Frau...Er hasste den Meister...nach vierzig Jahren Arbeit und Hass zum ersten Mal krank.” (s.111) (Tahtalardan bir duvar yapmıştı...Makineden nefret ediyordu...Karısından nefret ediyordu...Ustasından nefret ediyordu...kırk yıllık iş ve nefret sonrası ilk kez hasta olmuştu.)

Alımlama süreçleriyle ilgili olarak, yazınsal metinlere postmodern bakış açısıyla yaklaşıldığında, farklı okuma edimlerinin etkin oldukları göze çarpar. Bu bağlamda yazınsal metnin kurgu ve anlatımının estetik bir değer olarak okura hazır biçimde sunulması amaçlanmaz. Çünkü okur, bu yeni bakış açısının odağında zaten metinsel stratejiler doğrultusunda iz süren konumdadır. Nitelikli oluşuyla ve metni somutlamaya elverişli çoklu bakışıyla var olanın peşinde koşmakla görevli saymaz kendini; aksine varbulduğu ortam koşullarının kendine sunduğu çağrışım olanaklarıyla metne yaklaşır. Metni, kendi görüngüsü içinde tüm anlam bileşenlerinin ortak paydasında anlamlandırmaya çalışır. Bunu yaparken estetik öğeler kendiliğinden bir süreç olarak biçimlenirler. Çünkü alımlama süreçleri okur, yazar ve yapıt üçlemindeki güncel edimlerin ortak bir etkileşiminin estetik etkinliğidir. (Best, 1994; 454)

Yeni söylemin metinsel uzantılarına Esendal'ın öyküsünden kesitler verecek olursak, şu ifadeler karşımıza çıkar: “Karısı, sanki o eski karısı değil; tanıdıkları eski tanıdıkları değil; hepsi değişmişler; hepsinde yalan da olsa, tatlı bir sokulganlık var.” (s. 43). Kısa öyküler anlamsal yoğunluklarıyla okurda daha etkili bir yorumlama etkinliğine yol açarlar. Buna nitelikli okurun farklı okuma bilincini ve çok bakışlı tutumunu da ekleyecek olursak, alımlama ediminin çok başlı ve üretimsel bir etkinlik olduğu duyumsanır. Metnin olduğu zaman dilimi okurun yer aldığı zaman dilimiyle aynı veya farklı olması bu etkinlikte daha bir çokgenlilik gösterir. Çünkü alımlama süreçleri, alımlayıcı olarak okurun, metinsel ipuçlarını

kendi perspektifinden yapılandırması ilkesini koşullar ve okur odaklı güncellemeleri ön plana çıkarmayı amaçlar. Metnin üretime açık ve okurun dönemsal edimleriyle anlamının çoğullanabileceği gerçeği, bu açıdan alımlama kuramının önde gelen tutumudur.(Jauss, 1988; s. 126)

20. yüzyıl, insan yaşamına pek çok alanda çok değişken olguları sokmuştur. Yüzyılı, aykırı duruşuyla belirginleştiren yanı da bu olsa gerek. Tüm değerlerin radikal biçimde (aykırılıklarla) yeniden gözden geçirilmesi; sanat, düşün ve estetik alanda farklı konseptlerin geçerlilik kazanması; modern sonrası insanın Beckett'yan ifadeyle **sözcükten oluşmuş bir varlık** olarak ortaya çıkması (homo logos), modernizmin ilkelerinden olan amaçlılık, düzenlilik ve bütünlük anlayışı yerini ironiye, sıradanlığa, sıra dışılığa, oyun ve bölünmüşlüğe bırakmıştır. Marti'nin öykü kişisi, içinde bulunduğu yabancılaşma sorununu benlik sorununa dönüştürme evresinde, dış dünyaya bakışını sıra dışı gözlemlerle, bütünlükten, düzen ilkelerinden uzak bir biçimde yapılandırır: "Es ist ein Elend, sagte er nach drei Wochen zu seiner Frau, ich sehe immer das Gärtchen, sonst nichts, nur das Gärtchen, das mir zu langweilig, immer dasselbe Gärtchen."(s.112) (Bu bir yoksunluktur, diye üç hafta sonra karısına sızlandı, hep bahçeyi görüyorum, başka da bir şey görmüyorum, sadece bahçeyi, hep aynı bahçeye bakmak çok sıkıcı geliyor.)

Çağın sanrılı insanı, sıra dışı bir varlık sorunu olarak okurun kafasında bir biçim oluşturur. Bu bir imge yaratımıdır. Sıradan ifadelerin, okurun imgeleminde değişik çağrışımlar yordamıyla başka başka anlamsal biçimler çizmesi, okurun metne dönük alımlama süreçlerini etkinleştirmesiyle yarattığı yeni ve güncel çözümler, çıkarımlardır (Ingarden, s. 42). Çağın sanrılı insan imgesine Esendal'ın öykü kişisinin penceresinden de bakacak olursak, aynı sıra dışı kesitlere rastlayabiliriz: " İki gündür hasta, evde yatıyor...iki gündür evde yaşayış değişmiş...ıhlamur kaynatılıyor, ayağını sedef çayı ile ovup üstüne sıcak tülbent koyuyorlar."(s.43). İfadelerin arka planından okur açısından sezilenmesi güç

olmayan bir düşünce kendini ele veriyor. O da öykü kişinin o ana değin, yani hasta olarak yatağa mahkum olmasına değin, süregelen yaşam biçimi ile hastalık sonrası yaşam biçiminin keskin bir çizgiyle ayrılmasıdır. Çağın insanının düşünsel olarak sağlığını kaybetmesiyle birlikte ortaya çıkan, ruhsal erozyon ve kişiliğe dönük korozyon sanrılı insanın yaşamında bir ilktir. Öykü kişinin bu ayırımdan dış dünyaya baktığına tanık oluyoruz. Kendisine o ana değin gösterilmeyen ilginin bu evrede gösterilmesi, çağın yozlaşmış yaşam biçiminin bir yansımasıdır. Bu yozlaşmada insan psişik anomaliye sürüklenmiş, sanrılı bir kişiliğe dönüşmüştür (Kraus, 1983; s. 114).

IV. METNİN YENİDEN OLUŞUMUNDA OKURUN ROLÜ:

Postmodern yazının işlevsel konsepti içinde biçimlenen ve kurgulanan sanatsal türler, nesnel ve öznel süreçlerin bir gösterimi olarak okurun belleğinde değişik türden imgeler yaratırlar. Yaygın kanı olarak, imge oluşturmanın en ilkel yolu karşılaştırmadır; eğretileme kullanmadır. Yerleşik bir anlamla ilgili özellikleri başka olgulara, nesnelere aktarmaktır. (Geniş bilgi için bz. Bülbül, 2005) Bu noktada okurun bir anlam üreticisi, bir alımlayan olarak yada başka bir ifadeyle metni, okuma süreçleri sonrasında güncelleyerek (Konkretisierung) yeniden kurma rolü ayrı bir öneme sahiptir. Yazınsal metin, okurla buluşmak için üretilir. Okurun bu iki başlı etkinlikte en önemli katkısı, metne yüklediği yeni anlam katmanlarıdır. Ancak bu sayede, yazınsal bir metnin anlamsal serüvenin devamlılığında ve üretimsel etkinliğinden söz edebiliriz.(Schönau W., Pfeiffer J., 2003; s. 95)

Marti'nin öykü kişinin yabancılaşma yaşadığı dış dünyasına ve içinde barındırdığı benlik sorununa yol açan öge, çağın gelişmiş teknolojisinin insanlar arası ilişkileri kazanç öğelerine indirgemeye varan yozlaşmasıdır. İnsansal değerlerin sayılarla gösterilmeye başladığı böylesi bir dünya, çağın insanı için ruhsal patolojileri kamçılaman bir dünyadır. Öykü figüründe bu sanrılı serzenişe, önceleri bir nefret nedeni olarak baktığı iş yerine (fabrika) hastalığının ilerleyen dönemlerinde kendini rehabilite eden bir huzur ortamı(Liebe-Hass Komplexe)

olarak gördüğü şu ikilemli ifadelerde tanık oluyoruz: “ Nehmt einmal zwei Bretter aus dieser verdammten Wand, damit ich was anders sehe.” (s. 112) (Hele şu lanet duvardan iki tahta söküp çıkarın da, başka bir şeyler göreyim). Anlaşılacağı üzere kahraman, yaşamına mal olan iş ortamına önceleri nefret duygusuyla bakarken, yok oluşuna neden olan aynı öğeye, yaşamının son evrelerinde dünyanın en arzulu görülesi yeri olan ve deyim haline dönüşen bir şehirle, “Neapel” ile özdeşleştirerek bakma arzusunu taşıması, çağın çaresiz insanının sanrılı yanını çizmektedir okuruna.

Esendal’ın öykü figüründe ilk göze çarpan olay, kahramanın içinde bulunduğu durumun kendine armağan ettiği insanların anlaşılmaz yakınlığıdır. Karşılaştığı bu hoşnut edici tavırlarla, kahraman yaşamının geri kalan kısmının da göstermelik de olsa, aynı biçimde devam etmesi arzusundadır. Bu arzunun taşınmasında etkin olan ruhsal durumunun, hastalanmasına bağlı olduğunu iyi bilen kahraman, çevresinden gördüğü maskeli tutumların devamlılığı uğruna hastalığından memnunluk duymaktadır. “Herkesten sıcak bir sevgi görüyor.”(s.43) ifadesinde saklı bulunan memnunluk duygusu, fiziksel rahatsızlıkların insan odaklı patolojik davranışlar nedeniyle, ruhsal bir sorun haline dönüşebileceğine açıklık getirmektedir. Esendal’ın kahramanı, bir bakıma yaşamını ikiye ayıran hastalık öncesi dönem ile hastalık sonrası dönem arasında düşünsel bir yolculuk yapmaktadır. Bu yolculuğun ikinci dönemi, hasta figürün sanrılı ruh haliyle çevresini kuşatan insanları ve dış dünyayı farklı bir gözle okumasına yardımcı olmuştur. Kahraman bu bakışıyla okura, çağın yozlaşmış yaşamına ve insanına olan tutum hakkında ince duygu işlemeli kesitler vermektedir. Bu duyguyu doğrulayan düşünceleri şöyle ifadelendirebiliriz: “ Komşular içinde öyleleri var ki, sabahleyin işlerine giderken uğramışlardı; akşamüstü gene uğruyorlar ‘Bize bir hizmet varsa yapalım’ diyorlar.” (s. 43)

Her iki yazarın öykü kişileri, çağın yabancılaşan insan sorununu dile getirirler. Bu yabancılaşma sorununun ana nedenleri arasında bireyin ağır yaşam koşulları altındaki insansal değerlerinin ve beklentilerinin kendi aleyhine işlemesini

gösterebiliriz. İletişimsizlik, yalnızlık, içedönüklük gibi kişilik sorunlarına yol açan bu koşullar modern sonrası dönem insanını sanrılı bir ruhsal soruna mahkum etmiştir. Dış dünyanın yaşamsal görüngüleri çağ insanının içsel sanrıları halinde ortaya çıkmış; kendisini çevreleyen çıkışsız bir burgaca dönüşmüştür. Öykülerde yer alan “duvar”, “bahçe”, “hasta odası” (Neapel sehen) ve “ev”, “komşu”, “karısı” (Esendal, Hasta) gibi öğelerin oluşturduğu, dar alan imgeleri (Kapalı uzam), okurun belleğinde çağ sorunlarıyla ilgili kimi biçimler oluşturmaktadır. Bu biçimlerin uzak-yakın çağrışım alanlarıyla okur, kendi beklenti ufku içinde metni uygun güdüm kurgula yeniden üretir. Yazınsal metnin okuruna yüklediği okur sorumluluğu, bu işlevi kendisine bir bakıma dayatır. Nitelikli okur, metnin kendi düşünsel sarmalıyla iletişime ve üretime açık bir kurgu olduğunu bilir. Bu noktadan metne yaklaşır ve onu güncelleyerek var bulunduğu dünyada yeniden kurar ve yaşatır. Yazınsal edim bu yaklaşımla canlılığını ve sürekliliğini korur. Okurun rolü, metnin seçilen perspektifler doğrultusunda alımlanması ve yeniden kurulmasıyla bir daha ön plana çıkmış olur. Bu çizgiden bakıldığında, silik ve sıradan gibi görünen öykü kişileri, yaşamın önemsiz kişileri olarak okurun karşısına çıkarılarken, gerçekte sanatsal örüsüyle okurun düşüncelerini pek çok açıdan devindirmeyi sağlarlar. Ele alınan öykülerde içkin olan öğeler, okurun farklı okuma süreçleriyle ortaya çıkan, alımlama ve psikanaliz çözümlemelere yardımcı öğelerdir. Okur, yeni bir söylemle biçimlenen yazınsal anlatımın, oyunu anımsatan bu tutumuna somut bir biçimde tanıklık etmektedir. Okur, yeni metin oluşturucu öğelerin en önemlisi durumuna gelmiştir. Hiçbir şeyin kesin olmadığı bir ortamda, metnin anlamı, onun üretimine bağlıdır.

V. ÖYKÜLERİN SÖZCÜK DÜNYASINDA BİR EDİM OLARAK OYUN

İmge düşsel bir patlama, zihinsel bir yansıma; dilsel bir ilişki tasarımıdır. Fotografik bir canlandırma olan imge, yazınsal söylem söz konusu olunca, dil temeline oturur. Düşünce metin aracılığı ile dile yansır; imgelem bu yansımayı çağrışımlar yolu ile algılar. Alımlama süreci ise, bu evreden sonra üretimsel olarak

gerçekleşir. Postmodern söylemin temellendirilmiş tutumu olan, sözcüklerle yazının kendini dile getirmesi edimi bir bakıma oyun olarak gerçekleşir. Bu nedenle, katı kurallarla amaçlanmış ve araçsallaştırılmış modern kültür konseptinin dar sınırları, oyun, ironi ve bu katılığa duyulan tepki sayesinde aşılmaya çalışılır. Sözcük dünyasında oyun odaklı bir söylem doğmuş olur, postmodern söylem.

Postmodern yazınsal yaratılarda dilsel kurgu, dilin kendine dönük bir işlevselliğini ön plana çıkardığından, anlatı akışı kimi sözcük ve düşünce oyunları ile iç içe girmiş halde okurun karşısına çıkar. Postmodern yazar/çağ yeni söylem biçimiyle, okuruyla karşılıklı olarak bir sözcük oyunu sürdürmeyi amaçlar. Dilin melodik kullanımı, konunun çizgisellikten uzak kopuntulu ve kıvrımsal biçimde yapılandırılması okurun yazarla bir bakıma açılma sürecine dönük bir oyun oynamasını gerektirir. Bu oyunun bildik oyunlardan tek farkı, kurallarının olmayışı, düzensizlikler, düşünce oyunlarına dayalı oluşudur; yani postmodern tarzı olan bir anlam üretimi veya çıkarımı oyunu. Sıra dışı görünümlü bu yaşam oyununa, Marti'nin öykü ifadelerinde rastlıyoruz: “ Der Kranke sah durch die Lücke hindurch, sah einen Teil der Fabrik. Nach einer Woche beklagte er sich, ich sehe immer das gleiche Stück Fabrik, das legt mich zu wenig ab. Der Nachbar kam und legte die Bretterwand zur Hälfte nieder. Zärtlich ruhte der Blick des Kranken auf seiner Fabrik, verfolgte das Spiel des Rauches über dem Schlot, das Ein und Aus der Autos im Hof, das Ein des Menschenstromes am Morgen, das Aus am Abend.“ (s. 43) (Hasta adam açılan aralıktan bakıyordu, fabrikanın bir bölümünü görüyordu; bir hafta sonra şikayette bulundu, fabrikanın hep aynı yerini görüyorum. Bu beni pek rahatlatmıyor. Komşusu geldi ve duvarın tahtalarını yarisına kadar söktü. Bakışları yumuşak bir halde fabrikanın üzerine süzüldü. Bacanın üzerinde yükselen dumanın oluşturduğu oyunu izledi. Büyük alandaki otomobillerin biri giriyor öteki çıkıyordu, sabahleyin insan yığını içeri giriyor, akşam dışarı çıkıyordu).

Yaşamın sade yanını sıra dışı bir anlatım tarzıyla okuruna ulaştıran yazar, imgesel ve yazınsal söylemin oyuna dönük inceliklerini dil içinde işlemektedir.

Çağrışımlar uyandıran bu oyun içerimli akustik ifadeler, okurun aynı oyunda yer alarak açılmalarında bulunmasını koşullar. Aynı ölçekli müzikal anlatım akışına Esendal'ın öyküsünde de rastlıyoruz: “ Ayak bileğini incitmiş, iki gündür hasta, evde yatıyor, komşuları hatır sormaya geliyorlar. İki gündür evde yaşayış değişmiş, herkesten sıcak bir sevgi görüyor. Karısı sanki o eski karısı değil, tanıdıkları eski tanıdıkları değil. Hepsi değişmişler...herkes, her şey tatlı, ılık, yumuşak.” (s. 43) Görüldüğü gibi her iki öyküde yer alan ifade biçimleri, şiirsel söylemin birer yazınsal yaratıya özgü uzantıları halinde, okurun imgeleminde kimi düşünsel devinimleri uyandırıcı güçte yapılandırılmıştır. Dilsel olarak, bir bakıma düşünce oyunlarını andıran bu söylem biçimi, modern sonrası dönemin sanrılı insan konseptine uyumlu bir ortam yaratmıştır.

SONUÇ:

Ele aldığım çalışmanın ana çizgilerine bağlı olarak, modern sonrası dönemin yazınsal ürünlere sindirmiş olduğu kimi yeniliklerin etkisinin büyük olduğunu söyleyebiliriz. Yeni bir söylem biçimi olarak karşımıza çıkan bu düşünsel yaklaşımda, yazın yaratılarındaki alışlagelen çizgisel söylem biçimi bırakılarak; yerine dikey kurgu ve anlatım modelleri öngörülmüştür. Bu yaklaşımda kurgu içinde kurgu, anlatı içinde anlatı, metinsel oyun içinde oyunlar, düzensizliklerin oluşturduğu birer düzenekler halinde kurulmuştur. Özgün ve yabancı olgular bağlamında okur, kendi kültür dizgesi ve yabancı kültür dizgesi içindeki dış gerçekliğe yönelik tepkileri yanyana irdeleme olanağı bulabilmektedir. Okur, bu yeni söylemli postmodern anlatıların, öteki ucunda yer alması gereken bir oyuncu konumundadır. Öteki kültür dünyasının insansal sorunlarını, özgün değerlerine ve algı biçimlerine göre yeniden gözden geçirme fırsatı yakalayabilmektedir.

Yüzyılımızın teknolojik verilerinin yoğunluğu altında, kimi ruhsal ve fiziksel erozyonlarla karşı karşıya kalan insanın dış gerçekliğe ve iç (öz) gerçekliğe olan yaklaşımı, sanrılı bir insandan beklenen patolojik bir yaklaşımdır. Bu yıkım

içinde yer alan ve farklı kültür dünyalarından gelen, sorunları benzer koordinatlarda konumlanmış olan insan, çağdaş okur için psikanaliz verileri doğrultusunda değişik alımlama süreçlerini koşullayan bir imge yaratır.

KAYNAKÇA

- Alfred, Adler (1974): Die Technik der Individualpsychologie 1, Die Kunst eine Lebens- und Krankengeschichte zu lesen, XI Kapitel, Fischer T. Verlag, Frankfurt a. M.
- Alangu, Tahir (1959): Cumhuriyetten Sonra Hikaye ve Roman I, İstanbul.
- Baudrillard, Jean (1992): Gerçeğin Yerini Alan Simularklar, Çev. O. Adanır, İzmir GSF Yay.
- Bernhard, Thomas, (1968): Rede, (s. 252) In: Walter Schönau, Th. Bernhard, "Ereignisse", *Psyche, Zeitschrift für Psychoanalyse und ihre Verwendungen*, hrsg. von Alexander Mitscherlich, E. Klett Verlag, Stuttgart, 1976.
- Best, Otto F. (1994): Handbuch Literarischen Fachbegriffe, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag.
- Bülbül, Melik, (2005): İmgesel İletişim, Çizgi, Konya.
- Esendal, Memduh Şefket (1946): Hikayeler 2. Kitap, Ulus Basımevi, (Mendil Altında adıyla 1958).
- Esslin, Martin, (1996): Das Theater Des Absurden, Von Beckett bis Pinter, hrsg. von Burghard König, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Hamburg.
- Freud, Sigmund (1986): Yaşamım ve Psikanaliz, Kendini Gizleme ve Kendini Açığa Vurma Stratejisi, (s. 24-30), Say Yayınları, İstanbul.
- Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten: Neapel, S. 1. Digitale Bibliothek Band 42: Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten, S. 4316 (vgl. Röhrich-LdspR Bd. 3, S. 1086) (c) Verlag Herder.

Kurt Martin'nin 'Neapel Sehen' Adlı Öyküsü İle M. Şevket Esendal'ın 'Hasta' Adlı Öyküsünde Sanrılı İnsan İmgesi

- Ingarden, Roman (1988): "Konkretisation und Rekonstruktion", (s.42):In: Rezeptionsästhetik, Hrsg. Von R. Warning, UTB.
- Jauss, Hans R. (1988): „Literaturgeschichte als Provokation“ (s. 126), In: Rezeptionsästhetik, Hrsg. Von R. Warning, UTB.
- Kraus, Wolfgang, (1983): Nihilismus Heute oder die Geduld der Weltgeschichte, Paul Z. Verlag, Wien-Hamburg.
- Lukacs, Georg S. (2001): Aesthetik, çev Ahmet Cemal, Payel Yay. 2. b., İstanbul.
- Marti, Kurt (1986): ‚Neapel sehen‘ (s. 111) In: Moderne Literatur Verstehen, Texte u. Anregungen deutschsprachiger Literatur seit 1945, hrsg. von B. Aloys, S. Sigfrid. Hueber Verlag, München.
- Özbek, Yılmaz (2005): Postmodernizm ve Alımlama Estetiği, Çizgi Yay., Konya.
- Özdemir, Emin (2002): Eleştirel Okuma, Bilgi Yayınevi, İstanbul.
- Schönau, Walter; Pfeiffer, Joachim (2003): Einführung in die psychoanalytische Literaturwissenschaft, J.B. Metzler Verlag, Stuttgart.
- Ünlü M., Özcan Ö., (1988): 20 Yüzyıl Türk Edebiyatı 2, Cumhuriyet Kurtuluş Dönemi, İnkılap Kitabevi, İstanbul.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ORTAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Erdal BAY¹
Şerafettin KARAKAYA²

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Fen Bilgisi öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yapılandırmacı öğrenme ortamı anketi ve açık uçlu anket kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının, öğrenme ortamının gerçek yaşamla ilişkisi, eleştirel düşüncenin oluşumu, öğrenen rolü, öğretmen rolü, yöntem ve teknikler, değerlendirme süreçleri ile güdülenmeye ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: yapılandırmacı öğrenme ortamı, yapılandırmacı yaklaşım, öğretmen eğitimi

Absract

Student Teachers' Opinions Towards The Constructivist Learning Environment

The purpose of this research is examined the student teachers' opinions towards the constructivist learning environment. In this study, case study design is used. Teacher candidates from the science department participated in this study. To gather data, a survey of constructivist learning environment and an open-ended

¹ Dr. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

² Doç.Dr. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D.

³Bu çalışma araştırmacı tarafından hazırlanan doktora çalışmasının bir bölümünden üretilmiştir.

questionnaire were used. As a result of this study, it was found that the experimental group students' opinions toward the learning environment, critical thinking, role of the learner and teacher, techniques and methods, process of evaluation, team work and motivation seemed to be positive.

Key words: Keywords: constructivist approach, constructivist learning environment, teacher education.

Giriş

Yapılandırmacı öğrenme ortamı terimi, yapılandırmacı felsefeye dayanan ve öğrencinin bilgi oluşturma sürecini destekleyen öğretim ve öğrenme durumlarını açıklamak için kullanılır (Tynjälä, 1999). Wilson'a göre yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrenenlerin problem çözme eylemleri ve öğrenme amaçlarının takibinde bilgi kaynağını ve gereçleri kullanırken birlikte çalıştıkları ve birbirlerine destek çıktıkları bir yerdir (Kesal ve Aksu, 2005; Soon ve ark., 2001).

Jonassen (1994) yapılandırmacı öğretim ortamını farklı kılan sekiz özelliğin var olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar: 1) Yapılandırmacı öğrenme ortamları gerçeğin çoklu temsilini sağlar. 2) Çoklu temsillerde aşırı basitleştirmelerden kaçınılır ve gerçek dünyanın karmaşıklığı yansıtılır. Bu temsiller gerçek dünyanın karmaşıklığını ortaya koyar. 3) Yapılandırmacı öğrenme ortamında bilginin tekrarı değil yapılandırılması vurgulanır. 4) Yapılandırmacı öğrenme ortamı bağlam dışı soyut bir öğretim yerine anlamlı içeriklerde özgün görevleri vurgular. 5) Yapılandırmacı öğrenme ortamı önceden belirlenmiş öğretim aşamaları yerine gerçek yaşamdan kurgulanmış ya da olaya dayalı öğrenme ortamları sağlar. 6) Yapılandırmacı öğrenme ortamı deneyimlerin yansıtılmasını destekler. 7) Yapılandırmacı öğrenme ortamı bağlam ve içerikten bağımsız bilgi yapılandırmasına olanak sağlar. 8) Yapılandırmacı öğrenme ortamı takdir edilmek için öğrencilerin birbirleriyle rekabeti yerine sosyal etkileşim yoluyla işbirlikli eğitimi destekler.

Yukarıda açıklanan özelliklere dayalı olarak yapılandırmacı kuramın uygulandığı eğitim ortamlarında genelde, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına imkan sağlayan işbirlikli, probleme dayalı ve proje tabanlı öğrenme gibi yaklaşımlardan yararlanır (Abdal-Haqq, 1998; Moallem, 2001; Oğuz, 2005; Yaşar, 1998; Şaşan, 2002; Wilson, 1997).

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı süreçlerde öğretmen, geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görünür (Jonassen, 1992; Kesal ve Aksu, 2005; Koç, 2007; Murphy, 1997; Savaş, 2007; Yaşar, 1998). Yine bu öğrenme ortamlarında öğretmenin rolü; kavramsallaştırma, güdüleme, süreçlere ilişkin yönlendirme yapma ve üst düzey becerilerin kazandırılmasına katkıda bulunma şeklinde açıklanabilir.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında öğrenenlere de büyük sorumluluklar düşmektedir. Phillips (akt: Koç, 2007) yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenin etkin, sosyal ve yaratıcı olduğunu ifade etmektedir. Birey öğrenme sürecinde seçici, yapıcı, etkin ve kendi kararlarını kendi alır. Öğrenme ve öğretimde önemli olan bireysel özgürlüktür. Yapılandırmacı öğrenende bulunması gereken kişisel özellikler arasında; mücadeleci, meraklı, girişimci ve sabırlı olma yer alır. Öğrenen, öğrenme sürecinde sürekli merak eder, merak ettikçe de araştırma yapar. Meraklı öğrenen öğrenmeye daha çok güdülenirken, girişimci öğrenen özelliği ile bilgiyi özgürce daha derinlemesine araştırır, inceler, analiz eder, problem çözer, eleştirel soru sorar, karşılaştırma yapar, bulduklarını tartışır, yorumlar ve yorumladıklarını nedenleriyle savunur (Berge, 2000; Erdem ve Demirel, 2002; Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarının oluşturulmasında belirli ilkeler vardır. Bu ilkeler içerisinde, öğrenenlerin kendi deneyimlerinden öğrenme fırsatlarının sağlanması, öğrenenlerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alması,

sosyal etkileşim, çoklu ortamların kullanımı, otantik görevlerin verilmesi gereklidir (Honebein, 1996; Kesal ve Aksu, 2005; Özden, 2003; Paavola ve Lakkala, 2004).

Literatürde yapılandırıcı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Akar, 2001; Hassard, 1999; Kesal ve Aksu, 2005). Yukarıdaki araştırmalar bağlamında bu çalışmada öğretmen eğitiminde yapılandırıcı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarının nasıl algılandığı araştırılmıştır. Bu tür çalışmalar kuramsal olarak ileri sürülen yaklaşımların uygulamada etkililiğinin belirlenmesi ve buna bağlı olarak öğrenme ortamlarının daha etkili hale getirilmesi açısından önemlidir.

Araştırma soruları

Bu çalışmanın amacı, öğretmen eğitiminde “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinde yapılandırıcı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamının öğretmen adayları tarafından nasıl algılandığını belirlemektir. Bu amaca bağlı olarak literatürde yapılandırıcı öğrenme ortamını oluşturan özelliklerden hareketle aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

Öğretmen adaylarının;

1. Bu dersteeki öğrenmelerinin gerçek yaşamla ilişkisine,
2. Eleştirel düşünmenin gerçekleşmesine,
3. Öğrenen rollerine,
4. Öğretmen rollerine,
5. Derste kullanılan yöntem ve tekniklere,
6. Değerlendirme sürecine,
7. Fiziksel ortama,
8. Bu derste kişiyi en çok motive eden ortam özelliklerine (güdülenmelere) ilişkin görüşleri nedir?

Yöntem

Bu çalışmada durum çalışması (case study) yönteminin özel bir olayın farklı bakış açıları kullanılarak incelenmesini sağlayan “durum analizi” türü kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının temel amacı, bir durum hakkında detaylı betimlemeler yapmak ve o durumu var olduğu şekliyle anlamaktır (Büyüköztürk ve diğ., 2009 ; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Durum çalışması “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, araştırmacının bir olay ya da olguyu derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olarak da tanımlanabilir. Bu araştırmada yapılandırmacı öğrenme ortamlarında araştırmacı tarafından uygulanan otantik görevlerin etkililiğine ilişkin veriler elde edilmesi için bu yöntem kullanılmıştır.

Araştırma 2008-2009 öğretim yılında Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çalışma grubunu Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı ikinci sınıfında öğrenim gören ve “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersine devam eden 11 erkek 25 kız olmak üzere otuz altı (36) öğretmen adayı oluşturmuştur.

Araştırma kapsamında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamları hazırlanmıştır. Bu öğrenme ortamının Jonassen'in (1992) belirttiği gibi, yapılandırıcı, amaçlı, etkileşimli, işbirlikli, yansıtıcı, öğrenci aktifliğini sağlayıcı ve karmaşık olmasına dikkat edilmiştir. İşbirlikli öğrenmeye dayalı olarak otantik görevlerin gerçekleştirilebilmesi için öğrenenlerden dönem sonuna kadar birlikte çalışmak istedikleri grup arkadaşlarını belirlemeleri istenmiş ve grupların en fazla (dört) 4 kişiden oluşması sağlanmıştır. Öğrenenlere ders sürecince yapılacak etkinliklere ilişkin önbilgiler verilmiş ve öğrencilerin düşünceleri alınmıştır. Öğrenenler otantik görevlerin zor olacağına ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bu nedenle bu çalışmanın neden gerekli olduğu açıklanmış ve öğrenenler bu çalışmalarını yapabilecekleri konusunda cesaretlendirilmişlerdir. Öğrenenlerin dersle ilgili materyallere öğrenme süreçlerinin öncesinde ulaşmaları sağlanmıştır.

Öğrenme sürecinde, öğrenenler dersin hedeflerine uygun olarak “hedefler” konusunda bilgilendirme yapıldıktan sonra kendi uzmanlık alanlarına dayalı olarak hedefler yazmışlar, bu çalışmalarını diğer gruplara sunum yaparak paylaşmışlardır. Bu otantik görevden sonra gruplara, egzersiz yapmaktan ziyade, gerçek hayat problemlerine benzer nitelikteki problemleri çözmeyi öğrenmeleri için bir diğer otantik görev verilmiştir. Bu otantik görev kapsamında, öğrencilerden ilköğretim okullarına gitmeleri ve oradaki ilgili alan öğretmenleri ile görüşmeleri ve öğretmenden ilerleyen haftalarda bir derse girmeleri için izin almaları istenmiştir. Okullara giden gruplar, oradaki öğretmenlerle görüşerek, derslerine girip ilgili programa bağlı kalacak şekilde kendi geliştirdikleri plana göre ders işlemek için izinler almışlar, ayrıca ders planı hazırlayacakları temayla ilgili içerikleri de temin etmişlerdir.

Gruplar bu otantik görevler için gerekli izinleri aldıktan sonra derste bu defa seçmiş oldukları temaya ilişkin bilişsel ve duyuşsal alanla ilgili hedefler yazmaları istenmiş, hedef çalışmalarından sonra gruplardan bir sonraki derse otantik görevleri ile ilgili bulabildikleri kadar veri toplayarak gelmeleri istenmiştir.

Daha sonraki aşamada, içerik tasarım ilkeleri, modelleri tartışılmış ve öğrencilerden getirdikleri verileri, içerik tasarım ilkeleri ve modellerini göz önünde bulundurarak organize etmeleri istenmiştir. İçerik tasarım yaklaşımlarından sonra gruplara yapılandırmacı yaklaşım konusu açıklanmış, yapılandırmacı yaklaşımın ne olduğu, bu yaklaşımda öğrenen, öğretmen rolleri, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının özellikleri vb. temalar üzerinde durulmuştur.

Hedefler ve içerik çalışmalarından sonra otantik görev kapsamında gruplarca kullanacakları yöntem ve teknikler belirlenmiştir. Yöntemlerin seçiminde araştırmacı tarafından önceden belirlenen yöntem ve teknikler hakkında kısaca genel bilgiler verilmiştir. Gruplardan bu yöntemlerden istediklerini seçmeleri söylenmiş, ayrıca her grubun esasen bir yöntem-teknik seçmesi sağlanmıştır. Ancak gruplara diğer yöntemleri de çalışmalarında kullanabilme konusunda esneklik sağlanmıştır.

Araştırmacı tarafından tüm gruplara bu yöntem ve teknikler hakkında kuramsal bilgi ve uygulanmasına ilişkin örnekler sunulmuştur.

Daha sonraki öğrenme yaşantısında eğitimde plan yapmanın önemi, gerekliliği, planların aşamaları tartışılmış ve gruplardan hazırlamış oldukları hedefler, içerik, yapılandırmacı yaklaşım ve seçmiş oldukları yöntem-tekniklerin özelliklerini de göz önünde bulundurarak planlar hazırlamaları istenmiştir. Grupların hazırlamaya çalıştıkları planlar tek tek incelenmiş ve geribildirimlerle son biçimleri verilmiştir (formatif-biçimlendirici değerlendirme).

Bu uygulamalardan sonra gruplardan hazırladıkları bu planları ilköğretim okullarında gerçek sınıf ortamlarında uygulamaları istenmiş ve gruplara bu otantik görevde ne yapacaklarına ilişkin yönerge sunulmuştur. Bu aşamadan sonra gruplar hazırladıkları planlarla okullara gitmişler ve okullarda ilgili branş öğretmenlerinden de gerekli geribildirim ve yönergeleri aldıktan sonra hazırladıkları planları gerçek sınıf ortamlarında uygulamışlardır. Gruplardan gerçekçi sınıf ortamında gerçekleştirdikleri bu uygulamaları kamerayla kayıt altına almaları istenmiştir.

Gruplardan daha sonra bu çalışmalarını kendi sınıflarında sunmaları istenmiştir. Sunum sırasında gruplar önce hazırladıkları planları ve kullandıkları yöntem-teknikler hakkındaki bilgileri “powerpoint” ile diğer arkadaşlarına sunmuşlar, daha sonra ise gerçekleştirmiş oldukları çalışmaya ilişkin cd görüntüleri sınıfta izlenmiştir. Bu süreçte öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesinde otantik değerlendirme yaklaşımı kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yapılandırmacı öğrenme ortamı anketi ve açık uçlu sorulardan oluşan anket kullanılmıştır. Araştırmalarda en çok kullanılan veri toplama araçlarından biri de ankettir. Anketler, araştırılan kişinin gizliliğini korumada güçlü olması, düşünülerek yanıtlar verilmesi ve analizlerinin kolay olması vb. nedenlerden dolayı kullanılmaktadır. Bu araştırmada ise alt problemlere ilişkin olarak

yapılandırmacı öğrenme ortamı özelliklerinin ne kadar gerçekleştiği ve sürece ilişkin öğrenci görüşleri belirlenmek istenmiştir. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme ortamı anketi hazırlanmıştır.

Anketin geliştirilme sürecinde literatür incelemesi yapılmış ve bu konuda ilgili çalışmalara ulaşılmıştır. Bu inceleme sonucunda yapılandırmacı öğrenme ortamı anketinin (The Constructivist Learning Environment Survey-CLES) ilk olarak Taylor (1991) tarafından geliştirildiği; daha sonra Taylor, Fraser & White (1994) tarafından tekrar gözden geçirildiği daha sonra birçok araştırmacı tarafından değişik ülkelerde farklı şekillerde uygulandığı görülmüştür.

Ülkemizde de Kesal ve Aksu (2005) tarafından yabancı dil derslerinde bu anket uygulanmıştır. Yine Fer ve Cırık (2006) tarafından “Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği”nin Türkçe formunun dil eşdeğerliğinin, geçerliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesi yapılmıştır.

Bu araştırmada anket geliştirme sürecinde anketlerden yararlanılmıştır. Ancak alt problemlere ve veri çeşitlenmesine bağlı olarak oluşturulan anket bazı yönlerden farklılıklar göstermiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamı anketi; gerçek yaşamla ilişki, eleştirel düşünce, öğrenme sorumluluğunu alma, sınıf dili, değerlendirme, fiziksel ortam, öğretmen rolü, yöntem- teknik ve güdülenme boyutlarından oluşmaktadır. Anket formunun geçerlik çalışmasında uzman görüşü alınmıştır. Anket formunda beşli likert tarzında elli iki (52) madde bulunmaktadır. Anket formunun güvenilirlik katsayısı (cronbach alpha) 0,85 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan diğer bir veri toplama aracı olarak açık uçlu anket kullanılmıştır. Açık uçlu anketler, katılımcıların düşünce, duygu, inanç, eğilimlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan, boş bırakılan yerleri doldurmayı gerektiren sorulardan oluşmaktadır. Açık uçlu anket formundaki sorular hem alt problemlerle hem de görüşme ve yapılandırmacı öğrenme ortamı anketindeki boyutlara paralel olarak oluşturulmuştur. Yapılandırmacı öğrenme ortamında yer alan boyutlar açık uçlu

olarak gruplara sunulmuş ve tepkileri alınmıştır. Örneğin “öğrenme ortamındaki değerlendirme süreçleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Bu konuya ilişkin önerileriniz nedir?” gibi açık uçlu sorular kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreçleri

Araştırma kapsamında öğrencilerin sunumlarından sonra, yapılandırmacı öğrenme ortamı anketi, grup değerlendirme formu, öz değerlendirme için performans değerlendirme formu verilmiş ve diğer çalışmaları ile araştırmacıya bir dosya (portfolyo) halinde teslim etmeleri istenmiştir. Bu uygulamayla öncelikle grup üyelerinin değerlendirmeleri daha ciddiye almaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu formları her grup üyesi ayrı ayrı doldurarak dosya içerisinde belirtilen tarihte araştırmacıya teslim etmişlerdir.

Veri analiz teknikleri

Yapılandırmacı öğrenme ortamı anketindeki verilerin analizinde frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca tablonun anlaşılabilirliğini artırmak için her bir maddenin ortalama değeri de ek olarak verilmiştir. Ortalama değerler 1-5 puan arasında değişmektedir. Elde edilen bulguların yorumlanmasında, 1,00-1,80 arası “çok olumsuz”; 1,81-2,60 arası “olumsuz”; 2,61-3,40 arası “orta”; 3,41-4,20 arası “olumlu” ve 4,21-5,00 arası “çok olumlu” derecelemesi kullanılmıştır. Araştırmada açık uçlu ankete verilen cevapların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri belirlenen temalar bağlamında analiz edilmiştir. Bu süreçte verilen tepkiler benzerlik ve farklılıklarına göre gruplanmış ve sıklık oranına göre de nicelleştirilmiştir. Bu bulgular ayrıca olumlu ve olumsuz görüşler olarak sunulmuştur.

Bulgular ve yorum

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğrenme ortamına ilişkin görüşleri belirlenmek istenmiştir. Aşağıda her alt probleme ilişkin yapılandırmacı öğrenme ortamı anket sonuçları verilmiş, sonra açık uçlu anket sonuçları verilmiş ve yorumlar yapılmıştır.

1) Gerçek Yaşamla İlişkiye Yönelik Görüşlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinliklerin gerçek yaşamla ilişkisine dair öğrenci görüşleri ile ilgili verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorum aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Gerçek Yaşamla İlişkisine Dair Görüşlerle İlgili Bulgular

Gerçek yaşamla ilişki	Her zaman		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Bu derste meslek yaşamımla ilişkili şeyler öğrendim.	30	85,7	4	11,4	1	2,9	-	-	-	-	4,82
Bu derste öğrendiğim şeylerin gerçek yaşamla nasıl ilişkisi olduğunu öğrendim	12	34,3	20	57,1	3	8,6	-	-	-	-	4,25
Okulun dışındaki dünyayı daha iyi anladım	10	28,6	22	62,9	3	8,6	-	-	-	-	4,20
Bu derste gerçek hayatta karşılaşılabileceğim problemlerle ilgilendim.	12	34,3	16	45,7	6	17,1	1	2,9	-	-	4,11
Bu derste, okul dışındaki dünya ile ilgili ilginç şeyler öğrendim.	7	20,0	21	60,0	7	20,0	-	-	-	-	4,00

***En yüksek ortalama (5), en düşük ortalama ise (1) puandır.**

Yapılandırmacı öğrenme ortamı anketi ile elde edilen bulgular incelendiğinde, “bu derste meslek yaşamımla ilişkili şeyler öğrendim” ifadesinin ortalamasının ($x=4,82$), “bu derste öğrendiğim şeylerin gerçek yaşamla nasıl ilişkisi olduğunu öğrendim” ifadesinin ($x=4,25$) yine “okulun dışındaki dünyayı daha iyi anlarım” ifadesinin ortalama değerinin ($x=4,20$) ve “bu derste gerçek hayatta karşılaşılabileceğim problemlerle ilgilendim” ifadesinin ortalama değerinin ($x=4,11$) olduğu görülmektedir. Tablodaki veriler genel olarak incelendiğinde öğrenenlerin derste uygulanan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinliklerin gerçek yaşamla ilişkisine dair oldukça olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin dersteki etkinliklerin gerçek yaşamla ilişkisine dair açık uçlu ankete verdikleri cevaplarda aşağıda verilmiştir:

Bu derste öğrendiğiniz şeylerin gerçek yaşamla ilişkisine dair düşünceleriniz nelerdir?

Olumlu görüşler

- Gerçek yaşam öncelikle mesleğimiz demektir ve bu derste öğretmenlik yaşamımızda kullanabileceğimiz önemli şeyler öğrendik. (18)
- Öğretmenin sunduğu örnek olaylar ve bilgiler gerçek yaşamla ilişkiliydi. (15)
- Bu derste öğretmenlik mesleğinin dışında hayatın her safhasında işime yarayacak şeyler öğrendim. (7)
- Yapmış olduğumuz görev sayesinde öğrendiğimiz kuramsal bilgileri gerçek okul ortamında uygulama şansı bulduk. (4)
- İnsanları ve hayatı daha iyi tanımamızı sağladı (1)
- Bizzat olayların içinde oluşumuz daha iyi öğrenmeyi sağladı.

Olumsuz görüşler

- Sınıf ortamları tek başına gerçek yaşamla ilgili olamazlar.
 - Gerçek yaşamla ilgisi olduğunu sanmıyorum.
 - KPSS sınavına yönelik sorular çözülsedydi daha iyi olurdu.
-

Yapılandırmacı etkinliklerin gerçek yaşamla ilişkisine dair öğrencilerin açık uçlu ankete verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun yapılandırmacı öğrenme ortamı anket sonuçlarında olduğu gibi dersin gerçek yaşamla ilişkisine dair görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun öğrenilen şeylerin gerçek yaşamla özellikle öğretmenlik mesleğiyle yakından ilişkisi olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bulgularda dikkati çeken sonuçlardan biri de çarpan etki olarak öğrencilerin öğrendikleri şeylerin sadece meslek yaşantılarında değil günlük yaşamlarında da işi yarayacağını düşünmeleridir. Bulgularda, öğrencilere verilen otantik görevlerin öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkisini etkileyen önemli bir faktör olduğu görülmektedir.

Tablodaki bulgularda bir öğretmen adayının olumsuz görüş olarak derste öğrenilenlerin gerçek yaşamla hiçbir ilişkisi olmadığını ve başka bir öğrenenin de ne yapılırsa yapılırsın okul ortamlarındaki öğrenmelerin gerçek yaşamla ilişkisinin kurulamayacağı görüşüne sahip olduğu görülmektedir. Olumsuz görüşlerden biri ise öğrencinin derslerde KPSS'na yönelik soruların çözülmesini istemesidir. Bu alt probleme ilişkin bulgular genel olarak incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinliklerin öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkisinin olduğu görülmektedir.

2) Eleştirel Düşünceye İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Yapılandırmacı öğrenme ortamında eleştirel düşüncenin oluşumuna ilişkin olarak öğrencilerin görüşleriyle ilgili elde edilen bulgular ve yorum aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Eleştirel Düşünceye İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular

Eleştirel Düşünce	Her zaman		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Düşüncemi ifade etmemde özgürdüm.	28	80	6	17,1	1	2,9	-	-	-	-	4,77
Bu derste herkes kendi hakkını savunma imkânına sahipti.	28	80	6	17,1	1	2,9	-	-	-	-	4,74
Öğretmenin kullandığı öğrenme yöntem ve teknikleri ile ilgili düşüncelerimi ifade edebildim.	20	57	12	34,3	3	8,6	-	-	-	-	4,48
Anlamadığım veya zorlandığım durumlarda şikâyetlerimi dile getirebildim.	20	57	8	22,9	6	17,1	1	2,9	-	-	4,34
Ders öğretim elemanına bunu neden öğrenmek zorunda olduğumu sorabildim.	12	34	10	28,6	11	31,4	1	2,9	1	2,9	3,88

Tablodaki veriler incelendiğinde, öğrencilerin derslerde düşüncelerini ifade etmekte özgür olduklarını ($x=4,77$); bu derste haklarını savunabildiklerini ($x=4,74$); öğretmenin kullandığı yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerini rahatlıkla ifade ettikleri ($x=4,48$); anlamadığı veya zorlandığı durumlarda şikâyetlerini dile getirebildiklerini ($x=4,34$) belirttikleri görülmektedir. Öğrenenlerin eleştirel düşünceye ilişkin olarak belirttikleri en olumsuz görüş ise “ders öğretim elemanına bunu neden öğrenmek zorunda olduğumu sorabilirim” sorusuna verdikleri cevaptır. Bu maddenin ortalamasının ($x=3,88$) olduğu görülmektedir.

Açık uçlu anket sonucuna göre yapılandırmacı öğrenme ortamında eleştirel düşüncenin oluşumuna ilişkin öğrenen görüşleri ile ilgili bulgular aşağıdaki gibidir:

Bu derste eleştirel düşüncelerinizi ifade etmeye ilişkin görüşleriniz nelerdir?**Olumlu görüşler**

- Düşüncelerimizi özgürce ifade edebileceğimiz demokratik bir ortam vardı. (15)
- Aklımıza takılan veya anlamadığımız şeyleri sorabildik. (8)
- Öğretim elemanının olumlu davranışlarından (hoşgörü, anlayış, otoriter olmama vb) dolayı düşüncelerimizi rahatlıkla ifade edebildik. (17)
- Çalışmalarımızın değerlendirmesinin sınıf içerisinde yapılıyor olmasından da anlaşılacağı gibi olumlu olumsuz eleştirilerimizi rahatça paylaşma imkânına sahibiz. (5)
- Ders boyunca öğrenciye belli bir konuyu ve düşünceyi dikte etmek yoktu. (2)
- Artık öğretmenleri bile eleştirebileceğimizi öğrendik. (2)
- Her türlü görüşümüz saygıyla karşılandı. (1)
- Kullanılan yöntem ve teknikler eleştirel düşünmenin ve öğrenmenin gerçekleşmesinde etkiliydi.

Olumsuz görüşler:

Önemli olan düşüncelerimizi rahatlıkla ifade edebilmek değil aldığımız yanıtlardır. Eleştiri yapabileceğim ortam vardı ama ben fikirlerimi ifade etmede çekingendim.

Açık uçlu anket sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin düşüncelerini demokratik bir ortamda özgürce ifade edebildiklerini, anlamadıklarını sorabildiklerini, derslerde öğrencilere belirli bir düşüncenin dikte edilmeye çalışılmadığını, kullanılan yöntemlerin eleştirel düşüncenin oluşumuna katkı sağladığını belirttikleri görülmektedir. Yine öğretmenin hoşgörülü olması vb. olumlu davranışlarının da öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerini kolaylaştırıcı bir faktör olduğu görülmektedir. Düşüncelerimizi ifade etmenin sorun olmadığı önemli olanın alınan yanıtlar olduğu görüşü ise olumsuz görüş olarak belirtilmektedir. Burada öğrenci düşüncesinin süreçlerde etkin hale getirilmesinin her durumda doğru olmayabileceğinin düşünülmesi gerekir. Çünkü öğrenci her durumda kendisi için en doğru olana karar veremeyebilir ve belki ona göre yanlış olan düşünce gerçekte doğrudur veya geçerlidir. Örneğin öğrenci otantik görevleri

gerekli görmeyebilir ve öğretim elemanına “bunu neden öğrenmek zorundayım” diye sorabilir. Bu durumda eğer ilgili literatürdeki tüm veriler otantik görevlerin öğrenci öğrenmeleri için çok önemli olduğunu belirtiyorsa; öğretmenin verdiği cevabın öğrenciyi tatmin etmemesi veya öğrencinin bu düşünceye ısrarla katılmaması bu süreçlerde karşılaşılabilecek bir durumdur.

Eleştirel düşüncenin oluşumuna yönelik hem yapılandırmacı öğrenme ortamı anketi ve hem de açık uçlu anket sonuçları genel olarak incelendiğinde, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarının eleştirel düşüncenin oluşumuna katkısı olduğu söylenebilir.

3) Öğrenenlerin Rolüne İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin rollerinde büyük bir değişim söz konusudur. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin rolüne ilişkin öğrencilerin görüşleri ile ilgili bulgular ve yorum aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Öğrenenlerin Rollerine İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular

Öğrenen rolü	Her zaman		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiçbirzaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Kendi düşünme ve öğrenmelerimden sorumlu oldum.	28	80,0	6	17,1	1	2,9	-	-	-	-	4,77
Değerlendirme süreçlerinde söz hakkına sahiptim.	26	74,3	7	20,0	2	5,7	-	-	-	-	4,68
Kendi öğrenmelerimize ilişkin sorumluluklarımızı yerine getirdik	24	68,6	11	31,4	-	-	-	-	-	-	4,68
Öğrenciler öğrenme sürecince aktiflerdi.	20	57,1	15	42,9	-	-	-	-	-	-	4,57
Çalışma konularını bağımsız olarak seçebildik ve araştırdık.	25	71,4	5	14,3	3	8,6	2	5,7	-	-	4,51
Kendi çalışmalarına bağlı olarak öğrendim.	18	51,4	14	40,0	3	8,6	-	-	-	-	4,42
Öğrenme sürecine ilişkin kararları öğretmenle birlikte aldık.	13	37,1	12	34,3	6	17,1	3	8,6	1	2,9	3,94

Yapılandırmacı öğrenme ortamı anket sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu oldukları ($x=4,77$), değerlendirme süreçlerinde ilgili kararlara katılabildiklerini ($x=4,68$), kendi öğrenmelerine ilişkin sorumluluklarını yerine getirdikleri ($x=4,68$), çalışma konularını bağımsız olarak kendilerinin seçebildiklerini ($x=4,51$) belirttikleri görülmektedir. Öğrenme sürecine ilişkin kararları öğretmenle birlikte alma maddesine ise diğer maddelere göre daha olumsuz tepki ($x=3,94$) verildiği görülmektedir.

Öğrencilerin kendi yapılandırmacı öğrenme ortamlarında kendi rollerine ilişkin görüşleri ile ilgili açık uçlu ankete verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve bulgular aşağıda verilmiştir.

Bu dersteki rollerinizi nasıl algıyorsunuz? Kendi öğrenmelerinizin sorumluluğunu alıyor musunuz? Öğrenmelerinizle ilgili kararlara katılabiliyor musunuz? Sorusuna verdikleri cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

Olumlu görüşler:

- Öğretim elemanının rehberliğinde öğrenmelerimizle ilgili kararlar ve sorumluluklar tamamen bize aitti. (18)
- Otantik görevler sayesinde derslerde her zaman aktif olmamız sağlandı. (11)
- Ezberden uzak araştırmacı ve yaratıcı bir öğrenen rolüne sahibiz. (7)
- Grup çalışmaları sayesinde öğrenmelerimizin sorumluluğunu almamız sağlandı. (6)
- Dersin işlenişi hakkında kararlara katıldık (6).
- Kendi öğrenmelerimizin sorumluluğunu almak ilk etapta zor gelse de bizim için en kalıcı öğrenme şeklinin kendi kararlarımızı aldığımız zaman ortaya çıktığının bilincine vardık. (4)
- Bu derste önemli olduğumuzu, bir şeyler yapabileceğimizi ve üretken olduğumuzu fark ettik. (4)
- Kendimi öğretmen yerine koyup fikirler üretmeye, çözüm bulmaya çalıştım.
- Bu derste yaptığımız hatalar bile kendi öğrenmelerimizin sorumluluğunu aldığımızın kanıtıydı.
- Konu seçiminin bize bırakılması yaratıcılığı arttırmıştır.

Olumsuz görüşler:

- Çok fazla sorumluluk aldığımı düşünmüyorum.
 - Öğretim elemanı istese bile derse katmaya çalıştığında bile ben katılamıyorum.
 - Öğrenmelerimin sorumluluğunu alabilmem için biraz zamana ihtiyacım var.
-

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenenlerin rollerine ilişkin yukarıda yer alan bulgular incelendiğinde, öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluklarını alabildiklerini, otantik görevlerin bunu sağlamada etkili olduğu, bu süreçte daha aktif, araştırmacı, yaratıcı ve yansıtıcı öğrenenler olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bulgularda öğrencilerin yaptıkları hataların kendi çalışmalarına bağlı olduğunu düşüncesine sahip olmaları ayrıca dikkat edilmesi gereken olumlu bir görüştür. Olumsuz görüşler içinde bir öğrencinin üniversite düzeyinde bile kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilecek düzeyde olmadığını ifade etmesi üzerinde önemle durulması gereken bir noktadır. Bu kişinin öğretmen adayı olduğu düşünüldüğünde, durum daha da can alıcı bir konuma gelmektedir. Yapılandırmacı öğrenme ortamında kuramsal kısımda belirtildiği gibi öğrenenlerin, etkin, yaratıcı, sosyal öğrenen olmasını ve öğrenenin kendi sorumluluğunu almasını gerektirir. Öğrenciler öğrenmelerine ilişkin kendi kararlarını alırlar. Öğrenen rolüne ilişkin görüşler genel olarak incelendiğinde; öğrencilerin süreçte kendi öğrenmelerinden sorumlu olabildiklerini, öğrenmeleri ile ilgili kararları alabildikleri ve kendilerini aktif, yaratıcı öğrenenler olarak tanımladıkları görülmektedir.

4) Öğrencilerin Öğretmen Rolüne İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorum

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmen rolleri de büyük değişiklikler gerektirmektedir. Bu yaklaşımda öğretmen artık bilgi aktarıcısı değil sadece yönlendiricidir. Bu bağlamda öğrencilerin süreçte öğretmen rolüne ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen Rolüne İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular

Öğretmen rolü	Herzaman		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiçbirz aman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmen bilgiyi sunan kişi değil, yönlendiriciydi.	29	82,9	4	11,4	2	5,7	-	-	-	-	4,77
Öğretmen öğrencilerine karşı güven verici, samimiydi.	26	74,3	9	25,7	-	-	-	-	-	-	4,74
Öğretmen, öğrenme süreçlerini kolaylaştırdı.	23	65,7	12	34,3	-	-	-	-	-	-	4,65
Öğretmen, öğrencilerinin eksiklerinin farkında olmalarına yardımcı oldu.	23	65,7	12	34,3	-	-	-	-	-	-	4,65
Öğretmen soruların cevabını öğrencilerin bulmasını istedi.	21	60,0	14	40,0	-	-	-	-	-	-	4,60

Öğretmenin rolüne ilişkin tablodaki veriler incelendiğinde öğrencilerin, yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmenin bilgiyi sunan kişi değil aktarıcı olduğu ($x=4,77$), öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığı ($x=4,74$), öğrencilerin eksiklerinin farkında olmalarına yardımcı olduğu ($x=4,65$), öğretmenin soruların cevaplarını öğrencilerin bulmasını istediği ($x=4,60$) düşüncesine sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenin rolüne ilişkin olarak açık uçlu anket sorusuna verilen cevaplarla ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bu derste öğretmenin rollerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Olumlu görüşler:

- Öğretmen araştırmaya teşvik edici ve yol göstericiydi. (18)
- Öğretmen aktiviteleri bildiren ve düzenleyen konumundaydı. (13)
- Öğretmen bazen model bazen rehberdi. (8)
- Öğretmen bizi hep araştırmaya yöneltti, zaman zaman kendini geri plana atarak bize önemli olduğumuz hissini verdi. (7)
- Sınıftaki bir öğrenciden farksızdı. (5)

-
- Sürekli öğrencilerle iletişim halinde ve karşılaştığımız sorunlarda bize rehberlik yapıyordu. (6)
 - Bu derste öğretmene çok daha büyük sorumluluk düşmekteydi. (2)
 - Öğretmenin özellikle lider ve yönlendirici yönü ön plandaydı.

Olumsuz görüşler:

- Sorunlara ilişkin kesin bilgi vermeyen bir öğretmenimiz vardı.
 - Öğretmen sınıf ortamında biraz daha aktif olabilirdi.
-

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğretmen rolüne ilişkin yukarıdaki sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenin bilgi aktarmak yerine bilgiye nasıl ulaşılacağı ve nasıl kullanılacağı konusunda odaklandığı; süreçte kullandığı davranışlarla bazen model olduğu; öğrencilerin karşılaştıkları sorunların çözümünde yardımcı olduğu şeklinde görüşler ortaya çıkmıştır. Öğretmenin sorunlara ilişkin kesin bilgi vermemesi ve biraz daha aktif olması gerektiği ise bu konuyla ilgili belirtilen olumsuz düşüncelerdir. Ancak yapılandırmacı yaklaşımda verilen görevlerin gerçek hayatta olduğu gibi karmaşık olması ve öğretmenin etkin bir şekilde bilgiyi aktarmak yerine öğrencilerin bilgiyi yapılaştırmalarını kolaylaştırıcı rollerine ilişkin literatür bilgileri incelendiğinde öğrencilerin bu düşüncelerinin çok da geçerli olmadığı söylenebilir.

Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğretmenlerin rolleri daha da zorlaşmaktadır. Öğretmenlerin sürekli olarak ders sürecine ilişkin doğru kararlar alması gerekmektedir. Bu yaklaşımda öğrencilerin görevlerini belirlemek, her öğrencinin bilgiyi bireysel olarak yapılandırmasını sağlayacak bağlamlar oluşturmak gibi roller öğretmenlerin geleneksel rollerinden oldukça farklıdır.

5) Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Yapılandırmacı yaklaşım öğrenme süreçlerinde işbirlikli öğrenme, problem çözme, proje tabanlı öğrenme gibi öğrenciyi merkeze alan yöntem ve teknikleri gerektirmektedir. Bu nedenle araştırma sürecinde bunların kullanılmasına önem

verilmiştir. Aşağıda kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin öğrencilerin görüşleri verilmiştir.

Tablo 5. Yöntem ve Tekniklere İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular

Yöntem-teknik	Her zaman		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğrenciyi aktif kılan yöntemler kullanıldı	27	77,1	8	22,9	-	-	-	-	-	-	4,77
Grupla işbirlikli çalışma yöntemi kullanıldı	26	74,3	8	22,9	1	2,9	-	-	-	-	4,71
Proje tabanlı öğrenme yöntemi kullanıldı	20	57,1	11	31,4	4	11,4	-	-	-	-	4,45
Akran öğretimi kullanıldı	15	42,9	15	42,9	4	11,4	1	2,9	-	-	4,25

Bulgular incelendiğinde öğrencileri aktif kılan yöntemlerin ($x=4,77$), işbirlikli öğrenmenin ($x=4,71$) ve proje tabanlı öğrenmenin ($x=4,45$) kullanıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Öğrenenler akran öğretiminin diğerlerine göre daha az kullanıldığı ($x=4,45$) düşüncesine sahiptirler. Süreç içerisinde hem öğrencilerin hazırlanmış oldukları hedefleri hem de performanslarını sınıf içerisinde sunmaları akran öğretimi olarak düşünülmüştür. Ancak öğrencilerinde belirttikleri gibi süreçte akran öğretiminin diğerlerine göre daha az kullanıldığı söylenebilir.

Deney grubundaki öğrencilerin öğrenme ortamında kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin açık uçlu ankete verdikleri cevaplar ise aşağıda görülebilir.

Derste kullanılan strateji, yöntem ve teknikler hakkında ne düşünüyorsunuz? (grup çalışması, proje, vb.) ilgili ne düşünüyorsunuz?

Olumlu görüşler:

- İşbirlikli öğrenme farklı görüşleri ve yaratıcılığı ortaya çıkaran faydalı bir yöntemdir. (18)
- İşbirlikli öğrenme öğrenmeleri daha kalıcı ve etkili hale getirdi. (15)
- İşbirlikli öğrenmede grup üyeleri birbirleriyle bilgilerini paylaşabildi. (10)
- Grupla işbirlikli çalışma fikir alışverişinde bulunmamızı, beyin fırtınası yapmamızı, karşıt görüşleri dikkate alıp onları da değerlendirmemizi sağladı. (4)
- Kullanılan yöntem ve teknikler derste aktif olmamızı sağladı. (6)
- Bu yöntemler problem çözme becerisinin gelişimi için iyi bir fırsattır. (4)
- Hazırladığımız proje mesleğimizi tanıyamamızı ve sorumluluklarımızı bilmemizi

sağladı. (3)

- Kullandığımız yöntem ve teknikleri ileride kullanacağız. (2)

Olumsuz görüşler:

- Bu yöntem her sınıf ortamı için uygun değildir. (1)
 - Grup çalışması iyi bir yöntem ancak ben bireysel çalışmayı tercih ederdim. (2)
 - Yöntemler eğlenceliydi ama açıkçası öğretmenliğe başladığımda bu yöntemleri kullanarak ders anlatacağımı düşünmüyorum.
-

Öğrencilerin öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin açık uçlu anket sonuçları incelendiğinde öğrencilerin kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenciyi aktif hale getirdiği, yaratıcılığı artırdığı ve etkili olduklarını düşündükleri görülmektedir. Ancak sürece ilişkin en fazla olumsuz görüşün, kullanılan yöntem ve tekniklere yönelik olarak olduğu görülmektedir. Bu görüşler incelendiğinde rekabet yerine işbirliğini gerektiren bu yöntemlerin üniversitede uygulanan değerlendirme sistemine uygun olmadığı, bireysel öğrenmenin daha iyi olacağı ifade edilmektedir. Bu konuda yapılabilecek bir öz-eleştiri araştırma sürecinde grup faktörüne gerçekten de çok fazla dikkat edilmediğidir. Öğrenciler uygulama başından itibaren gruplara ayrılmış ve tüm süreçler grup faktörü üzerine yoğunlaşmıştır. Bu durumda birey faktörü ikinci plana atılmış görülmektedir. Öğrencilerin de belirttiği gibi, bireysel çalışmalara da yer verilebilirdi veya otantik görev kapsamında gruptaki her öğrencinin aynı çalışmayı yapması sağlanabilirdi. Örneğin; okullarda ders sunumunu her gruptan bir kişi yapması yerine grubun tüm üyelerinden bireysel olarak çalışma istenebilirdi.

Yapılandırmacı kuramın uygulandığı eğitim ortamlarında, genelde, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlayan işbirliğine, problem çözme ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarından yararlanılması gerekmektedir. Bu yöntemler gerçek hayatla ilişki kurulması ve gerçek yaşam becerilerini geliştirmesi açısından önemlidir. Bulgular incelendiğinde, araştırma kapsamında yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak kullanılan yöntem ve tekniklerin bazı olumsuzluklara rağmen etkili oldukları görülmektedir.

6) Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Öğrencilerin değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek için de yapılandırmacı öğrenme ortamı anketi ve açık uçlu anket uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorum aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular

Değerlendirme	Her zaman		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Değerlendirme sürecindeki çalışmalarımıza göre yapıldı	25	71,4	9	25,7	1	2,9	-	-	-	-	4,68
Değerlendirmenin rekabet için değil öğrenmeleri artırmak için yapıldığını anladık	24	68,6	10	28,6	1	2,9	-	-	-	-	4,65
Öğrenciler değerlendirmenin sınıfta yapılan çalışmalarla bağlantılı olduğunu biliyorlardı.	22	62,9	10	28,6	2	5,7	1	2,9	-	-	4,51
Değerlendirme süreçlerinde öz-akran, portfolyo vb. değerlendirmeler kullanıldı.	19	54,3	9	25,7	6	17,1	1	2,9	-	-	4,28
Değerlendirmelerin nasıl olacağını birlikte belirledik	17	48,6	13	37,1	2	5,7	3	8,6	-	-	4,25
Öğrenciler değerlendirmede onlardan tam olarak ne beklediğini biliyorlardı.	13	37,1	17	48,6	5	14,3	-	-	-	-	4,22
Değerlendirme araçları, öğrenme süreçlerinin başında sunuldu.	15	42,9	11	31,4	8	22,9	1	2,9	-	-	4,14

Tablodaki bulgulara göre, değerlendirmelerin öğrencilerin çalışmalarına göre yapıldığı (x=4,68), değerlendirmelerin rekabet için değil öğrenmeleri artırmak için yapıldığı (x=4,65), değerlendirmelerde akran, öz değerlendirme ve portfolyo tekniklerinin kullanıldığı (x=4,28), değerlendirme ölçütlerinin öğrenme süreçlerinin başında sunulduğu (x=4,14) ve öğrencilerin değerlendirmede onlardan ne beklendiğini bildikleri (x=4,22) görülmektedir.

Değerlendirme sürecine ilişkin açık uçlu anket sonuçları ise aşağıdaki gibidir:

Değerlendirme süreçleri hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizin önerileriniz nelerdir?

Olumlu görüşler:

- Değerlendirme grup üyelerinin yaptıkları çalışmalar bulundurularak sürece yönelik yapıldı. (19)
- Kendi çalışmalarımızı kendimizin değerlendirmesi güzel bir şeydi. (12)
- Değerlendirme kriterlerinin başlangıçta bize verilmesi bizi öğrenmelerimiz konusunda yönlendirdi. (8)
- Değerlendirme sürecinde bizim düşüncelerimiz dikkate alınmaktadır ve bu durum çok etkileyiciydi. (5)
- Değerlendirme öğrenilenleri içeriyordu ve öğrenme gerçekleşikten hemen sonra değerlendirme yapıldı. (5)
- Arkadaşlarımızı değerlendirebilmemiz çok güzeldi. (4)
- Değerlendirme sürecinde birebir yer almamız öğrenmelerimizi ve hatalarımızı görmemizi sağladı. (4)
- Değerlendirme süreçleri çok yönlü ve objektiftir. (3)

Olumsuz görüşler:

- Değerlendirmeyi sadece öğretmen yapmalıydı. (2)
 - Bağlı değerlendirme sisteminde sınıftaki arkadaşlarımızın değerlendirme yapmaları doğru değildi.
 - Çalışmaların bireysel olarak değerlendirilmesi gerekliydi.
 - Bu değerlendirmelere gerek yoktu ve bunlar boşa zaman ve kağıt masrafıydı.
-

Değerlendirme sürecine ilişkin olarak öğrencilerin açık uçlu ankete verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğrencilerin değerlendirmelerin kendi çalışmalarına göre yapılmasını, değerlendirme süreçlerine katılabilmelerini, değerlendirme süreçlerinin başında değerlendirme ölçütlerinin sunulmasını olumlu

karşıladıkları, ayrıca değerlendirme sürecine katılımlarının hatalarını görebilmeleri için iyi bir fırsat olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin bazılarının ise değerlendirme sürecinin üniversitede uygulanan değerlendirme sistemine uygun olmadığını, çalışmaların bireysel olarak değerlendirilmesi gerektiğini ve öğretim elemanının belirtilen uygulamasının akran değerlendirmesini olumsuz etkilediğini belirttikleri görülmektedir. Süreçte öğrencilerin ifade ettikleri gibi bireysel yerine grup değerlendirmelerine daha çok yer verilmiştir ve öğrencilerin bu konuda haklılık payları vardır. Grup çalışmalarında bireysel çalışmalara da yer verilebilir ve öğrenciler grup yanında bireysel olarak da değerlendirilebilirdi. Öğretim elemanının sunum sonrasında yorum yapmasının ve daha sonra gruplardan değerlendirme formlarını toplamasının da olumsuz bir etki yaptığı görülmektedir. Bu konuda öğretim elemanı gruplardan formları topladıktan sonra kendi yorumlarını açıklamasıyla akran değerlendirmesi daha objektif hale gelebilirdi.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında yapılan değerlendirmelerde, sürecin değerlendirilmesi, öğrencilerin birbirleriyle kıyaslanmaması, öğrencilerin başarısının öğrenme bağlamına göre değerlendirilmesi, öğrencilerin değerlendirme ölçütlerini öğretmenle birlikte hazırlaması, öğrencilerin değerlendirme sürecinin başında nasıl değerlendirileceklerini bilmesi, değerlendirmelerin yapılan çalışmalarla ilgili olması gibi özellikleri vardır. Yukarıda elde edilen bulgular incelendiğinde bu özelliklerin büyük ölçüde gerçekleştirildiği ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir.

7) GÜDÜLENMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERLE İLGİLİ BULGULAR VE YORUM

Yapılandırmacı öğrenme ortamında öğrenci güdülenmesinin nasıl sağlandığı ve öğrencilerin güdülenme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorum aşağıdaki gibidir.

Tablo 7. Gdlenmeye İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular

Güdülenme	Her zaman		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Bu dersin benim için neden gerekli olduğunu fark ettim	28	80,0	7	20,0	-	-	-	-	-	-	4,80
Bu derste zsaygımı geliştirme fırsatı vardı.	26	74,3	9	25,7	-	-	-	-	-	-	4,74
Bu dersteki etkinlikler motive ediciydi.	25	71,4	8	22,9	2	5,7	-	-	-	-	4,65
Bu derste ilgili görevleri başarabileceğim konusunda desteklendim	22	62,9	12	34,3	1	2,9	-	-	-	-	4,60
Bu derste içten güdülenme yaklaşımı kullanıldı	22	62,9	12	34,3	1	2,9	-	-	-	-	4,60
Öğrenciler derslere devam ederler.	20	57,1	12	34,3	3	8,6	-	-	-	-	4,48
Bu dersteki etkinliklerde bir gruba ait olduğumu hissettim	18	51,4	15	42,9	2	5,7	-	-	-	-	4,45
Bu derste ceza kullanılmadı	22	62,9	6	17,1	6	17,1	1	2,9	-	-	4,37

Tablodaki bulgularda, öğrencilerin bu dersin kendileri için neden gerekli olduğunu fark ettikleri ($x=4,80$), kendilerine karşı olan özsaygılarının arttığını ($x=4,74$), verilen görevleri başarabilecekleri konusunda desteklendiklerini ($x=4,60$), derse zorunluluk olmadan devam ettiklerini ($x=4,48$) ve bu öğrenme ortamında bir grubun yesi olduklarını hissettiklerini ($x=4,37$) ifade ettikleri görülmektedir.

Öğrencilerin derste onları en çok motive eden Şeylere ilişkin açık uçlu ankete verdikleri tepkilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Bu derste sizi en çok motive eden şeyler nelerdir? Bu derste sizi isteksizliğe iten nedenler nelerdir? Bu süreçte güdülenmeniz nasıl gerçekleşti? Güdülenme düzeyiniz?

Olumlu görüşler:

- Öğretim elemanı çalışmalarımızı başarabileceğimiz konusunda bizleri cesaretlendirdi. Örneğin; “yapabilirsiniz, başaracaksınız” şeklindeki ifadeleri etkileyiciydi. (15)
- Öğrendiklerimizi yaşamımızda ve meslek hayatımızda uygulayabileceğimizi bilmemiz motive ediciydi. (14)
- Dönem başında derste öğreneceğimiz şeylerin bizim için gerekli ve faydalı olduğunun anlatılması motive ediciydi. (12)
- Seyrettiğimiz filmler çok etkileyiciydi. (9)
- Öğretim elemanın olumlu davranışları (saygıyla dinleme, anlayış, bize güvendiğini belli etme vb) motive ediciydi. (9)
- Bu derste öğretmen olduğumuzu hissetmek motive ediciydi. (7)
- Kullanılan yöntemler motive ediciydi. (5)
- Öğretmenin sınıfta ceza kullanmanın çözüm olmadığını farkında olması güzeldi.(5)
- Öğretmenin anlattığı hikâyeler ve örnek olaylar dersi günlük hayatla ilişkilendirmesi. (5)
- Bazı karar alma süreçlerine katılmak motivasyonumuzu arttırdı. (5)
- Grup çalışması, grup üyeleri arasındaki etkileşim ve yaratıcılığımızı gösterme fırsatı motive ediciydi. (4)
- En çok motive eden not kaygısının olmamasıydı. (4)
- Öğretmenin dersi içtenlik ve zevkle anlatması ve mesleğini sevmesi (4)
- Öğrenciye saygı duyulması etkileyicidir. (3)
- Çektiğim videoları aileme izletmek güzeldi. (3)
- Başta çok korktuk, yapamayacağımızı düşündük ama daha önce bu uygulamayı yapanları izleyince kendimize inandık. (2)

Olumsuz görüşler:

- Bu dersi çok sevmeme ve gerekli olduğunu bilmeme rağmen yine de motive olamadım.
 - Öğretmenlik mesleğinin zor olduğunu görmek motivasyonumu etkiledi.
 - Çıkan bazı problemler motivasyonumuzu etkiledi.
 - Emek verip ortaya koyduğumuz çalışmalara yönelik haksız bir eleştiri ve düşük bir not dersten soğutabilir.
 - Verilen görevin yapılamaması korkusu vardı.
-

Yukarıdaki bulgular incelendiğinde öğrencilerin, öğrenilenlerin gerçek yaşamla ilişkisinin, çalışmaları başarabilecekleri konusunda cesaretlendirilmelerinin, kendilerine saygı gösterilmesinin, öğrendikleri şeylerin onlar için gerekliliğinin, kendilerine öğretmen gibi davranılmasının, öğretim elemanının olumlu davranışlarının güdülenmelerini etkilediğini ifade ettikleri görülmektedir. Yine öğrencilerin grupla çalışmalarının, karar alma süreçlerine katılmalarının, notların süreçte göz önünde bulundurulmamasının, derslerde seyredilen filmlerin ve öğretim elemanın paylaştığı örnek olay ve hikâyelerin ve çalışmalarını ailelerine izlettirmelerinin onları motive ettiği görülmektedir.

Sonuç olarak yapılandırmacı öğrenme ortamında araştırmacı tarafından kullanılan güdülenme kuramlarının öğrenci görüşlerine göre etkili oldukları görülmektedir.

8) Fiziksel Ortama İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sürdürüldüğü fiziksel ortamlarının özelliklerine ilişkin olarak öğrencilerin görüşleri belirlenmiştir. Aşağıda öğrencilerin araştırmanın sürdürüldüğü fiziksel ortama ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 8. Fiziksel Ortama İlişkin Görüşlerle İlgili Bulgular

Fiziksel ortam	Her zaman		Sıklıkla		Bazen		Nadiren		Hiçbir zaman		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Çalışmalarımızı sınıfta rahatlıkla sunabildik	22	62,9	9	25,7	3	8,6	1	2,9	-	-	4,48
Sınıfın fiziksel yapısı dikkatimizi dağıtmadı	11	31,4	10	28,6	8	22,9	2	5,7	4	11,4	3,62
Öğrenci masa ve sıraları öğrenmeye ve etkileşime yardımcı olacak biçimdeydi.	9	25,7	10	28,6	11	31,4	4	11,4	1	2,9	3,62
Sınıfta gerekli teknolojileri rahatlıkla kullanabildik	10	28,6	9	25,7	8	22,9	5	14,3	3	8,6	3,51
Amacımıza göre sınıfın fiziksel yapısını düzenleyebildik	11	31,4	4	11,4	13	37,1	3	8,6	4	11,4	3,42

Tablodaki bulgular incelendiğinde, “sınıfların fiziksel yapısı dikkatimizi dağıtmadı” ifadesinin ($x=4,48$), “öğrenci sıraları etkileşime yardımcı olacak şekildeydi” ($x=3,62$), “sınıfta teknolojik araçları kullanabildik” ifadesinin ortalama değerinin ($x=3,51$) olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre sınıfların fiziksel ortamlarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinlikler için çok uygun olmadığı görülmektedir.

Sınıflardaki fiziksel ortama ilişkin görüşleri nedir?

- Sınıf ortamı grup çalışmasına uygun değildi. (18)
 - Teknolojik araç gereçler yeterli değildi. (15)
 - Teknik yetersizlikler çalışmalarımızı olumsuz etkiledi. (3)
 - Fiziksel ortam iyiydi. (4)
-

Yapılandırmacı anket sonuçlarında olduğu gibi açık uçlu anket sonuçlarında da öğrencilerin sınıfların fiziksel ortamın özelliklerine ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu görülmektedir.

Sonuç

Araştırmada yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulmaya çalışılan öğrenme ortamının özelliklerine ilişkin olarak öğrencilerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğrenciler yapılandırmacı öğrenme ortamı anketi, açık uçlu anket ve grup değerlendirme formu uygulanmıştır.

Bulgular incelendiğinde öğrenenlerin, yapılandırmacı öğrenme ortamlarının gerçek yaşamla ve en önemlisi ileride yapacakları öğretmenlik mesleğiyle ilişkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Öğrenenler öğrendikleri şeylerin günlük yaşamlarında da kullanılabileceğini düşünmektedirler. Öğrenenler yapılandırmacı öğrenme ortamlarının demokratik olduğunu, eleştirel düşüncenin gelişimine katkı sağladığını düşünmektedirler. Öğretmen davranışlarının eleştirel düşüncenin

gelişiminde etkili olduğu da öğrenenler tarafından belirtilmiştir. Yapılandırmacı öğrenme ortamında, öğrenenlerin öğrenmelerine ilişkin sorumluluklarını aldıkları, literatürde yer aldığı gibi girişimci, aktif ve yaratıcı oldukları görülmüştür. Yine öğretmenin bilgiyi sunan değil bilgiye ulaşılmasını sağlayan rolünün olduğu, öğrenme süreçlerini kolaylaştırdığı, yeri geldiğinde grubun aktif bir üyesi gibi davrandığı tespit edilmiştir. Bu bulgularda yapılandırmacı yaklaşımın öngördüğü öğretmen ve öğrenen rolleriyle tutarlı görülmektedir. Araştırmada kullanılan strateji yöntem ve teknikleri öğrenenlerin nasıl algıladığına ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrenenleri aktif kılan yöntemlerin kullanıldığı, kullanılan bu yöntemlerin önemli ve etkili olduğu görülmektedir. Bazı öğrenenlerin kullanılan yöntemlerin her sınıf için uygun olmadığı, bireysel özellikleri daha çok ön plana çıkaran yöntemlerin kullanılması gerektiği yönündeki görüşleri de olumsuz görüşler olarak tespit edilmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamındaki değerlendirme süreçlerine ilişkin görüşler incelendiği zaman, otantik değerlendirme süreçlerinin kullanıldığı, rekabetin değil işbirliğinin olduğu, öğrenenlerin değerlendirme süreci hakkında bilgi sahibi oldukları görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğrenenlerin güdülenmesi için güdülenme kuramlarından faydalanılmıştır. Bulgular incelendiğinde, öğrenenlerin bu güdülenme kuramlarında belirtildiği gibi dersin kendileri için neden gerekli olduğunu fark ettikleri, kendilerine verilen çalışmalarını yapabilecekleri konusunda cesaretlendirildikleri, yaptıkları çalışmaların önemli olduğunu anladıkları tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre kullanılan güdülenme kuramlarının etkili olduğu görülmektedir.

Araştırma konusu ile ilgili olarak, Kesal ve Aksu (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrenenlerin öğrenme ortamını doğal olarak yapılandırmacı bulduklarını göstermiştir. Yıldırım ve Akar (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda yapılandırmacı öğrenme ortamlarının motivasyonu olumlu yönde etkilediği, öğrenci

algılarına göre, yapılandırmacı etkinliklerin öğrenme ortamının gerçekçi olmasını sağladığı görülmüştür. Hassard (1999) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun yapılandırmacı yaklaşımla ilgili derin bir anlayış geliştirdikleri ve %33'ünün ilk yıl görev yaptıklarında kullanabilecek düzeyde hissetmediklerini ifade etmelerine rağmen, çoğunluğunun kendi öğretmenlik yapacakları sınıflarında bu yaklaşımı kullanabileceklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Katılımcıların aynı zamanda işbirlikli öğrenme ve alternatif değerlendirmeyi çok önemli gördükleri belirlenmiştir. Akar (2001) tarafından yapılan çalışmada da, öğrenenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamını, amaçların gerçekleştiği, öğretmen eğitimi için temel olan, pozitif, esnek, rahat ve gerçek yaşamla ilişkili ve öğrenen motivasyonunu artıran bir öğrenme ortamı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Yine işbirlikli çalışma, akran öğretiminin önemli ve faydalı olduğunu, öğrenenlerin yansıtıcı, eksik ve hatalarını kabullenen, sentez ve değerlendirme yapabilen öğrenenler olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, grup çalışmalarının bazen problemlili olduğu, araştırmaların azaltılması gerektiği, kişisel becerilerin ihmal edildiği, çok fazla çalışma olduğu, akran değerlendirmesinin etkisiz olduğu, değerlendirmede çok fazla detay olduğu, geleneksel değerlendirme modelleri ile benzer olduğu şeklinde olumsuz düşünceler de belirtilmiştir. Yukarıda belirtilen araştırmalarda bulunan sonuçların bu araştırma sonuçlarını desteklediği görülmektedir.

Genel olarak öğretmen adaylarının, yapılandırmacı öğrenme ortamının gerçek yaşamla ilişkisi olduğunu; eleştirel düşüncenin oluşumuna katkı sağladığını; bu öğrenme ortamında öğrenenlerin aktif, yaratıcı, sosyal öğrenen olduklarını, öğrenmeye ilişkin sorumluluklarını alabildiklerini; öğretmenin bu ortamdaki rolünün rehber, destekleyici olduğunu; kullanılan yöntemlerin faydalı, yaratıcılığı artırıcı, aktif katılımı sağladığı; güdülenmeye ilişkin olarak yapılanların etkili olduğunu düşündükleri görülmektedir. Yine öğrencilerin sınıflardaki fiziksel ortamların bu yaklaşıma hiç uygun olmadığını düşündükleri görülmektedir. Grupla işbirlikli

çalışma yöntemine ilişkin öğrenci görüşlerinin de olumlu olduğu yine ayrıca tespit edilen sonuçlardır. Çalışmada en fazla olumsuz görüşün, değerlendirme sürecine yönelik olduğu görülmektedir. Son olarak öğretmen eğitimi alanında yapılandırmacı yaklaşımın bazı eksiklikler tamamlandığı zaman etkili olabileceği ve öğretmen eğitimi alanında kullanılması gerektiği söylenebilir.

Kaynaklar

- Abdal-Haqq, I. (1998). Constructivism in teacher education: considerations for those who would link practice to theory.” Source: Clearinghouse on Teaching and Teacher Education WashingtonDC. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/45/cdp. Erişim Tarihi: 15.02.2007.
- Akar, H. (2003). Impact of constructivist learning process on preservice teacher education students’ performance, retention and attitudes”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berge, Z. (2000) “New roles for learners and teachers in online higher education”, <http://www.globaled.com/articles/BergeZane2000.pdf>. Erişim Tarihi: 15.03.2007.
- Büyüköztürk, Ş.; Çakmak, E.K.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem, yayıncılık.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:23.
- Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir? *Edu* 7, Cilt:2, Sayı:1.
- Hassard, J. (1999) “Students’ Experience in Constructivist Learning Environments: An Inquiry into TEEMS-A Science Teacher Education
-Yıl: 2009.....KKEFD.....Sayı: 20.....

- Program". 6th Nordic Research Conference on Science Education, Joensuu, Finland, June 1999. "This paper was presented as a keynote speech" <http://www2.Gsu.edu/~mstjrh/teemsfinland.html>
- Honebein, P. (1996) "Seven goals for the design of constructivist learning" <http://cter.ed.uiuc.edu/JimLCourses/edpsy490i/su01/readings/honebein.htm>
Erişim Tarihi: 0103.2007.
- Jonassen D.H. (1992). Objectivism versus Constructivism: Do We Need a New Philosophical Paradigm? *Educational Technology Research and Development*. 39 (3), 5-14.
- Jonassen, D.H. (1994). Thinking technology. *Educational Technology*, (34), 34-37. <http://scholar.google.com.tr/> Erişim tarihi: 01.02.2007
- Kesal, F. ve Aksu, M. (2005). Constructivist learning environment in elt methodology II courses. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 118-126.
- Koç, G. (2007). Yapılandırmacı öğrenme kuramı. (Editör:Ayten Ulusoy). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara; Anı yayıncılık.
- Moallem, M. (2001). Applying constructivist and objectivist learning theories in the design of a web-based course: implications for practice. *Educational Technology & Society* 4 (3), 113-125
- Murphy, E. (1997). Characteristics of constructivist teaching and learning. constructivism: from philosophy to practice. <http://www.cdli.ca/~ehnurphv/emurphv/cle.html>. Erişim tarihi: 15.10.2007
- Oğuz, A. (2005). Yükseköğretimde yapılandırmacı öğrenme ortamları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(17), 162-174.
- Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. Pegem yayıncılık. 6. baskı. Ankara.
- Paavola, S. ve Lakkala, M. (2004). What is good learning? <http://insight.eun.org/ww/n/pub/>

insight/schoolinnovation/teaching_models/whatisgoodlearning.htm. Erişim tarihi: 07.10. 2007

- Savaş, B. (2007). “Yapılandırmacı öğrenme” (Ed:Alim Kaya), *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem yayıncılık:
- Soon, T.;Apan M. ve Huabing, Z. (2001). Knowledge construction in education: aweb-database for building interactive 3d environments. <http://my.apan.net/meeting/downloads/educationKnowledgeConst.PDF>. Erişim tarihi: 10.11.2007
- Şaşan, H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74.s.49-52.
- Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? a comparison between a constructivist and a traditional learning environment in university. *International Journal of Educational Research*. 31 (5), 357- 442
- Wilson, B. G. (1997). Reflections on constructivism and instructional design <http://www.cudenver.edu/~bwilson/construct.html>. Wilson, B. G. & Cole, P. (1991) Cognitive dissonance as an instructional variable. *Ohio Media Spectrum*, 43 (4), 11-21
- Yaşar, Ş. (1998).Yapısalcı Kuram ve Öğrenme Öğretme Süreci. *Anadolu Üni. Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt 8, sayı 1-2, s:68-75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 5 baskı. Ankara: Seçkin yayıncılık.

JEAN GENET’NİN ROMANLARINDA BAŞKALDIRI¹**Yrd. Doç. Dr. Deniz KÜZECİ****Özet**

Bu çalışma Jean Genet’nin hayatında ve eserlerinde başkaldırı temasını incelemeyi amaçlamaktadır.

Jean Genet dünyaya gözlerini açtığı anda anne ve baba kavramını bilememektedir. Annesi birkaç aylıkken kendisini yetiştirme yurduna terk edip gittikten sonra bir daha arayıp sormamıştır. Gerçek ailesinin özlem ve arayışı hayat boyu sürececek olan yazar çok başarılı bir ilkökul eğitiminden sonra zorunlu olarak önüne konulan “marangozluk” ya da “matbaacılık” okulundan kaydolduğu gün kaçarak ilk başkaldırısını gerçekleştirir. Haksızlığa tahammül edemez. Kendisine yapılanı haksızlık olarak görmektedir. İlk önce kendi öz ailesi, daha sonra kendi öz milletinden darbe yiyen Genet, içindeki başkaldırı ruhuyla tüm başkaldırı hareketlerinin içinde yer alır. Başkaldırdığı, bir türlü yer bulamadığı dünyada yerini ezilen milletler yanında bulur. Her eseri sistemin karşısına adeta bir tokat gibi dikilir. Hayatı gibi eserleri de aykırıdır. Bu aykırılık onun başkaldırısından kaynaklanmaktadır.

¹ Bu çalışma 20-22 Mayıs 2010 Tarihleri Arasında Kafkas Üniversitesinde yapılmış olan VI. Ulusal Frankofoni Kongresi”nde sunulan bildirinin gözden geçirilmiş şeklidir.

Abstract

In this study it is aimed to examine the concept of rebellion in the works and life of Jean Genet.

When he comes to world, he does not know anything about the concept of a mother and a father. Her mother a few months after his birth carried him to an orphanage and never called him. The author in the process of looking for a truth family's longing and quest, after a qualified educational life, then he gives the first sign of rebellion by rebelling to the option which is required for him to make the job of "carpenter" or "printing". He could not tolerate injustice. He observes that everything done for him is an injustice according to him. His own family first, then blow by its own nation in a spirit of rebellion in Genet. Thus, he participates in all the rebel movements. He feels good near the people who are oppressed by the other because of his rebellion. Nearly all of his Works go down to the system like a slap. His Works are breach as well as his life. This contradiction is caused by his disobedience.

Bu çalışmada Jean Genet'nin hayatı ve dolayısıyla eserlerinde başkaldırı temasını irdelemeye çalıştık.

Edebiyatta kötülük akımının en önemli isimlerinden biri ve ilginç bir yaşam öyküsüne sahip olan Jean Genet, Fransız düşünür, daha ziyade yazmış olduğu tiyatro eserleri ve başkaldırdığı dünyada, ezilmiş milletlerin yanında yer almasıyla tanınır. "Aşağılık kabul edilen birçok şeyde derin bir güzellik bulduğunu" savunan Genet "bunları yeniden saygınlıklarına kavuşturmaya" gayret eder. Şatafatlı bir yazgı olmasa da gösterişsiz bir yazgıyı da kabullenmesini bilen Genet'in sıradışı yaşamında, bu belki de suçlarla dolu yaşamının açıklamasını da ifade eder. Çünkü yazar hep en kötü suçu en farklı şekilde işlemek, insanlarla ilişkilerinde hep daha garip, daha sıradışı olmak gibi istekler içindedir.

Sartre'ın *Aziz Genet- Oyuncu ve Kurban* adlı yapıtından sonra onunla tüm ilişkilerini kesen yazar, kendisini özellikle *Hırsızın günlüğü*'nde birçok yerde aziz olma çabası içinde biri olarak gösterirken, Sartre'ı bu aziz nitelemesinden dolayı suçlamış ve o beni değil kendisini anlatıyor diyerek ölene kadar onunla barışmamıştır.

Jean Genet, daha sonra başkaldıracağı dünyaya 19 Aralık 1910 tarihinde gözlerini açtığı anda babasız olmanın ötesinde babasının kim olduğunu bile öğrenemez. Annesi de daha üç dört aylıkken kendisini yetiştirme yurduna terk edip gittikten sonra bir daha arayıp sormaz, ve izine rastlanmaz. Fransa'nın kırsal kesiminde bir bakıcı aileye verilen Genet, daha doğmadan kendisine tuzaklar hazırlayan dünya düzenine, kendisine hiçbir fırsat sunmayan, ona göre baş belası sistemin suratına eserlerini vermeden çok daha önce, okuldan kaçtığı gün tokatını indirir. Ne marangozluk ne de matbaacılık ona göre bir meslek değildir. Başkalarının kendisi hakkında vereceği hiçbir karara boyun eğmez. Daha 12-13 yaşındayken hayatının dönüm noktası olacak o gün o başkaldırı kararıyla bindiği trenle Nice'de soluğu alır. Çok geçmeden yakalanıp ıslah evine konur, ama artık bir kere baş kaldırmış, isyancılıkla suçlanmıştır ki bu hep bu şekilde sürüp gidecektir Jean Genet'nin önündeki yıllarda. Sürekli başkaldıracak, isyan edecek sistemin karşısına kale gibi çıkacaktır Genet. Haksızlığa tahammül etmez. Kendisine yapılanı haksızlık olarak görür. Diğer ailesiz çocuklar gibi kendilerine giydirilen farklı elbisenin ve kendileri için kullanılan adlandırmanın anlamını ilkokul sıralarında öğrenirken başkaldırısının filizlerini de içten içe atmış olur. Gerçek ailesinin özlem ve arayışı hayat boyu sürecek olan yazar, çok başarılı bir ilkokul eğitiminden sonra zorunlu olarak önüne konulan "marangozluk" ya da "matbaacılık" okulundan kaydolduğu gün kaçarak ilk başkaldırısını gerçekleştirir.

İlk olarak kendi öz ailesi, daha sonra kendi öz milleti tarafından darbe yiyen Genet içinde beslediği isyan duygularıyla tüm başkaldırı hareketlerinin içinde yer alır.

Sartre'nin ifadesiyle; “Şeytanını bize bulaştırarak Genet, kendini ondan uzaklaştırır. Kitaplarının her biri, şeytandan arındıran bir işlem, bir psikodramadır”¹

Büyük bir çoğunlukla müstehcen olan roman ve dramlarında yeşleşmiş değer sistemini kökten sorgulayan Jean Genet'nin toplumla uyumsuzluğu daha çocukken ortaya çıkar. Birkaç kez hırsızlık suçundan yargılanır ve 16 yaşındayken Mettray islahevine gönderilir. 1929'da islahevinden kaçarak yabancılar lejyonuna katılır. Tüm zamanını Barselona'da ki Çin mahallesinde ya da Marsilya limanlarında aylak aylak dolaşarak geçirir. Genet hırsızlık, fuhuş ve serserilikle geçimini sağlamaya çalışır. 1937–1942 yılları arasında 14 kez hapis cezası alır. Ancak, suçta doymayan Genet bir türlü ıslah olmaz. 1942'de hırsızlık, yankesicilik, kaçakçılık, fuhuş ve kadın ticareti gibi suçlardan ömür boyu hapse mahkûm olur.

Ömür boyu hapis Genet için bir dönüm noktası olur orada ard arda vereceği eserleriyle. Hapishane yılları kaleme sarıldığı, doğumundan itibaren adeta ezildiği, kendini tanımayan dünyanın peşine düşer ve intikamını almak için onu kendi yöntemiyle yerden yere vurur.

Başkaldırısının Kaynağı

Edebiyat dünyasında bir suçludur o. Okur-yazar, bir topluluğun içinde belli aralıklarla çok kez hapse girip çıkmış, hırsız, isyankâr, vatansız ve evsiz barksız serseri bir yazardır. Öncelikle ne olduğuna bakmaktansa, neden böyle olduğuna bakmak daha yerinde olacaktır. Annesi tarafından doğar doğmaz yetiştirme yurduna bırakılır, adını bile orada verirler. Yedi yaşında Morvan'da yetiştirici bir aileye yerleştirilir. On yaşında hırsızlığa başlar. On beş yaşında ilk hapishane deneyimini yaşar. Bundan sonra kanunsuzlukların ardı arkası kesilmez. Ta ki ilk yazma deneyimine kadar. Girdiği ıslah evi ise onu ıslah etmek şöyle dursun aksine tam bir suçlu haline getirmiştir. Pek çok ülkeyi gezer bu dönemde. Genet'nin hırsızlığına fahişelik, homoseksüellik gibi eylemleri damgasını vurur.

¹ SARTRE; *Saint Genet Comédien et Martyr*, Gallimard, 1952.s.131

Kimsesiz bir çocuk olan Genet daha o zamanlar farklı olduğunu fark etmiş ve çevresine de fark ettirmiştir. İlk verdiği çocuksu tepkilerde dahi başkaldırı izleri görülür. Okuduğu kitaplar onun duruşunu belirler. Aslında kader olarak aynıdır diğer yetim çocuklarla Genet; ama onlarla olan benzerlikleri onu isyana ve daha sonra da kaçmaya iter. İçinde topluma ve insanlara karşı olan isyanı, arkadaşlarının da kışkırtılmalarına yol açar. Bir çocukluk arkadaşı; “O çok iyi yetişmiş biriydi. Buna rağmen, tam bir isyankardı. Yaptığımız bir tartışmayı çok iyi hatırlıyorum... Burada, Morvan’da birçok insan kurumdan çocukları alır ve çalıştırır. Öyleyse, onlarda bu durumda onlardan çalmalıdır.” Ve “beni hiçbir şekilde çalıştıramazlar” der Genet. Daha onbeşine gelmeden böyle bir ruh hali içindedir Genet. Tek düşüncesi isyanını her durum ve her ortamda dışa vurmaktır. Kime ve neye karşı olduğu umurunda değildir. Sadece isyan eder o; ailesine, sisteme, topluma belki Fransız halkına ama en önemlisi kaderine isyandır onun ki.

Onsekizinde bulunduğu hapisaneden ayrılabilmek için orduya katılır. Genet’nin isyanının temelinde ailesine duyduğu ihtiyaç ve geçmişe duyulan özlem vardır. Bu isyan sonu olmayan suçlarının da bir başlangıcıdır. Genet’e göre; evlatlık çocuk izinsiz bir şeyi aldığı anda, hırsız olarak kabul edilmektedir. Bu fikir onun içinde bulunduğu durumu somutlaştırma biçimidir. Başkaldırısına bir sebep, bir mazerettir. Çocuk ister, ama kimsesiz çocuk daha çok ister çünkü onun hiçbir şeyi yoktur. Eğer alamıyorsa ki alamıyordur, çalması onun en doğal hakkıdır. Kabullenemez yokluğu, eksikliği, her şeyi olmalı kimsesiz bir çocuğun. Albert Dichy’nin dediği gibi: Bu karşı çıkış hiçbir yerde terketmez Genet’yi. Islah evinde de besler başkaldırısını. Sadece Genet değildir bu kadar asi olan. Diğer çocuklar da onun gibi içlerindeki eziklik duygusunu terk etmek şöyle dursun, bir gün atmak üzere bir top mermisi gibi büyütüp beslerler. Gün geçtikçe onu bir ateş topu haline getiren bu duygu gittikçe daha da büyür. Çünkü bulunduğu ortamda bu duyguyu tetikleyen birçok etken bulunmaktadır. Bu etkenler-sahipsizlik ve sahip olamama-

bu ruh hali onu ceza ile sonlanacak suç işlemeye iter. Başkaldırısını kimsesizliğe dayandırır; sürekli bir aile arayışı içindedir.

Eğer en başından diğer çocuklar gibi normal bir ailede dünyaya gelmiş olsaydı, Genet her şeyin olumlu olacağını ileri sürmekteydi. Hayatını dramatikleştiren de bu kötü başlangıç oldu.

Genet gerçekten de öyle bir hayat sürer ki, şartlar onu hep sisteme karşı gelmeye mecbur eder. Özellikle öz annesi tarafından terk edildikten sonra, bu terk edilmiş sonradan onda derin izler bırakır. Karşı çıkış noktası her zaman bu olur. Neden onun sevdiği her şeyi yok eden dünyanın kurallarını kabul edecekti ki? Aksine karşı çıkmalıydı, başkaldırmalı, bu yanlış düzene ayak diremeliydi ve yaptı da. Suçlarla, aykırılıklarla tüm topluma meydan okurcasına hep istediği gibi yaşar. Yıllar geçip olaylar değişip geliştikçe Genet dünyanın adaletsizliğini tekrar tekrar görür. Sahipler, köleler, zenginler ve fakirler, güçlüler ve zayıflar, dünyanın tüm orantısızlığını, zıtlıklarını fark ederek gözler önüne serer. Her zaman biri diğerinin sırtındadır. Bu dünyanın bilinen değişmez kuralıdır. Ama bu da Genet için bir başkaldırı nedeni, bir isyan sebebidir. Bu asıl karşı çıkılması gereken emperyalizmdir. Bundan sonra Genet, ezilmişlerin, fakirlerin, zulme uğrayanların yanında olur. Edebiyatı da bu uğurda kullanarak isyanına son şeklini verir. Bundan sonra yeri hep ezilenin yanındır. Bu uğurda tüm kanunsuzlukları yapar, elindeki tüm imkânları kullanmaktan geri durmaz. Sadece kendi hareketleriyle yetinmeyip kitleleri de harekete geçirmek için kalemine sarılır. Çünkü onun savaşı kalem savaşı, onun savaşı anlayış, düşünce savaşıdır.

Genet'nin geçmişi, babasızlığı, ailesizliği gibi eşcinselliği de bir kader sorunudur. “Buna karar vermedim... Fakat bir takım olaylar var. Çalmaya başladım, bunun nedeni aç oluşumdu. Daha sonra, edimimi haklı çıkarmam, bir anlamda onu “sineye çekmem” gerekti. Eşcinselliğe gelince, hiçbir şey bilmiyorum. Bu konuda ne biliyoruz? Eşcinsellik, gözlerimin rengi, ayaklarımın sayısı gibi bana

verilmiş bir şeydi.” Diyerek kötü kaderinin elinde çaresiz olduğunu belirtirken kötü kaderine başkaldırısını da ortaya koyar.

Suçlu bulunduğu, kanunsuzluklar dünyasından yeteneği sayesinde çıkarak, bağlı bulunduğu topluma ihanet etmiş olur. Dahası girdiği bu yenedünyaya da ait olmadığını anlar. “Lanetliydi”, masum insanların arasında. Bazen bu itilmişlik, dışlanmışlık hoşuna bile gidiyordu. Kendisini yaşadığı topluma ait hissetmez hiçbir zaman. Hatta bu ait olmadığı topluma kendisini bir nevi kabul ettirebilmek için seçer “kötülüğü”. “Öyle bir yaşayacaktım ki bir yerlere sığınacak idiysem sonuçta ve ancak Kötülüğe sığınacaktım, başka hiçbir yere değil, asla iyiliğe değil” der Genet.

Fransız toplumuna ait olmayı kabullenemez hiçbir zaman. Hiç sevmez içinde bulunduğu toplumu. Yaranmaya da çalışmaz o yüzden. Çünkü onu terk eden başta annesi, aç kalmasına sebep olan, bu yüzden çalmasına ve dolayısıyla hırsızlığa iten yine bu toplumun insanları değil miydi?

Kendisini yazar, edebiyatçı ya da entellektüel olarak görmez. O ezilmiş biri olarak ezilenlerin yanında yer almak zorundadır. Edebiyat dünyasına da ait olmaz bir türlü. Ama edebiyat dünyası ona ezilmişlerin yanında olabilmesi için birçok fırsat sunar. Tabi Genet de hiç düşünmeden yürür bu yolu, hatta izin verilmediğinde de yasal olmayan yolları kullanmaktan çekinmez. “Nerede bulunursam bulunayım, kendimi daima insanların kurtuluşuna yol açacak harekete bağlı hissedeceğim”.der Genet.

1986 yılında otel odasında ölü olarak bulunduğu anda ardında başkaldırısını anımsatacak bir gizem bırakır.

Aralarında bir katilin anısına adadığı *Ölüme Mahkûm Olan Adam*'ı da yazdığı yer Fresnes hapisanesidir. İlk şiirlerini hep hapisane duvarları arkasında yazar. Bu şiirleri izleyen romanlarında ise doğumundan itibaren Morvan'daki bakıcı ailede kalmaya başladığı sıradaki kötü anılarını ve sürmüştüğü eşcinsel hayat yüzünden toplum tarafından dışlandığını anlatan yazar, suçun ve fuhuşun kol

gezdiği, güçlünün zayıfı ezmeye çalıştığı, şiddetin egemen olduğu, kendisine düşman çirkef bir dünyanın resmini kalemiyle çizer.

Genet'nin Romanlarında Başkaldırı

1944'te *Çiçeklerin Meryem Anası* adlı romanını yazar. 16 yaşındaki bir katilin öyküsünü anlattığı bu romanında yazar kendine özgü bir metotla takma adı *Çiçeklerin Meryem Anası* olan katili kutsar, romanın ilerleyen bölümlerinde katil okuyucu nezdinde aklanmakla kalmaz giderek bir azize, bir ermişe dönüşür. Burada yazar kaleminin gücünü ortaya koyar. Genet gözü pek üslubuyla “dilin ustalığını”¹ gözler önüne serer.

Gülün Mucizesi adlı romanında hapisane yaşamını dile getiren bir dizi olayı anlatır. Toplumsal değerlerin kokuşmuşluğu, şiddetin acımasızlığı, eşcinsel yaşam ve fuhuş gibi başlıca temalar acımasız ıslahevi penceresinden yansıtılır. İkinci Dünya Savaşı neticesinde, şiddetin kol gezdiği ve yoksulluğun daha da fazla görüldüğü Fontevrault ıslahevindeki zavallı çocuklar bir iki nefes tütün ya da bir parça kuru ekmek için bedenlerini, daha ötesi benliklerini tereddüt etmeksizin satar ya da satmaya mecbur edilir, bu çirkef dolu dünya Genet'nin üslubuyla yerden yere vurulur. Ve bunu yine çirkef dünyanın anladığı kendi dili ile yapar. Romanda hapisane anılarını anlatırken içerde geçen korkunç olayları en sert üslubuyla dile getirmekten çekinmez. “Metray hapisanesinde çocuk gövdelerinden kanın oluk oluk aktığını, çocukların can çekiştiğini hatta öldüklerini gördüm. Gardiyanların kılı bile kıpırdamıyordu”² derken dikkatleri hapisanelerde cereyan eden şiddete çekerek zulme karşı çıkar. Oraya suçsuz veya küçük bir suçtan yatan birinin azılı bir katil olabileceğini her fırsatta dile getiren Genet, onu ve onun gibi çocukları suçlu hale getiren şeyin toplumun kokuşmuşluğu olduğunu belirtir. İslahevleri ve hapisanelerin insanı ıslah etmek yerine suçlu yapmaya en uygun yerler olduğunun

¹ BONNEFOY, Claude; **Jean Genet**, Editions Universitaires, 1965, Paris, s.5

² GENET, Jean ; **Miracle de la Rose**, p.256

altını çizerek anlatır. Yine *Gülün Mucizesi*'nde Genet “Metray hapisanesinde istisnasız günde sekiz kez ibadet yapılır. Ancak orada en dindar çocuk bile fahişelik düşünüyordu.” diyerek hapishanelerin içler acısı boyutunu gözler önüne serer. Romanında anlattıklarıyla Genet adeta günah çıkartarak içeriyle dışarının farksız olduğunu da ortaya koyar.

Gülün Mucizesi'nde Harcamone bu kokuşmuşluktan, bu çirkeflikten arınmayı başarır. Harcamone idam mahkûmudur. İslahevi gerçeği tüm çıplaklığı ile anlatılır. “Bu kokuşmuşluktan arınmayı bir tek Harcamone başarabilmiştir. Genet, gözünde idolleştirdiği idama mahkûm Harcamone'un infaza hazırlandığı gece, Fontevrault'nun gerçekliği ile idamın büyümlü atmosferi arasında şiirsellik yüklü bir yolculuğa çıkar.»¹

Harcamone'un başına üşüşen kötülük kahramanları papaz, yargıç, avukat ve cellât Genet'yi dışlayan tersi anlamda Genet'inde dışladığı dünyanın sözde insanlık adına hareket eden, dünyayı çirkeflerinden arındıracak insanlık elçileridir. Bu kötülük dörtlüsü eserin başlığına da yansımış olan mucizeye tanık olurlar, o suçlunun veya suçlu olarak gördükleri idam mahkûmunun son nefesine hazırlanış gecesinde. Bu kötülük dörtlüsü Genet'nin gözünde dünyanın asıl olan ters yüzünü simgeler ki kimsenin dile getirmeğe cesaret edemediği bu düzene kafa tutmak da Genet'ye kalır yine. *Açık Düşman* adlı derlemesinde Genet “İşkencecilerim dediğim kişiler beni işitmeliydiler. Dolayısıyla onlara kendi dillerinde saldırmak gerekiyordu.”² Diyerek adeta meşrulaştırmış olduğu şiddet dilini kendisine göre düzenin diğer tarafında olanlara bir saldırı aracı olarak sunar ve gerekliliğine inanır. Genet “şiddeti şiddet önler” diyerek şiddeti mazlum milletlere yapılan her türlü şiddete şiddetle karşı çıkma yolunun mubah olduğu tezini ileri sürer. Bu da Genet'de başkaldırının bir başka boyutudur. Onun temel felsefesi kötü, iyi olmayan, istenmeyen her şey vasıtasıyla gerçeği ve güzel olanı sunmaktır. Bizzat kendisi

¹ http://www.bidolukitap.com/book/kitap/27553/gulun_mucizesi.htm

² GENET, Jean ; *Açık Düşman*, Metis yayınları, 2008 İstanbul, s.192

kötüyü yaşayarak ve kötüyü göstererek insanlığı düzeltmeyi arzu eder. Böylece Genet, onu dışlayan dünyanın gerçeğinin bizzat kendisi olduğunu ispat etmeğe çalışır.

“Bir halkın utandığı suçlar onun gerçek tarihini oluşturur. Aynı şey insan içinde geçerlidir” diyen Genet *Cenaze Töreni* adlı eserinde işgal döneminde savaşta cereyan eden şiddet, her türlü insan ilişkilerini ve yaşanan aşk maceralarını ele alır. Savaşta ve aşkta her şeyin mubah olduğu düşüncesiyle, her şeyin sınırsızca ve fütursuzca yaşandığı o zamanlarda çeşitli zıtlıkları veya benzerlikleri fantastik bir yolla anlattığı bir romandır. Savaş ortamındaki şiddeti ve zulmü bizzat kendisinin anlatıcısı olduğu ve Alman işgali sırasında ölen sevgilisi Jean'ı anlattığı bu roman aşk, şiddet ve ihanetin romanıdır. Savaşları bir insanlık suçu olarak değerlendirir Genet. Siyasilerin ve yöneticilerin aldıkları kararlar masum insanları ölüme götürür. Savaş zamanlarında savaş meydanları dışında da binlerce insanlık ayıbı yaşanır, savaş ortamlarının adeta şiddeti, tecavüzü, soygunu ve vurgunu meşrulaştırdığını belirterek yöneticilerin kararlarına başkaldırır. Şavaşta kitlelerin ölümü, başka kitlelerin doğrudan veya dolaylı olarak zarar gördüğünü, çocukların özellikle sahipsiz kaldığını, insanların evsiz barksız kaldıklarını, özellikle askerlerin ve eşlerinin uzun süre hemcinsleriyle bir arada kaldıkları için eşcinsel temayüllerin geliştiğini, kadınların cinsel ihtiyaçlarının papazlar tarafından giderildiğini anlatarak savaşların toplum düzenini bozduğunu ve her türlü pislige yol açtığını gözler önüne serer Genet.”¹ Böylece Genet dini kokuşmuşluğun da toplumun düzensizliğinde önemli rol oynadığını hatırlatarak sık sık kilise kurallarına ve papazlara çatar.

Diğer bir romanı *Denizci*, hırsızları ve katilleri detaylarıyla anlattığı ve her türlü erotik fantezilerle dolu toplumun tüm kurallarını alt üst eden fahişeliklerin anlatıldığı bir romandır. Bir denizci toplumsal kuralları ve değerleri hiçe sayarak özgürlüğünü sınırsızca kullanmanın yollarını arar. Romanın büyük bir kısmı kurgusal olsa da yazar zaman zaman gerçek olaylara da yer verir. Bu denizci bir

¹ GENET, Jean; *L'Ennemi Déclaré*, p.242

gence aşık olur ve yakışıklı gemici tayfası duygularını gizlemek için herşeyi yapar. Denizci bu romanda İsa ile karşılaştırılır ve ölüm, eşcinsel ve sadist temalar birbirine içinden çıkılmaz bir şekilde işlenir.¹

Hırsızın Günlüğü adlı romanı adeta yazarın otobiyografisidir. Hırsız Genet çocukluğundan itibaren hayatının portresini çizer bu eserinde. Genet diğer romanlarında olduğu gibi öncelikle hırsızlıklarını, niçin çaldığını, kendisini çalmaya iten olayları şiirsel bir dilde içtenlikle anlatır. “Hapishaneye girmek için çalmadığımı, karnımı doyumak için çaldığımı **Hırsızın günlüğü**’nde belirtir.² Diğer taraftan genet için hırsızlık bir başkaldırı biçimidir. “Hırsız olmaya karar verdiğim bir dönem olmadı” derken Genet hırsızlıktan utanç duyduğunu ve kendisine bu kelimenin bile ızdırap verdiğini şu sözleriyle günlüğünde açıklar. “Hırsız sözcüğünün beni derinden yaraladığına inanıyorum.”³ Hırsızlığı isyanının kaynağıdır. **Hırsızın Günlüğü**’nün diğer temaları arasında Genet’nin eşcinsel dünyasını ve tüm fahişelik biçimlerini, cinsel tacirlerin dünyasını ve fuhuşu görmek mümkündür. Yine bu eserde erkek bedenine atfedilmiş en güzel övgüleri güzel bir dille anlatır yazar. İnsan hayatının tüm ince ayrıntıları yer alır. Ruhsal çözümlenelerde bulunur. **Açık Düşman**’daki bir söyleşisinde “Bir piçtim, toplumsal düzende yer almaya hakkım yoktu”⁴ diyerek Genet olgunluk döneminde çocukluğuna ait psikolojisini bize anlatmaya çalışır.

Son romanı **Bir Sevdalı Tutsak**’tır. Genet kendi vatanında kendi halkı tarafından ezilmiş biri olarak yerini ezilmiş milletlerin yanı olarak belirler. Hapishanede düşünme ve yazma gücünü en mükemmel bir biçimde kullanan Genet şöyle der: “Kitaplarımda ve hapishanedeysen, hayal gücümün hâkimiydim. Üzerinde çalıştığım unsurun hâkimiydim. Çünkü bu yalnızca benim hayalimdi. Ama şimdi, gördüğüm şeylerin hâkimi değilim artık. Serbest kalır kalmaz yitip gitmişim. Ve kendimi gerçekten ve gerçek dünyada, ancak bu iki devrimci hareketle, kara

¹ WHITE, Edmunde; *Genet*, Gallimard, s.298

² GENET Jean; *Açık Düşman*, p.192

³ *Ibid.*

⁴ GENET Jean; *Açık Düşman*, p.22

panterler ve Filistinlilerle yeniden buldum.” ***Sevdalı Tutsak***'ta Genet kendisini Filistin davasına adar. Özellikle filistinli fedayileri ve filistinli kadınları övmekle bitiremez. Ona göre hiçbir anne filistinli bir annenin yerini tutamaz. Filistinli kadınlar kutsal topraklar uğruna ölmek ve kahraman olmaları için genç fedayiler yetiştiriyorlar diyerek filistinli annelerin fedakârlıklarını övgülerle anlatır. Şatila katliamını dünyaya duyuran belki de batılı tek yazar Genet'dir. O birkaç günlüğüne gittiği Filistin'de yaklaşık yedi ay kalır. Şatila katliamından sonraki zulmün tasvirini, kumsaldan çıkan el, ayak parçalarını en ince detayına kadar anlatarak ezilen milletlerin feryatlarını dünyaya haykırır. Şatila kampında bahçıvan makaslarıyla kesilen filistinli fedayilerin parmaklarını anlatır Genet. ***Sevdalı Tutsak*** dünyanın gözü önünde kendi ülkesinde tutsak hale dönüştürülmüş, kutsal topraklara sevdalanmış filistinlinin dramının öyküsüdür. Yirmi yıl kalem sessizliğinden sonra Genet'nin ifadesiyle onu kendine getiren, Filistinlilerden sonra siyah Amerikalı devrimcilerin yaşadıklarını anlattığı bu gerçekçi romanı, 1986 da yayınlandığında yolunu şaşırılmış, yaşlı bir aşırı solcunun yazdığı "terörist" bir metin olarak yuhalsansa da, Genet'nin edebiyatçı olarak değerinin bir kez daha teyit edilmesini sağlar. Filistin halkının yürekli direnişlerini, kahramanlıklarını ve nefretini anlatır bu romanda yazar. O İsrail'in ölüm kusan vahşetini ve onu görmeyen batılı dünyaya olan başkaldırısını kaleme alır.

“El Fetihle çıktığı yolculukta gördüğü, hissettiği, yaşadığı her şeyin kendi yaşamında bir karşılığı vardı, isyan eden halklar çekiyordu Genet'yi. ***Sevdalı Tutsak***, gerçeğe ulaşmak uğruna görünenin altındakini amansızca kurcalayan, Filistin hareketi ve kendisiyle hesaplaşan bir yazarın acıyı, hüznü, ama aynı zamanda umudu da barındıran "entelektüel" çılgılığıdır”¹.

Başkaldırdığı, bir türlü yer bulamadığı, kendisini dışlayan dünyada yerini ezilen milletler yanında bulur. Filistin halkının haklarını savunur. Amerikalı

¹ <http://www.netkitap.com/kitap-sevdali-tutsak-jean-genet-ayrinti-yayinlari.htm>

siyahların haklarını aramak için bin bir türlü zahmete katlanarak Amerika'ya giden Genet beyaz derili siyah olarak adlandırılır. Başkaldırdığı dünyada eserlerini ard arda yayımlar. Her eseri sistemin karşısına adeta bir tokat gibi iner. Hayatı gibi eserleri de aykırıdır. Bu aykırılık onun başkaldırısından kaynaklanır. Başkaldırısı sayesinde azizliğe ulaşır. "Amerika'daki Kara Panterler'i, onlarla beraber savaştıkları kadar destekleyen Genet için zenci lider Angela Davis, "O olmasaydı davamıza bu kadar sahip çıkamazdık" demiştir.

Sonuç olarak diyebilirizki Jean Genet'nin başkaldırısının kaynağında dünyaya gelmiş olduğu aile ve içinde başkaldırdığı dünya düzeni vardır. Eserlerinde bu çarpık dünyadan gerçek ve kurgusal örnekler vererek başkaldırısını gerçekleştirir.

KAYNAKÇA

DICHY, Albert; FOUCHÉ, Pascal;

Jean Genet, Essai de Chronologie. Bibliotheque de Littérature française contemporaine, Mayenne. 1989

GENET, Jean;

Açık Düşman, Çev. Sosi Dolanoğlu, Metis Yayınları, 1994

GENET, Jean;

Fragments... et autres textes, Editions Gallimard, 1990

GENET, Jean;

Haute Surveillance, Editions Gallimard, 1965

GENET, Jean;

Journal du Voleur, Editions Gallimard, 1949

GENET, Jean;

L'Ennemi Déclaré, Textes et Entretiens, édité par Albert Dichy, Editions Gallimard, Paris, 1968

GENET, Jean;

Les Bonnes, Ed. Marc Barbézat- l'Arbalette, 1976

GENET, Jean;

Lettres a Olga et Marc Barbézat, Editions Arbalete, 1988

GENET, Jean;

Miracle de la Rose, Editions Arbalete, 1946

GENET, Jean;

Livret de Pupille, de l'Assistance Publique de Jean Genet, Archives de l'Ecole d'Alembert.

GENET, Jean;

Un Captif Amoureux, Gallimard, 1986

GENET, Jean;

Notre-Dames-Des-Fleurs, Oeuvres Completes, Editions Gallimard, 1951

MAGNAN, Jean-Marie;

Essai sur Jean Genet, Editions Seghers, Paris, 1966

SARTRE, Jean Paul;

Saint Genet Comédien et Marthyr, Editions Gallimard, 1952

WHITE, Edmund;

Jean Genet, Traduit de l'anglais par Philippe Delamare avec une chronologie par Albert Dichy, Gallimard, 1993, Londres.

**FARKLI LİSELERDEKİ ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN
PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMET ALANLARINDAN
BEKLENTİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Adem PEKER¹

Canani KAYGUSUZ**

ÖZET

Bu araştırma, farklı liselerdeki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmet alanlarından beklenti düzeylerini saptamak amacıyla, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezinde sekiz eğitim bölgesinde yer alan okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örnekleme, adı geçen liselerden yansız örnekleme metodu ile seçilen 99 öğretmen, 20 okul yöneticisi ve 10. sınıfta öğrenim gören 261 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentiler anketi aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada toplanılan veriler SPSS (10.0.1) istatistik paket programı ile çözümlenmiştir.

Araştırma verileri incelendiğinde, yöneticilerin araştırma ve değerlendirme rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin öğretmen ve öğrencilerden daha yüksek olduğu; öğrencilerin öğretmenlerden beklenti düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin izleme rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin öğretmenlerden daha fazla olduğu; yöneticilerin hem öğrencilerle hem de öğretmenlerle beklenti düzeyleri arasında ise

¹ Ali Dilmen Anadolu Lisesi, Uzman Psikolojik Danışman
adem.peker@hotmail.com

** 19 Mayıs Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, ABD,
cananikaygusuz@hotmail.com

anlamli bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Yine araştırma bulguları yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerinden müşavirlik, bireyi tanıma, çevre ve aile ile ilişkiler rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin daha üst düzeyde olduğunu; yöneticilerle öğretmenlerin beklenti düzeyleri arasında ise bir fark olmadığını göstermektedir.

Araştırma bulguları yöneticilerin öğretmen ve öğrencilerin oryantasyon (alıştırma), bilgi verme, yöneltme ve yerleştirme, psikolojik danışma ve rehberlik hizmet alanlarından beklenti düzeylerinde anlamli bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Liselerdeki öğrenciler, psikolojik danışma ve rehberlik hizmet alanlarından beklenti düzeyleri

ABSTRACT

This research was conducted in order to determine the levels' expectation in different the highs students, teachers and directors about psychological consultation and guidance services. The study was conducted in the schools located in 8 educational district in the city centre of Erzurum province in 2006-2007 school year. The sample groups of the study consisted of 99 teachers, 20 directors and 261 10th grade students who were selected from the mentioned schools by impartial sampling method. The survey's data collected by the survey of the expectations from the psychological consultation and guidance services which was developed by researcher. The collected data was then analysed by using a statistics program named SPSS.

According to the research data, the directors' expectation levels from the research and assessment services are much higher than the students' and the teachers'; but on the other side it is determined that there isn't a meaningful difference in student's expectation levels from the teachers. At the and of the research results, it is understood that the students' expectation levels from observing services are more than the teachers' whereas there isn't a meaningful difference between the directors expectation levels with both the teachers and the

students. And also the research result show that the teachers' and the directors' expectation levels from consultancy, person recognition, environment and family relationships and guidance services are higher than the students; but there isn't a meaningful difference between the the directors' expectations and the teachers'.

Research results shows that there isn't a meaningful difference in levels expectation from giving information, orientation and direction and placing psychological consultation and guidance services.

Keywords: In high school students, levels expectation from psychological consultation and guidance services.

1.GİRİŞ

Rehberlik hizmet alanları kavramı, okullarda, okul rehberlik ve psikolojik danışma servis tarafından sunulan rehberlik etkinliklerinin neler olduğunu açıklamaktadır(Çam, 2007). Tan ve Baloğlu (2006)'na göre bir bütün olan bireye hizmet edecek rehberlik programının amacına ulaşabilmesi için temel rehberlik servislerine ihtiyaç vardır. Doğan (2008) rehberlik hizmetleri kapsamında bulunan servislerin; psikolojik danışma, bireyi tanıma, alıştırma(oryantasyon), bilgi toplama ve yayma, yönlendirme ve yerleştirme, müşavirlik(konsültasyon), izleme ve değerlendirme, çevre ile ilişkiler, araştırma ve değerlendirme hizmetleri olarak sıralandığını belirtmiştir. Kepeçoğlu(1997) bu hizmet gruplarının bir bütünlük içinde birbirini tamamlayan hizmetler olduğunu, bunlar arasında çok yakın ilişkiler bulunduğunu ve bunların bağımsız, ayrı hizmetler gibi düşünülmemeyeceği iyice anlaşılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu hizmet alanlarındaki beklentilerin neler olduğunu irdelenmesi ise oldukça eskiye gitmektedir. Örneğin, Gibson (1962)'un bu konudaki başlangıç çalışmasında, öğrenciler okul danışmanlarından yalnızca eğitsel ve mesleki bilgi edinmede yararlandıklarını belirtmişlerdir (Akt., Pişkin, 1989:50). Yakın dönem çalışmalarından Bonebrake ve Borgers (1984)'ın çalışması ise, müdürlerin rehberlik servisinden araştırma yürütme, program yapma ve disiplin

ile ilgili görevlerde önemli beklenti içinde olduklarını ortaya koymuştur(Akt., Özetmel, 2000: 21).

Remley ve Albright (1998), okul müdürlerinin danışmanlardan öğrencinin okula devamını izleme, disiplini sağlama, büro işlerini yerine getirme türünden görevleri yerine getirmeyi beklediklerini(Akt., Özdemir, 1991:51); Stower (2003)'ın araştırması öğrencilerin eğitsel ve mesleki alanları daha önemli gördüklerini; Soykatırcı (2004) öğrencilerin çoğunluğunun, rehber öğretmenden dersler, meslek seçimi, sınavlara hazırlanma ve kişisel sorunlar konusunda yardım almak istediklerini; Gençdoğan ve Onur (2006)'un araştırması ise öğrencilerin rehberlik servisine en çok ailevi sorunlar, arkadaş ilişkileri, verimli ders çalışma yolları, kişisel sorunlar, sınav kaygısı, okul başarısızlığı, öğretmenlerle sorunlar, karşı cinsle ilişkiler ve tercih belirleme konularında başvurduklarını ortaya koymuştur.

Kuhn (2004)'un öğrencilerin okul psikolojik danışmanının görevlerine ilişkin algılarını incelediği çalışmada, danışmanlık ve önderlik/liderlik rollerinin en çok önemli, destekleyici rolünün ise en az önemli olduğu bulunmuştur. Beesley (2004) sınıf rehberliği, kişisel ve grup rehberliği, müşavirlik ve özel eğitim gibi alanlarda rehberlik servisinin etkili olduğunu saptamıştır. Konca (2007)'nın bulguları, ilköğretim okul yöneticileri ve psikolojik danışmanlarının, ilköğretimde psikolojik danışma ve rehberlik programlarının geliştirilmesi hususunda sorunlar yaşandığını; bu süreçte, gerek araştırma-geliştirme ve işbirliği etkinlikleri, gerekse rehberlik anlayışı, insan kaynaklarına dayalı sorunlar yaşandığını göstermiştir.

Egbochuku ve Iyamu (2000), öğretmenlerin cinsiyeti ile okul rehberlik ve danışma programını algılamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını, Mabalot (1995) ise özel ve genel liselerdeki öğretmenlerin danışmanlık servisini algılamaları arasında farklılık olduğunu tespit etmiştir.

Rehberlik servisine yönelik işgören algılarını inceleyen Sundin(2005), okuldaki öğrencilerin ve personelin, rehberlik servisine ihtiyaç duyduklarını ve rehberlik servisinin varlığının okula büyük yarar getireceğine inandıklarını bulgulamıştır. Peker(2008)'in çalışması ise, öğretmenlerin mesleki rehberlik hizmet alanından beklentilerinin öğrencilerden yüksek olduğunu ve eğitsel ve kişisel

rehberlik hizmet alanında yöneticilerle öğretmenler ve yöneticilerle öğrenciler arasında bir farklılaşma olmadığını ortaya koymuştur. Benzer bir araştırma da Aluede ve Imonikhe (2002) öğrenci algılarının okul psikolojik danışmanının eğitsel ve mesleki sorunların çözümüne yardımcı olduğunu; ancak kişisel ve sosyal sorunların çözümüne yardımcı olmadığı biçiminde çıkmıştır.

Yukarıda bir kısmı özetlenen birçok çalışmada da anlaşılacağı üzere, okul işgörenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinden farklı beklentileri bulunmakta ve alandaki sorunları farklı algılamaktadırlar. Bu çalışma, farklı liselerdeki öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmet alanlarından beklenti düzeylerini yeniden incelemek ve konuya dair yeni bulgular ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla aşağıdaki probleme yanıt aranmıştır.

1. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin farklı rehberlik hizmet alanlarına ilişkin beklenti düzeyleri farklılaşmakta mıdır? Bir farklılaşma varsa bu hangi alanlarda kimler lehine ortaya çıkmaktadır?

2. MATERYAL VE YÖNTEM

2.1.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Erzurum il merkezindeki liselerde bulunan, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerdir. Araştırmanın örneklemini, Erzurum ilindeki sekiz eğitim bölgesinde yer alan 8 farklı lisedeki yansız örnekleme metodu ile seçilen 99 öğretmen, 20 okul yöneticisi ve 10. sınıfta öğrenim gören 261 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2.Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, benzer araştırmalarda kullanılan anket sorularının bazı maddeleri de dikkate alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen “psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden beklentiler” anketi kullanılmıştır. Ankette, öğretmen ve yöneticilerin kişisel bilgilerini (sosyo-demografik özellikleri) ve öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin psikolojik danışma ve

rehberlik hizmetlerinden beklentilerini ölçmeyi hedefleyen itemler bulunmaktadır. Konuya ilişkin kaynak taraması yapıldıktan sonra oluşturulan ifadeler içinde uzmanların üzerinde anlaştıkları 50 maddelik Likert tipi ifadeyle ankete son şekli verilmiştir.

Ankette, psikolojik danışma ve rehberlik hizmet alanlarıyla ilgili 44 ve rehber öğretmenin yapmaması gereken faaliyetlerle ilgili olarak 6 soru yer almaktadır. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmet alanları maddeleri oluşturulurken; psikolojik danışma, alıştırma (oryantasyon), bireyi tanıma, müşavirlik (konsültasyon), bilgi toplama, araştırma- değerlendirme, yerleştirme, çevre ve veli ile ilişkiler, izleme hizmetleri, eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetleri temel alanlar olarak belirlenmiş ve soruların bu alanlardaki beklentileri değerlendirebilecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Anket soruları 5’li Likert türüne göre 1’den 5’e doğru puan üzerinden değerlendirilmiştir. Anketin güvenilirlik Cronbach alpha değeri .89 olarak hesaplanmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan anket uygulamaları 2006-2007 eğitim-öğretim yılı mayıs ayı içerisinde yapılmış, verilerin analizinde SPSS 10.0.1 paket programı kullanılmış elde edilen veriler tek yönlü varyans ve LSD Post Hoc testiyle çözümlenmiştir.

3. BULGULAR

Rehberlik hizmet alanlarından *araştırma ve değerlendirme (AD)*, *izleme (İ)*, *oryantasyon/alıştırma (O)*, *müşavirli/konsültasyon (M)* *çevre ve aile ile ilişkiler (ÇAİ)*, *bilgi verme (BV)*, *bireyi tanıma(BT)*, *yönelme ve yerleştirme(YY)* hizmetlerinden, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin beklenti düzeylerini gösteren puanların aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Rehberlik Hizmet Alanlarından Beklenti Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	\bar{X}																S.S	
		AD	İ	O	M	ÇAİ	BV	BT	YY	AD	İ	O	M	ÇAİ	BV	BT	YY		
Öğrenciler	261	16,37	15,93	16,82	16,01	14,55	16,00	15,57	16,11	3,13	3,32	3,17	2,97	3,67	3,24	3,41	3,29		
Öğretmenler	99	16,66	15,04	16,14	17,56	15,90	16,18	16,72	15,88	1,93	2,63	2,61	2,10	2,36	2,34	2,07	2,32		
Yöneticiler	20	18,10	15,50	16,75	17,65	16,60	17,20	16,80	17,10	1,86	2,35	2,71	2,10	2,66	1,70	1,64	2,24		

Tablo 1’de öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin, araştırma ve değerlendirme izleme, oryantasyon (alıştırma), müşavirlik(konsültasyon) çevre ve aile ile ilişkiler, bilgi verme, bireyi tanıma yöneltme ve yerleştirme hizmetlerinden beklenti düzeylerinin ortalamalarının farklı olduğu görülmektedir. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin rehberlik hizmet alanlarından beklenti düzeyleri arasındaki bu farklılığın anlamlılığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış, sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Rehberlik Hizmet Alanlarından Beklenti Düzeylerine İlişkin Uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	Anlam Düzeyi										F						
		AD	İ	O	M	ÇAİ	BV	BT	YY	AD	İ	O	M	ÇAİ	BV	BT	YY	
Öğrenciler	261	,02	,05	,15	,00	,00	,21	,00	,26	3,63	3,02	1,87	13,38	8,27	1,55	5,99	1,33	
Öğretmenler	99	,02	,05	,15	,00	,00	,21	,00	,26	3,63	3,02	1,87	13,38	8,27	1,55	5,99	1,33	
Yöneticiler	20	,02	,05	,15	,00	,00	,21	,00	,26	3,63	3,02	1,87	13,38	8,27	1,55	5,99	1,33	

$p < 0.05$

Tablo 2’de öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin oryantasyon, bilgi verme, yöneltme ve yerleştirme hizmetlerinden beklenti düzeyleri arasında anlamlı oranda bir farklılık olmadığı; araştırma ve değerlendirme, izleme, müşavirlik(konsültasyon), çevre ve aile ile ilişkiler, bireyi tanıma, araştırma ve değerlendirme hizmetlerinden beklenti düzeylerinde ise anlamlı bir oranda farklılık olduğu anlaşılmaktadır.

Beklentilerdeki bu farklılaşmanın kaynağını saptamak için varyans analiziyle çözümlenmiş verilere uygulanan LSD Post Hoc Testi sonuçlarına göre, yöneticilerin araştırma ve değerlendirme rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden $p < 0.05$ oranında farklılaştığı; öğrencilerle öğretmenlerin beklenti düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Yani, yöneticilerin araştırma ve değerlendirme rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeyleri öğretmen ve öğrencilerden daha yüksektir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin izleme rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin öğretmenlerden $p < 0.05$ oranında daha fazla olduğu; yöneticilerin hem

öğrencilerle hem de öğretmenlerle beklenti düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Yine araştırma bulguları yönetici ve öğretmenlerin öğrencilerinden müşavirlik, bireyi tanıma, çevre ve aile ile ilişkiler rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin $p<0.05$ oranında daha üst düzeyde olduğunu; yöneticilerle öğretmenlerin beklenti düzeyleri arasında ise bir fark olmadığını göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve YORUM

Bu araştırma da ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin, rehberlik hizmet alanlarından araştırma ve değerlendirme, izleme, oryantasyon(alıştırma), müşavirlik(konsültasyon), çevre ve aile ile ilişkiler, bilgi verme, bireyi tanıma, yöneltme ve yerleştirme beklenti düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin rehberlik hizmet alanlarının farklı boyutlarında farklı beklenti düzeylerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Rehberlik hizmetlerinin *araştırma ve değerlendirme* hizmet alanında yöneticilerin öğretmen ve öğrencilerden daha yüksek beklenti düzeyleri içinde olduğunu göstermiştir. Bonabrake ve Borgers (1984)'ın müdürlerin rehberlik servisinden araştırma yürütme, program yapma ve disiplin ile ilgili görevlerde önemli beklenti içinde olduklarını ortaya koyduğu araştırmasıyla benzerlik gösteren (Akt., Öztemel, 2000) bu sonuç, yöneticilerin uygun araştırmalar yapan rehberlik hizmetlerinden daha fazla verim elde edileceğine inanmalarından kaynaklanabilir. Keza rehberlik servisinin öğrencilerin okulla ilgili sıkıntılarını belirleyebilmesi, okul olanaklarının optimal kullanımının ancak uygun araştırmalarla mümkün olabileceğini varsaymaları da bu sonuçta etkili olmuş olabilir.

Araştırma sonucunda öğrencilerin *izleme* rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin öğretmenlerden daha yüksek olduğu; yöneticilerin hem öğrencilerle hem de öğretmenlerle beklenti düzeyleri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Bu veriler Remley ve Albright (1998)'ın okul müdürlerinin

danışmanlardan öğrencinin okula devamını izleme, disiplini sağlama ve büro işlerini yerine getirme türünden görevleri yerine getirmeyi beklediklerini ortaya çıkardığı araştırmayla farklılaşmaktadır(Akt., Özdemir, 1991:51). Bu bulgu, Turan (2009)'ın Meslek Lisesi öğrencilerinin kişisel geri bildirim almalarının Fen ve Genel Lise öğrencilerinden, Anadolu Lisesi öğrencilerinin Genel Lise öğrencilerinden, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre geri bildirimde daha fazla açık olduğunu bulduğu araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Tan ve Baloğlu (2006)'nın ifadesiyle sonucu-izleme servisi rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkisini belirlemektedir. Akbaba(2003) ise izleme hizmetinin sadece psikolojik danışma sonucunda sunulan bir hizmet olmadığını, bütün rehberlik servislerinin her biri sonucunda yapılması gereken bir hizmet olduğunu ifade etmiştir. İzleme hizmetlerinden öğrencilerin beklenti düzeylerinin yüksek olması, onların kendilerine sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden sağladıkları yararı uzun vadede de merak etmelerine bağlanabilir.

Bu çalışmada, oryantasyon(alıştırma) rehberlik hizmetlerinden öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin beklenti düzeylerinin farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu sonuç Yüksel - Şahin(2009) ilköğretimdeki öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden en çok oryantasyon(alıştırma) hizmetlerinden yararlandıklarını belirttikleri çalışmaları ile farklılık göstermektedir. Bu bulgu, her üç grubunda oryantasyon hizmetlerinden faydalandıkları ve eşit derece beklenti düzeyleri içinde oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Akbaba (2003), bu hizmetlerin sunulmasını öğrencilerin okuldan maksimum düzeyde yararlanmalarına yol açacağını, aksi bir durumda ise onların gelişmelerini engelleyeceğini vurgulamıştır. Okulun psikolojik sağlığı koruyucu olması gerektiği ve öğrencinin okula uyumunu sağlayarak bu görevin yerine getirilebileceği her üç grup tarafından da anlaşılmiş gözükmektedir.

Araştırma bulguları *müşavirlik/konsültasyon* hizmet alanında yönetici ve öğretmen beklenti düzeylerinin öğrencilerinden daha yüksek olduğunu; yöneticilerle öğretmenlerin beklenti düzeyleri arasında ise bir fark olmadığını göstermiştir. Bu bulgu Gibson(1990)'ın öğretmenlerin, danışmanların okulun öğretim kadrosuyla

birlikte ele alınmasını, sınıf öğretmenlerine mesleki bilgi sunulmasını istedikleri araştırmasıyla benzerlik göstermektedir(Akt., Pişkin, 1989:50). Benzer bir bulgu da Abaş(1987)'in sınıf rehber öğretmenlerinin öğrenciyi tanıma teknikleri hakkında bilgi almak istedikleri araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Bu veriler Poyraz(2007), Yüksel - Şahin(2008)'in ortaöğretim öğrencilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinden en çok müşavirlik/konsültasyon alanında hizmet aldıklarını ortaya çıkardıkları sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

Müşavirlik alanında ortaya çıkan bu bulgu, Akbaba (2003) nın, herkesin her şeyi bilmediği ve büyük bir bilgi çoğalmasından sonucu bilmenin de mümkün olmadığı günümüzde konsültasyon hizmetlerinin öneminin her geçen gün arttığına ilişkin hipotetik görüşüne analitik destek sağlamaktadır. Clemens (2007), okuldaki rehberlik uzmanının kendi alanında sahip olduğu bilgi ve becerilerini öğretmen, veli ve yöneticilerin hizmetine sunması, onların bu konuda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olması, ortak ve yeterli bir rehberlik anlayışının gelişmesine çaba harcamasının müşavirlik hizmetinin kapsamına girdiğini belirtmektedir. Thompson(2002)'a göre psikolojik danışman konsültasyon hizmetini yürütürken dengeleyici, eğitimci, keşfedici, arabulucu, veri toplayıcı, organize edici, temsilci, çatışma yöneticisi, değerlendirici, müzakereci, motive edici gibi özelliklere sahip olmalıdır. Bu sonuç yönetici ve öğretmenlerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine katılma istekliliğini ve bu konuda işbirliği içinde olma kararlılığını yansıtabilir (Akt., Kabasakal, 2007:65).

Çalışmada, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin *çevre ve aile ile ilişkiler* rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin öğrencilerinden daha yüksek olduğu; yöneticilerle öğretmenlerin beklenti düzeyleri arasında ise bir fark olmadığı bulgulanmıştır. Güven (2002) in, velilerin rehberlik anlayışları ile öğrencilerin genel, kişisel/sosyal ve mesleki rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu ve velilerin rehberlik anlayışları ile öğrencilerin eğitsel

rehberlik ihtiyaçlarının karşılanması arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını gösterir çalışmasındaki bulgularla dolaylı da olsa paralellik göstermektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin çevre ve aile ile ilişkiler rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin yüksek olmasının sebebi, öğrenci sorunlarının çözümü ve başarının artırılması konusunda olumsuz çevre şartlarının düzeltilmesi ve aile ile ilişkilerin geliştirilmesinde psikolojik danışma ve rehberlik servisinin etkili olabileceğini düşünmelerine bağlanabilir.

Bu çalışmanın bir diğer bulgusu, *bilgi verme* rehberlik hizmetlerinin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin beklenti düzeylerini etkilememesidir. Bu bulgu, Gibson (1962)'ın öğrencilerin okul danışmanlarından yalnızca eğitsel bilgi ve mesleki bilgi edinmede yararlandıklarını belirttiği araştırma sonucuyla uyumlu değildir (Akt., Pişkin, 1989: 50). Yeşilyaprak (2000) bilgi toplama hizmetinin öğrencinin gerek duyabileceği her türlü bilgiyi onun yararlanması için yapılan çalışmalar olduğunu belirtmiştir. Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin bilgi verme rehberlik hizmetlerinden beklentileri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmaması, her üç grubunda, öğrencilere eğitsel, mesleki, kişisel vb. konularda bilgi vermesi gereken temel birimin rehberlik servisi olduğunu içselleştirmesinden kaynaklanabilir. Yani her üç grupta eşit ve yüksek düzeyde rehberlik servisinin bilgi verme hizmetlerinde rol üstlenmesi gerektiğinin farkındadır.

Bireyi tanıma ve rehberlik hizmetlerinden yönetici ve öğretmenlerin beklenti düzeylerinin öğrencilerinden daha yüksek olduğu, yöneticilerle öğretmenlerin beklenti düzeyleri arasında ise fark olmadığı bulgusu, Görkem'in (1985) bireyi tanıma hizmetlerinden kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok beklenti içinde olduklarını rapor ettiği araştırma sonucuyla farklılaşmaktadır. Yine bu veri, Turan (2009)'ın rehber öğretmeni kendine yakın gören, geribildirim alan, rehberlik hizmetlerini tanıyan ve bu hizmetlerden yararlanan öğrencilerin rehberlik servisine olan tutumlarının olumlu olduğunu tespit ettiği araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Yönetici ve öğretmenlerin bireyi tanıma hizmetlerindeki yüksek beklenti düzeyi, rehberlik hizmetlerinin verimli olması için bireyin tanınması gerektiği konusunda yüksek bir bilinçliliğe sahip olmalarına bağlanabilir.

Araştırma sonucunda, öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin *yöneltme ve yerleştirme* rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeylerinin farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu sonuç Sundin (2005)'in hem öğrenciler hem de okul personeli okul danışmanının, öğrencileri üniversiteye yerleştirme, bilimsel bilgi konusunda sorularına cevap verebilme, gelecek planları yapma, ders (kredi) seçimi konusunda görüşmesinin önemli olduğunu vurguladığı araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Yüksel - Şahin(2009) yaptığı çalışmada ilköğretimdeki erkek öğrencilerin kız öğrencilerden yöneltme ve yerleştirme rehberlik hizmetlerini değerlendirmesinde anlamlı bir farklılık olduğunu belirlemiştir. Öğrenci, öğretmen, yöneticilerin yöneltme ve yerleştirme rehberlik hizmetlerinden beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmamasını, her üç grubun da, öğrencilerin yetenek, ilgi, değer ve diğer özellikleri doğrultusunda uygun bir alana, mesleğe veya programa yöneltilmesi konusunda ortak bir anlayış içinde olmalarına bağlanabilir.

Sonuç olarak öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin psikolojik danışma ve rehberlik hizmet alanlarından beklenti düzeylerinin bu hizmet alanlarına göre farklılaşmasının belirlendiği bu çalışmada, düşük beklenti düzeyi olan alanlarda bu beklentilerin yükseltilmesine yönelik çalışmaların yapılması önemli görülmektedir. Bu bağlamda, bireyi tanıma, çevre ve veli ile ilişkiler, müşavirlik/konsültasyon hizmet alanlarında düşük olan öğrenci beklentilerinin yükseltilmesi için rehberlik servislerinin bu alanlarda hizmet yürüttüğünün öğrencilere tanıtımının yapılması gereği ortaya çıkmakta; izleme konusunda düşük olan öğretmen beklentilerinin ve araştırma-değerlendirme alanında düşük olan hem öğretmen hem öğrenci beklentilerinin yükseltilmesi için çalışmalar yapılmasının rehberlik hizmetlerinin daha sağlıklı yürütülmesinde etkili olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Abaş, K. (1987). Okullarda Rehber Öğretmen Bulunmayan Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Rehberlik Uygulamalarını Değerlendirmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akbaba, S. (2003). Öğretmenin Öğrencilerine Yapacağı Rehberlik Çalışmaları, Atatürk Üniversitesi KKEF Dergisi Eğitim Bilimleri Özel Sayısı 7:16-20.
- Aluede, O. ve Imonikhe, J.S. (2002). Secondary School Student's and Teachers' Perceptions of The Role of The School Counselor, Guidance and Counseling, 17(2): 46-51.
- Beesley, D. (2004). Teachers' Perceptions of School Counselor Effectiveness: Collaboration for Student Success, Education, 125 (2): 259-270.
- Bonebrake, R.C. ve Borgers, B.S. (1984). Counselor Role As Perceived by Counselor and Principals, Elementary School Guidance And Counseling, 18(3): 194-199.
- Çeviren Öztemel, K. (2000). Kendini Ayarlama Becerileri Algılamaları Farklı Öğretmenlerin Rehberlik Anlayışlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Clemens, E. (2007). Developmental Counseling and Therapy as a Model for School Counselor Consultation with Teachers, Profession School Counseling, 10 (4): 352-359.
- Çam, S. (2007). Psikolojik Danışma ve Rehberlik (Ed. Can, G.), Pegem Yayıncılık, Eskişehir.
- Doğan, T. (2008). Psikolojik Danışma ve Rehberlik (Ed. Abacı, R.), Okutan Yayınları, İstanbul.
- Egbochuku, E.O. ve Iyamu, E.O.S. (2000). Teacher's and Student's Perceptions of Guidance and Counseling Services in Nigerian Secondary Schools, Journal of Nigerian Educational Research Association, 14: 50-56.
- Gençdoğan, B. ve Onur, M. (2006). Öğretmenlerin Rehberlik Etkinliklerinin Değerlendirilmesi, Atatürk Üniversitesi KKEF Dergisi, 13:47-54.
- Gibson, R. L. (1962). Pupil Opinion of High School Guidance Programs, Personnel

- and Guidance Journal, 40: 453-457, USA.
- _____ (1990). Teachers Opinions of High School Counseling and Guidance Programs: Then and Now, *The School Counselor*, 37: 248-255, USA.
- Çeviren Pişkin, M. (1989). Orta Dereceli Okullarda Görevli Yönetici, Öğretmen ve Danışmanların İdeal ve Gerçek Danışmanlık Görev Algıları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Görkem, N. (1985). Öğrencilerin Rehberlik Uzmanlarından Gördükleri Hizmetlerle Bekledikleri Hizmetler Arasındaki Fark, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Güven, E. (2002). İlköğretimdeki Veli ve Öğretmenlerin Rehberlik Anlayışı ile Öğrencilerin Rehberlik İhtiyaçlarının Karşılama Düzeyleri Arasındaki İlişkiler, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Kepçeoğlu, M. (1997). Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Başak Ofset, İstanbul.
- Kuhn, L. (2004). Student Perception of School Counselor Roles And Functions, (Unpublished Master's Thesis), Baltimore: University of Maryland.
- Konca, F. (2007). İlköğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarının Geliştirilmesi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Mabalot, C. (1995). Guidance Programs in The Secondary School in Camarines Norte, (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Nueva Caceres, Naga.
- Peker, A. (2008). Farklı Liselerdeki Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Rehberlik Beklentilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Poyraz, C. (2007). Ortadereceli Okullarda Yürütülen Rehberlik Hizmetleri Üzerine Bir Araştırma, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul Üniversitesi,

Farklı Liselerdeki Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmet Alanlarından Beklenti Düzeylerinin İncelenmesi

İstanbul.

- Remley, T.P ve Albright, P.L. (1988). Expectations for Middle School Counselors: Views of Students, Teachers, Principal and Parents, *The School Counselor*, 35(4):290-296 , USA. Çeviren, Özdemir, İ.E.(1991).Bazı Değişkenleri Liselerdeki Öğretmen, Danışman ve Yöneticilerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinden Beklentilerine Etkisi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Soykatırcı, M. (2004). Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Okullardaki Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetlerine Bakış Açıları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Sundin, K.(2005). Developmental Guidance Program Needs as Perceived by Students and staff at Falls High School in International Falls, (Unpublished Master's Thesis), The Graduate School University of Wisconsin –Stout, Minnesota.
- Stower, C.J. (2003). Post - Secondary Perceptions of The Secondary School Counselor and Their Functions At The High School Level, (Unpublished Doctoral Dissertation), Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia.
- Tan, H. ve Baloğlu, M. (2006). Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Nobel Yayınları, Ankara.
- Thompson, R.A.(2002). School Counseling, Best Practices For Working in The School, Newyok, London. Çeviren, Kabasakal, Z.T. Ed.Aydın, B. (2007). “Rehberlik”, Pegem Yayıncılık, İstanbul.
- Turan, F. (2009). Lise Öğrencilerinin Rehberlik Servisine İlişkin Tutumlarının Kendini Açma Davranışı Açısından İncelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yeşilyaprak, B.(2000). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yüksel – Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki Öğrenci Görüşlerine Göre Psikolojik

Danışma ve Rehberlik Hizmetlerinin Değerlendirilmesi, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 5(2):1-26.

_____ (2009). İlköğretimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri, e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 4(2):372-394.

YARATICI ÖRGÜT KÜLTÜRÜNÜ OLUŞTURAN YÖNETİCİ TUTUMLARINA İLİŞKİN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Cem BİROL¹
Terin ADALI²
Zenal SÖZGÜN³

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; Ortaöğretim kurumlarını yaratıcı örgüt kültürü açısından değerlendirmek, bu örgütlerin kültürünü oluşturan yöneticilerin yeterlilik ve yeteneksizliklerini belirlemek, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinden yararlanarak çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırmanın evreni, 2009-2010 öğrenim yılında, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Lefkoşa sınırları içerisinde bulunan 4 ortaöğretim okulunda görev yapan yönetici (müdür ve müdür yardımcıları) ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 26 yönetici ve 191 öğretmen olmak üzere toplam 217 katılımcıdır. Veri toplama aracı olarak kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 'cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, görev' değişkenlerini içeren kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ise, 24 maddeden oluşan 'Yaratıcı Örgüt Kültürünü Oluşturan Yönetici Tutumları' ölçeği bulunmaktadır. Anket, örneklemdaki 30 ortaöğretim okulu yöneticisine ve 270 öğretmene uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 13.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Yazılım Paketi) kullanılarak betimsel istatistik teknikleri, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), çoklu karşılaştırma (LSD), kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi p: 0.05 olarak alınmıştır. Ortaöğretim kurumlarımızda yaratıcı örgüt kültürünün 'Orta' düzeyde var olduğu, istenilen düzeye ulaşabilmesi için Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına ve özellikle hizmet içi eğitim müdürlüğüne önemli görevler düştüğü belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı, Örgüt Kültürü, Yaratıcılık.

¹ Doç. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Md, Lefkoşa, KKTC.

² Yrd. Doç. Dr. Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa, KKTC.

³ Doktora öğrencisi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa, KKTC.

ABSTRACT

The purpose of this research was to assess the secondary education institutions from the viewpoint of the creative organizational culture to determine the efficient and inefficient attitudes of the administrators through the opinions of teachers and administrators and to submit suggestions. The population the research included the administrators, assistant administrator and teachers working in 34 high education schools located in Nicosia of National Education during 2009-2010 Academic Year. The sub-population of the research covered 191 teachers and 26 administrators, totally 217 participants. As a data gathering instrument, the questionnaire with two parts was used. In the first part of the questionnaire, there was a personal information related to “sex, seniority, level of education, duty variables”. In the second part, there was a scale called “Creative Organizational Cultural Attitudes of Administrators” with 24 items. These two parts were applied to 26 high school administrators and 191 teachers working in the high education school as indicated in the sub-population. The gathered data were analysed by SPSS 13.0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences and Statistical Procedures), t-test, one-way variance analysis, LSD test were used and the level of significance in all of the statistical procedures were accepted as $p=0.05$. The findings showed that creative organizational culture exists in moderate level in our secondary education institutions. The National Ministry of Education, Youth and Sports and In-service Training Directorate should have important responsibilities for improving creative organizational culture

Key words: *Creative Organizational Culture, Creativity, Administration.*

GİRİŞ

Günümüzde hızlı bir değişim sürecinin yaşandığı bu çağ bilgi çağı olarak adlandırılmaktadır. Bu çağın özelliği öğrenilebilir, yaratıcı insan davranışlarıdır. Can'a (1998) göre, bu çağda yaşayan insanlar bilim dünyasını anlamak, yorumlamak, kullanmak, yenilerini ortaya koymak, problem çözme yeteneğini kazanmak gibi davranışlar sergilemelidir (Aydın, 2005:69).

21. yüzyıl toplumunda bireylerin yaratıcılığı önemlidir. Bilgi çağının bireyleri, düşünülecek şeyin 'ne' olduğunu değil; 'nasıl' olduğunu merak eden, çok yönlü, soyut, eleştirel, yaratıcı, yapıcı, mantıklı, analitik düşünen, bilginin nasıl kullanılacağını bilen, bireysel ve grupla iletişim halinde çalışan, benlik kavramı gelişmiş, problem çözebilen, yaşam boyu eğitimin sürekliliğine inanmış bireylerdir (Kalaycı, 2001).

İnsan toplumsal bir varlık olup, sahip olduğu bu özelliklerinden dolayı, yaşamın büyük bir kısmını doğal grupla ya da biçimsel örgütlerde geçirir. İnsan, üyesi olduğu bu örgütlerde çeşitli amaçlarını da gerçekleştirir (Aydın, 2005: 69).

Örgütler insanların oluşturduğu, sosyalleştirme süreçleri, sosyal değerler, sosyal normlar ve sosyal yapılarla donatılmış sosyal sistemler olarak görülmektedir. (Şişman,1994: 5). Örgütler günümüzde yaşanan hızlı değişimin getirdiği sorunları aşmak veya fırsatlardan yararlanmak için yaratıcılığa en fazla gereksinim duyulan ortamlara dönüşmüştür. Başarıyı arayan yöneticiler, geleneksel yaklaşımların aksine, örgütte çalışan bireylerden tek başına veya grup olarak yeni fikirler üretmelerini veya örgüt içi girişimciliklerini artırmalarını beklemeye başlamışlardır (Sungur,1997). Bu bağlamda örgütlerde yaratıcı örgüt kültürü yaratma olgusu ön plana çıkmıştır.

Yaratıcı örgüt kültürü iş görenlerin kararlara aktif katılımını esas alan, değişme ve gelişmelere açık planlamayı yeğleyen, esnek örgütlenme ve çok yönlü iletişimi vurgulayan bir anlayıştır. Yaratıcı örgüt kültürü yetki göçeriminden yana, örgütsel ve bireysel özendiriciler arasında denge kurabilen, yakından denetim yerine moral artırıcı insancıl denetimi benimseyen, insan ilişkilerine özen gösteren, ussal kararlar almayı ve uygulamayı yeğleyen, bireyler arasında sağlıklı bir eş güdüm ve iş birliği sağlayan çağcıl bir yaklaşımdır (İlgar,1996:158).

Örgütsel kültür yaratmada, örgütsel kahramanlar, törenler, alışkanlıklar ve iletişim ağı anahtar roller oynar. Önemli olan yaratılan örgütsel kültürü yaratıcı hale

getirerek aktarabilmektir. (Robins,1994:316)'e göre kültür iş görenlere çeşitli yollarla aktarılabilir. Bunlarda en etkili olanları hikayeler, törenler, maddesel semboller ve dildir. Örgüt kültürü, örgütte ortak değerler, normlar, uygulamalar, yaşantılar, varsayımlar, semboller yaratma ve geliştirmeye oluşturulur, geliştirilir. Sonuçta kültürünü yaratan ve geliştiren örgütlerde kendini özgü uygulamalar, kurallar, inanaçlar, tutumlar gelişir. Bu kendine özgünlük, hikayeleriyle, kahramanlarıyla, müzikleriyle, fıkralarıyla, çalışma ve eylem biçimleriyle hissedilir ve ayrı bir örgüt kişiliği oluşur (Akçay,1997:21).

Örgüt kültürü yaratmada yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Yöneticiler okullarda özellikle günümüzde teknoloji hızla gelişirken ona ayak uyduracak olan insan, aktif, ileriye görebilen, kendini tanıyan ve ifade edilebilen, çevre olanaklarını ve teknolojiyi en iyi şekilde kullanabilen, yaratıcı yapıya sahip özelliklerle yetiştirilmelidir. Bu amaçla, yöneticinin yaratıcı kültürün oluşturma sürecinin başlatıcı değişkeni olması ve uygulayacağı değerlendirme süreciyle yaratıcı kültürün oluşumunda hızlandırıcı rol oynaması gerekmektedir (Sungur,1997).

Bu araştırmanın amacı K.K.T.C. Milli Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı'na bağlı Ortaöğretim Kurumlarını yaratıcı örgüt kültürü açısından değerlendirmek, yönetici tutumlarını yeterli ve yetersiz oldukları noktaları ortaya çıkarmak, yönetici ve öğretmen görüşlerinden yararlanarak çözüm önerilerinde bulunmaktır. Bu kapsamda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin 'Yaratıcı örgüt kültürü oluşturan yönetici tutumlarına' ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ortaöğretimde görevli yönetici ve öğretmenlerin 'Yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumlarına' ilişkin görüşlerinde farklı cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

3. Ortaöğretimde görevli yönetici ve öğretmenlerin ‘Yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumlarına’ ilişkin görüşlerinde farklı görevler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Ortaöğretimde görevli yönetici ve öğretmenlerin ‘Yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumlarına’ ilişkin görüşlerinde farklı mesleki kıdemler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Ortaöğretimde görevli yönetici ve öğretmenlerin ‘Yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumlarına’ ilişkin görüşlerinde farklı öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
6. Ortaöğretimde görevli yönetici ve öğretmenlerin ‘Yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumlarına’ ilişkin görüşlerinde okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar,1995: 77).

Betimsel nitelikteki bu araştırma, yönetici ve öğretmenlerin “yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumlarına” ilişkin görüşleri saptanmıştır. Araştırmada bağımsız değişkenler olarak yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, öğrenim durumları, görevleri ve bağımlı değişkenler olarak anketi oluşturan 24 madde kabul edilmiştir.

Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni, 2009–2010 öğretim yılında, K.K.T.C Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Genel Orta Öğretim Dairesi'ne bağlı Lefkoşa ilçesindeki devlet ve özel kolejlerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Buna göre araştırmanın evreni 191 öğretmen ile 26 yönetici olmak üzere toplam 217 katılımcı oluşmuştur. Araştırmanın evrenini oluşturan okullarda Türk Maarif Koleji yönetici kadrosu 9, öğretmen sayısı 48, toplam 58, Bülent Ecevit Anadolu Lisesi yönetici kadrosu 4, öğretmen sayısı 34, toplam 38, Yakın Doğu Koleji yönetici kadrosu 7, öğretmen sayısı 52, toplam 59, Levent Koleji yönetici kadrosu 9, öğretmen sayısı 54, toplam 62 kişiden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini Lefkoşa ilçesinde bulunan 4 lise/kolej yöneticisi ve öğretmenleri oluşturmuştur. Bu okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere veri toplama aracı olarak 24 maddelik anket uygulanmıştır. Bu okullarda görev yapan toplam 270 öğretmen ile 30 yöneticiye veri toplama aracı uygulanmış olsa da verilen anketlere 4 yönetici ve 53 öğretmenden tam yanıt alınamamıştır. Bunların içerisindeki 26 yönetici ve 191 öğretmen anketi yönergelere göre doğru ve eksiksiz olarak doldurmuştur. Toplamda 217 adet anket istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan ölçek Varoğlu (1995) tarafından geliştirilen ölçek, Şaduman Kapsuzoğlu'nun geliştirdiği 24 maddeden oluşan bir tutum ölçeğidir. Ölçeğin kullanılması için gerekli izinler alınarak ölçek uygulanmıştır..

Akın (2001) tarafından yapılan bir başka çalışmada kullanılan ölçeğin "Cronbach-Alfa" güvenilirlik değeri kamuda 0.92, özel sektörde 0.91 olarak bulunmuştur. "Yaratıcı yönetici tutumları" ölçeğinde faktör yükü 0.30'un altında soru

bulunmamaktadır. Bu araştırmada ise ‘‘Yaratıcı yönetici tutumları’’ ölçeğinde ‘‘Cronbach-Alfa’’ iç tutarlık katsayısı değeri 0.95 olarak bulunmuştur (Selvi,2007).

Veri Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak ölçeğin birinci bölümünde kurumsal ve demografik değerleri ölçmeye yönelik 4 soru, bulunmaktadır. İkinci bölümde ise, 24 soru bulunmaktadır. Geçerli sayılan ölçeklerdeki verilerin çözümlenmesi bilgisayar ortamında (SPSS 13.0) Windows İstatistik Programı kullanılarak gerçekteşmiştir. Verilerin analizi ve yorumunda iki grubun karşılaştırılmasında, t-Test, grup sayısının daha fazla olduğu durumlarda Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova), grupların karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark varsa bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için (LSD) Çoklu Karşılaştırma Analizi yapılmıştır. Verilerin yorumlanmasında veri toplama aracındaki her maddeye ilişkin verilen değerler, o maddenin gerçekteşme düzeyinin göstergesi kabul edilmiştir. Ortalamaların yorumlanmasında ölçeğin seçenekleri, verilen puan ve puan aralıkları aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (Ss), t-testi (t), anlamlılık değeri (p), Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) gibi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR, SONUÇ Ve TARTIşMA

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak önce kişisel bulgulara ilişkin daha sonra da alt problemlere ilişkin sonuçlar ve tartışmalara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırma sonuçları ile de karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Kişisel Bulgulara İlişkin Sonuçlar

Taramaya katılan ortaöğretim yöneticilerinin % 53.8'i kadın, % 46.2'si erkek, öğretmenlerin ise % 64.3'ü kadın, % 35.7'si erkektir. Görev grubu ortaöğretim okulu yöneticileri ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların % 88'inin öğretmen, %12'sinin yönetici olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların mesleki kıdemlerine bakıldığında, araştırmaya katılan yöneticilerin % 38.5'i 21-25 yıl kıdeme, % 15.4'ü 6-10 yıl kıdeme, 11-15 yıl kıdeme, 26 yıl ve üzeri kıdeme % 7.7'si 1-5 kıdeme, 16-20 yıl arası kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin ise % 35.1'i 1-5 yıl kıdeme, % 28.8'i 6-10 yıl kıdeme, % 20.9'u 11-15 yıl kıdeme, % 6.8'i 21-25 yıl kıdeme, 5.2'si 16-20 yıl kıdeme, % 3.2'si 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler.

Sonuçlar ortaöğretim yöneticilerinin büyük çoğunluğunun 21-25 yıl kıdeme sahip olmasında bu meslek mensuplarının orta yaş üstünde oldukları, dolayısıyla kıdemlerinin yaşlarıyla doğru orantılı olarak artışıyla açıklanabilir. Arıcı (2002), yaptığı çalışmada yönetici yaşlarının liderlik davranışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın ilginç sonuçlarından bir tanesi “yenilikçilik” davranışını anlamlı ölçüde daha fazla gösteren yöneticilerin 45 yaş ve üzerindeki bireylerin olmasıdır. Bu yaş grubundaki yöneticiler vizyona yönelik karar ve uygulamalarında yenilikçi davranışlar göstermektedirler. Yöneticiler değişime direnç göstermemekte, risk almaya gönüllü olmakta ve yeni yaklaşımları dikkate almaktadırlar (Selvi, 2007).

Ortaöğretim yöneticilerinin % 53.9'u lisans mezunu % 46.1 yüksek lisans mezunu, doktora mezunu yönetici araştırma örnekleminde yer almamaktadır. Öğretmenlerin ise % 52.8'inin lisans, % 47.2'nin yüksek lisans, fakat doktora öğrenim durumuna sahip öğretmen bulunmamaktadır. Araştırma örnekleminde doktora mezunu ortaöğretim yöneticisinin bulunmayışı oldukça düşündürücüdür. Eğitim yönetiminden

sorumlu bireylerin, eğitim yönetimi konusunda yüksek lisans veya doktora eğitimi almış olmaları örgüt performansını büyük ölçüde olumlu yönde artıracığı görüşündeyiz. Bu nedenle, yöneticilerin eğitim yönetimi konusunda kendilerini geliştirmeleri teşvik edilmelidir. Bu bulgu Selvi (2007)'nin bulgularıyla paralel olmakla birlikte ortaöğretim okulu müdürlerinin yöneticilik eğitimine ihtiyaçlarının yüksek olduğunun göstergesidir.

TABLO 1: Okulların Dağılımına Göre Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular

OKULLAR	N	CİNSİYET %			MESLEKİ KIDEM				GÖREV			ÖĞRENİM DURUMU		
		Bayan	Bay	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üstü	Yönetici	Öğretmen	Lisans	Yüksek Lisans	
Türk Maarif Koleji	58	58.62	41.37	13.79	25.86	25.86	5.17	22.41	6.89	15.51	82.75	55.17	43.10	
Bülent Ecevit Anadolu Lisesi	38	71.05	28.94	23.68	18.42	31.57	18.42	7.89	-	10.52	89.4	63.15	34.21	
Yakın Doğu Koleji	59	67.79	32.20	40.67	32.20	8.47	3.38	8.48	6.77	11.86	88.13	49.15	50.84	
Levent Koleji	62	58.06	41.93	45.16	29.03	19.35		3.22	3.22	14.51	87.09	48.38	51.61	

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumlarına ilişkin 24 maddeye yönelik ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine ait sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

Katılımcıların sosyal etkinlikler düzenlenmesine ilişkin genel aritmetik ortalamalara bakıldığında okulda “takım çalışmasını ve iş uyumunu artırıcı panel, seminer, yurt içi ve yurt dışı kurslar gibi bir takım sosyal etkinlikler” yönetici ve öğretmenlere göre “Orta” düzeyde düzenlenmektedir. Görüşler arasında aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde yöneticilerin görüşleri öğretmenlerle aynı derecededir. Varoğlu ve Atçı'nın (1995) belirttiği gibi takım çalışmasını ve iş uyumunu artırıcı sosyal etkinliklerin teşvik edilmesi, örgüt içi iletişimin kolaylaşmasında, yeni fikirlerin üretilmesinde ve örgüt içi girişimciliklerin artırılmasında önemli bir etkidir.

“Çalışanların hata yapmalarının, öğrenme için doğal bir yöntem olarak kabul edilmesine” ilişkin genel aritmetik ortalamalar incelendiğinde yönetici ve öğretmenlere göre “Orta” düzeyde önemlilik gözlemlenmiştir. Görüşler arasında aritmetik ortalama değerlerine göre yöneticilerin görüşleri öğretmenlerle aynı orandır. Töremen'in de (2003) belirttiği gibi, yaratıcılık, korkunun olmadığı, insanların kendilerini rahat hissettikleri ve hata yapmaktan korkmadıkları bir ortamda gelişebilir. Bu nedenle, hataların doğal bir öğrenme yöntemi olarak kabul edilmesi yaratıcılığın önündeki engelleri kaldıracaktır.

“Yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için uzman temin edilmesine” ilişkin araştırma bulgularına incelendiğinde, yönetici ve öğretmenler “Orta” derecede yapıldığı görüşü ileri sürülmüştür. Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde, yöneticilerin

görüşleri öğretmenlerle benzerlik göstermektedir. De Bono (1996)'ya göre yaratıcılık kesinlikle öğretilbilir bir düşünce modeli olup, gerekli eğitim, yapılanma, sistematik tekniklerle, yaratıcı yetenek seviyesi yükseltilebilir.

“Çalışanların görevlendirilmesinde, özel yeteneklerin dikkate alınmasına” genel aritmetik ortalamalara bakıldığında okul yöneticileri görevlendirme yaparken çalışanların özel yeteneklerini “Orta” düzeyde dikkate almaktadırlar. Ortalamaların karşılaştırılmasından yöneticilerde “Çok” öğretmenlerde ise “Orta” derecede yapıldığı görüşü gözlenmiştir. Yaratıcılık bireysel yeteneklere, becerilere ve eylemlere, aynı zamanda da örgütsel koşullara bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında, yaratıcı özelliklere sahip bireyler, bazı özel yeteneklere de sahip olur ve davranışları örgütsel süreç tarafından desteklenirse yaratıcı bir iş başarımı ortaya çıkabilir (Ergeneli ve Özyurda, 1996).

“Kurum içinde çalışanların geleneksel normları aşarak, yenilikçi ve yaratıcı tutum sergilemelerinin teşvik edilmesine”, ilişkin genel aritmetik ortalamalar incelendiğinde okul yöneticileri, kurum içinde çalışanları, geleneksel normları aşarak yenilikçi ve yaratıcı tutum sergilemeleri konusunda “Orta” derecede teşvik etmektedirler. Yöneticilerin görüşleri de öğretmenlerle aynı derecededir. Üst yönetim tarafından yaratıcılığın teşvik edilmesi için, yaratıcılığı ve yenilikçiliği teşvik eden yaratıcı bireylere, tanınma, örgüt için yönlendirme ve ödüllendirme imkânı sağlayan sistemlerin kurulması büyük önem taşımaktadır (Akın, 2001).

“Çalışanların öz disiplinli, sorumlu ve olgun bireyler olmaları özendirilmesine” yönelik genel aritmetik ortalamalar “Orta” derecededir. Ortalamaların karşılaştırılmasında yöneticiler bu görevi “Çok”, öğretmenler ise “Orta” derecede yerine getirildiği düşüncesindedirler. Şişman (1994)'a göre güçlü kültürlerin bir özelliği işgörenlerin, yaptıkları işle ilgili konularda sorumluluk üstlenmeye teşvik edilmesidir.

“Bir takım yetkilerin alt kademelere aktarılarak, paylaşımının incelendiğinde,” genel aritmetik ortalamasının “Orta” derecede yer aldığı görülmektedir. Yani katılımcılar yetki devrinin bazen yapıldığı görüşünü vurgulamışlar. Ortalamaların karşılaştırılmasında öğretmenler, yöneticiler tarafından bir takım yetkilerin “Orta” düzeyde alt kademelere aktarılarak, paylaşımın sağlandığını belirtirken, yöneticiler yetkilerin alt kademelere aktarılarak “Çok” paylaşıldığı görüşündedirler. Personelin güçlendirilmesi, yönetim için pek çok avantaj sağlamakla birlikte uygulaması zor ve zaman alan bir süreçtir. Bu sürecin başlaması için temel şart, üst yönetimin yetki ve sorumluluğu paylaşma isteğinin olması olarak değerlendirilebilir. Bunun yanısıra, personelin de eline geçen gücü kullanabilecek bilgi ve beceriye sahip olması çok önemlidir (Yalazan, 2006).

Yönetici ve öğretmenler, yöneticilerin “başarı ölçütlerini göz önünde bulundurarak adil ödüllendirme yapma” davranışını “Orta” düzeyde yerine getirdikleri belirtmektedirler. Görüşler arasında aritmetik ortalama değerlerine göre yöneticilerin görüşleri öğretmenlerle aynı derecededir. Okullarında yaratıcı bir örgüt kültürü oluşturmak isteyen yöneticiler, başarılı çalışmalarını adil olarak maddi ve manevi ödüllerle ödüllendirmelidir (Töremen, 2003).

Ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin “yenilikler ve değişim için yeterli mali desteği” “Orta” düzeyde sağladıkları görüşü hâkimdir. Görüşler arasında aritmetik ortalama değerlerine göre yöneticilerin görüşleri öğretmenlerle aynı orandır. Akın’a (2001) göre eğer üst yönetim yaratıcılığı teşvik edip, yenilikler ve değişim için fırsatlar yaratmak istiyorsa bireysel ve grupsal yaratıcı problem çözme çalışmaları için yeterli kaynak ve zaman sağlanmalıdır.

“Çalışanların işyerinde karşılıklı duygusal sorunlarını aşmaları ve eleştirilerini açıkça ortaya koymalarının teşvik edilmesine” ilişkin, genel aritmetik ortalamala “Orta”

düzydedir. Yöneticiler ve öğretmenlerin görüşleri aynı orandır. Varoğlu ve Atçı (1995)'ya göre; Türk kültüründe anlaşmazlıkların örgüt içinde bastırılması eğilimi, çalışanların geleneksel normları aşarak, yenilikçi ve yaratıcı tutum sergilemelerini engellemektedir. Dolayısıyla, herhangi bir örgütte anlaşmazlıklar azaltılmak isteniyorsa anlaşmazlığın gerçek nedeni tespit edilerek, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile bir çözüm üretilmesi gerekmektedir.

“Yaratıcı düşünme konusunda başarılı personelin takdir, prim, terfi, maaş artışı gibi maddi ve manevi ödüllerle mükâfatlandırılmasına” ilişkin, yönetici ve öğretmenler “Orta” düzeyde yapıldığını belirtmişlerdir. Görüşler arasında aritmetik ortalama değerlerine göre yöneticilerin görüşleri öğretmenlerle aynı orandır. Varoğlu ve Atçı (1995)'nin aktardığına göre, yaratıcı düşünme konusunda ödül dağıtımının maaş artışı, terfi, vb. örgüt çalışanlarının başarı derecelerini gösteren ölçütlere dayandırılma dereceleridir

“Çalışanların başarıya ulaşmada farklı yöntemler kullanmalarına izin verilmesi ve bunun için zaman tanınmasına” ilişkin genel aritmetik ortalamalara bakıldığında “Orta” düzeyde izin verdikleri söylenebilir. Ortalamaların karşılaştırılmasında öğretmenler “Orta” düzeyde izin verildiği görüşünü paylaşırken, yöneticiler “Çoğunukla” izin verildiği ve zaman tanındığını belirtmişlerdir. Yaratıcı düşüncede, yeni yöntemler deneme olanağı sağlama, var olanla yetinmeme ve daha fazlasını isteme, sıra dışı alternatifler üretme ve girişimde bulunma, özerk olma vb. gibi özellikleri dolaylı olarak örgütsel verimliliği olumlu yönde etkilemektedir (Varoğlu 1994).

“Çalışanlara biz bilinci aşılansarak; birliktelik, çalışma ahlakı ve sadakat kavramlarının öneminin vurgulanmasına” ilişkin genel aritmetik ortalamalara bakıldığında okullarda “Orta” düzeyde, yöneticilere göre “Çok” olarak vurgulandığı gözlemlenmiştir.

“Çalışanların özgüvenlerini kaybetmemelerinin sağlanmasına” ilişkin genel aritmetik ortalama “Orta” düzeyde denilebilir. Toplam ortalamalarının karşılaştırılmasından öğretmenler okul yöneticilerince özgüven ortamının “Orta” düzeyde sağlandığı görüşünü paylaşıırken, yöneticiler özgüven ortamının “Çoğunlukla” sağlandığını belirtmişlerdir. Amabile’e (1997) göre çalışanların özgüvenlerini kaybetmelerini sağlayan etmenler; değişmeden kalmaya direnen bir yönetim, eski modellerin baskısı, üstlerin astlarına güvensizliği ve kurulu düzene bağlılığı, bireysel güvensizlik duygusu, hiyerarşinin üst düzeyinde bulunanların astlarına olan güvensizliği, otoriter yönetim, kusursuz olma ve ciddi işler yapma isteğidir.

“Tüm çalışanlara kurum içindeki geleceklerini yansıtan örgüt amaçlarının ve başarı düzeylerinin basit ve anlaşılır şekilde ifade edilmesine” ilişkin genel aritmetik ortalamalar “Orta” düzeydedir. Yöneticilerin görüşleri de öğretmenlerle aynıdır. Yöneticilerin yapılması gerekenleri açıkça belirtmesi, güven sağlaması, açık iletişim teknikleri kullanması ve yerinde yapılan yapıcı eleştiriler, bir örgütün başarı düzeyini artıran etmenlerdir (Bentley, 1998).

“Bireysel yeteneklerini geliştirme ve bunlara zaman ayırma konusunda özerklik sağlanmasına” ilişkin genel aritmetik ortalamalara bakıldığında “Orta” düzeyde sağlandığı kanısına varılabilir. Görüşler arasında aritmetik ortalama değerlerine göre yöneticilerin görüşleri öğretmenlerle aynı orandır. Yaratıcılık bireysel yeteneklere, becerilere ve eylemlere, aynı zamanda da örgütsel koşullara bağlıdır. Bu açıdan bakıldığında, yaratıcı özelliklere sahip bireyler, bazı özel yeteneklere de sahip olur ve davranışları örgütsel süreç tarafından desteklenirse yaratıcı bir iş başarımı ortaya çıkabilir (Ergeneli ve Özyurda, 1996).

“Uzun dönemli programların ve planların çalışanların katılımı ve paylaşımlarıyla şekillendirilmesine” ilişkin, genel aritmetik ortalamalara bakıldığında

ortaöğretim okullarında uzun dönemi kapsayan plan ve programların çalışanların katılımı ve paylaşımlarıyla şekillendirildiğine ait görüşler “Orta” kategorisinde yer almıştır. Görüşler arasında aritmetik ortalama değerlerine göre yöneticilerin görüşleri öğretmenlerle aynı orandır.

“Kurum içindeki kariyer başarılarının, bireysel başarılarla dayandırılmasına” ilişkin, genel aritmetik ortalamalar incelendiğinde ortaöğretim okullarında kariyer başarıları bireysel başarılarla “Orta” düzeyde dayandırılmaktadır. Yalazan'ın (2006)' araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kariyerlerindeki başarıların, onların yaratıcılıklarına bağlı olduğu yöneticiler tarafından her zaman hatırlatılmaktadır.

“Kurum içinde, kullanılan hizmet, malzeme ve kavramların sorgulanmasının teşvik edilmesine” ilişkin genel aritmetik ortalamalara bakıldığında yöneticilerce “Orta” düzeyde teşvik edildiği söylenebilir. Toplamın ortalamalarının karşılaştırılmasından yönetici ve öğretmenlerce kullanılan hizmet, malzeme ve kavramları sorgulamanın yöneticilerce “Orta” düzeyde teşvik edildiği görüşünü paylaşmışlardır. Üst yönetim yaratıcılığı teşvik edebilmek için örgüt içinde kullanılan hizmet malzeme ve kavramların sorgulanabilmesine imkân vermelidir (Akın, 2001).

“Karar sürecinin oluşumunda, en alt kademedен itibaren herkesin katılımının teşvik edilmesine” ilişkin sonuçlar analiz edildiğinde genel aritmetik ortalamalar yöneticilerin karar sürecinin oluşumunda, en alt kademedен itibaren herkesin katılımını “Orta” düzeyde teşvik ettikleri görüşündedirler. Toplamın ortalamalarının karşılaştırılmasında da sonuç aynı çıkmıştır. Sungur'a (1997) göre de işgörenlerin karar verme sürecine en alt kademedен itibaren herkesin katılımının teşvik edilmesi, yaratıcı düşüncüyü artırıcı bir etken olabilir.

“Kurum, çevresi ile sürekli etkileşimli, açık bir sistem olarak yönetilmesine” ilişkin, genel aritmetik ortalamalara bakıldığında öğretmenlere ve yöneticilere göre

okullar “Orta” düzeyde çevresi ile sürekli etkileşimli açık bir sistem olarak yönetilmektedir. Görüşler arasında aritmetik ortalama değerlerine göre yöneticilerin görüşleri öğretmenlerle aynı orandır. Varoğlu ve Atçı’nın (1995) aktardığına göre örgüt içerisinde yaratıcılık, yöneticilerin astlara açık iletişim, yardım ve destek sağlaması ile geliştirilebilir.

“Yönetimle ilgili engel ve kısıtlamalara” ilişkin genel aritmetik ortalamalara bakıldığında, toplamın ortalamalarının karşılaştırılmasından öğretmenler ortaöğretim okullarında yönetimle ilgili engel ve kısıtlamaların “Orta” düzeyde, yöneticilere göre ise “Çoğunlukla” olduğu ortaya çıkmıştır. Aslında yaratıcı okul yöneticisi, okulu bürokratik yapıdan uzaklaştırarak demokratik yönetim havası oluşturan, önyargılardan kurtularak herkesin görüş ve önerilerine açık olan, öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılan hataları hoş gören, yaratıcılığı teşvik edecek takımları oluşturan ve etkin kılan, okulda imkan ve fırsatları artıran, öğretmen ve öğrencileriyle olumlu ilişkiler kuran, onların ilgilerini belirleyerek ilgilerinin programa yansımaları sağlayan, yenilikler yapıp ve yeniliklere açık olan, ihtiyaç duyulan kaynakları temin eden, yaratıcılığın önündeki yapısal ve psikolojik engelleri kaldırmaya çalışan kişidir (Töremen, 2003). Bu bağlamda yöneticilerin bu konuyla ilgili daha duyarlı olması gerekmektedir.

“Kurum içinde yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması için, çalışanlarla özel toplantılar düzenlenmesine” ilişkin genel aritmetik ortalamalara bakıldığında katılımcılara göre okullarda yaratıcı fikir toplantıları “Orta” düzeyde düzenlenmektedir. Toplamın ortalamalarının karşılaştırılmasında ise öğretmenlerce, okullarda yaratıcı fikir toplantılarının “Orta” düzeyde düzenlendiğini belirtirken yöneticiler bu toplantıların “Çoğunlukla” düzenlendiği görüşünü paylaşmaktadırlar. Yurtseven’e (2001) göre okul çalışanlarının düşüncelerini almak ve farklı fikirlerin ortaya çıkmasını sağlamak için düzenli ve özel toplantı sistemi geliştirmelidir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Cinsiyet değişkenine göre “Yaratıcı Örgüt Kültürünü Oluşturan Yönetici Tutamlarına” ilişkin toplam puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Aritmetik ortalama değerleri incelendiğinde erkeklerin ortalamalarının kadınlara oranla daha yüksek olmasına karşın, aradaki sayısal farkın anlamlı olmadığı görülmektedir. Buna göre, yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumları açısından kadın ve erkek katılımcıların görüşlerinin paralellik gösterdiği söylenebilir. Katılımcıların cinsiyetleri görüşlerini etkileyen bir değişken olmamıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrenim durumu açısından, katılımcıların görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak üzere t-testi yapılmıştır. T- testi sonucuna göre $p = 0.272$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir. $P > .05$ 'ten büyük olduğundan yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, “yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumlarına ilişkin” yönetici ve öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Mesleki kıdem açısından aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında mesleğe yeni başlayanlar 1-5 ile 16-20 yıl ve hizmet süresi 20 yılı aşanlar arasında fark çıkmıştır. Neriman'a (2006) göre bunu sebebi mesleğinde yeni olan bireylerin daha idealist olmaları, iş doyumlarının yüksek ve tükenmişliklerinin düşük olması fakat mesleki kıdem arttıkça, beklentilerin gerçekleşmemesi, kişilerin performanslarının düşmesine, iş

doyumlarının azalmasına ve tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır. 20 yıl hizmet süresini aşan yönetici ve öğretmenlerin özellikle özlük haklarının ve kıdemlerinin artmış olması, buna ilaveten mesleklerinin son yıllarına da girmiş olmaları, okullardaki ders yüklerinin daha çağdaş bir düzeye düşmüş olması nedenleri ile bu kişiler sanki ilk 5 yıllarındaki gibi bir iş doyumuna ya da az bir tükenmişliğe sahip olmakta, bu da onların yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumlarına ilişkin görüşlerini yüksek olmasını ortaya çıkarmaktadır denilebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar Ve Tartışma

Görev gupları açısından, t- testi sonucuna göre $p=0.01$ bulunmuştur. Bu değer 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. $P<0.05$ 'ten küçük olduğundan yönetici ve öğretmenlerin yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Dolayısıyla, "yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumlarına ilişkin" yönetici ve öğretmenlerin farklı görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar Ve Tartışma

Okullar arasında yapılan LSD (Çoklu Karşılaştırma) testi sonucunda özel ve devlet okulları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Böylece devlet ve özel okullar arasındaki görüşlerin, anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Williams (1999), kamu ve özel çalışanları arasındaki görüş farklılıklarını bulmaya yönelik yaptığı araştırma ile ilişkilendirebiliriz. Özel sektörün kültürü, sahiplerin veya yöneticilerin oluşturacağı kültüre bağlıdır, başarılı olamayan çalışanlar için önemli yaptırımlar vardır, yöneticilerin işini kaybetme riski yüksektir, çalışma koşulları yoğun rekabet nedeniyle ağırdır ve değişkendir, buna uyum sağlayabilmek için

çalışanların dinamik olması gerekir, fakat devlette durağan bir yönetim anlayışı mevcuttur. Özel sektörde zaman kavramı çok önemlidir, çünkü rekabet şartları zamanın etkin kullanımını zorunlu hale getirmektedir, risk almaya daha fazla eğilimlidir. Çünkü risk alma eğiliminin yüksek olmasının en önemli nedeni başarı zorunluluğunun yöneticiler tarafından hissedilmesidir.

ÖNERİLER

Araştırmanın genel olarak sonucuna bakıldığında Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “Yaratıcı örgüt kültürünü oluşturan yönetici tutumlarına” ilişkin görüşleri “Orta” derecede olduğu çıkmıştır. Görüşler arasında aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ise, yöneticilerin görüşleri ile öğretmenlerin bazı maddelerdeki görüşleri arasında farklılıklar bulunmuştur. Bu farklılıklar araştırma sonuçlarına göre yorumlanarak, öneriler aşağıda listelenmiştir. Sonuç olarak, yaratıcı örgüt kültürünün okullarda var olduğu fakat istenilen düzeyde olmaması nedeni ile bu kültürün başlatıcı değişkeni olarak yöneticilere ve özellikle Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına önemli görevler düşmektedir.

“İş yerinde çalışanlar görevlendirilirken, özel yetenekleri dikkate alınmasına ilişkin” yöneticiler, okul yöneticileri “Çok” yeterli olarak değerlendirdiler, öğretmenler ise “Orta” derecede yeterli görmektedir. Yaratıcılık bireysel yeteneklere, becerilere ve eylemlere, aynı zamanda da örgütsel koşullara bağlıdır. Bu nedenle, yaratıcı özelliklere sahip bireyler, bazı özel yeteneklere de sahip olur ve davranışları örgütsel süreç tarafından desteklenirse yaratıcı bir iş performansı ortaya çıkabilir (Ergeneli ve Özyurda, 1996).

“Çalışanların öz disiplin, sorumlu ve olgun bireyler olmaları özendirilmesine” ilişkin araştırma bulgularına göre yöneticiler, okul müdürlerinin bu görevi “Çok”,

öğretmenler ise “Orta” derecede yerine getirdikleri düşüncesindedirler. Jalan ve Kleiner (1995)’ a göre, yaratıcı düşünce, başarılı olabilmek için en önemli etkenler, yüksek düzeyde öz-disiplin, sorunlara ya da olaylara yoğunlaşabilme özellikleridir. Bu nedenle, yöneticilerin daha fazla duyarlı olması, çalışanlarının sorumlu, olgun bireyler olarak özendirilmelerine ilişkin, onlara sorumluluklar vererek destekleyen ve cesaretlendiren bir davranış içerisinde olmaları önerilmektedir.

“Bir takım yetkiler alt kademelere aktarılarak, paylaşımın sağlanmasına” ilişkin araştırmaya katılan öğretmenler, yöneticiler tarafından bir takım yetkilerin “Orta” düzeyde alt kademelere aktarılarak, paylaşımın sağlandığını belirtirken, yöneticiler yetkilerin alt kademelere aktarılarak “Çok” paylaşıldığı görüşündedirler. Bir takım yetkilerin alt kademelere aktarılması personelin özgüveninin güçlendirme anlayışı, ayrıca yeni projeleri ve çalışmaları cesaretlendirmektedir. Personel işlerin yapılmasında, karar verme ve yeni fikirler üretme yetkisine sahip olmaları örgüt verimliliğini artırmaktadır.

“Kurum çalışanlarının başarıya ulaşmada farklı yöntemler kullanmalarına izin vermekte ve bunun için zaman tanınmasına” ilişkin öğretmenler farklı yöntemlerin kullanılmasına ve bunun için zaman tanınmasına “Orta” düzeyde izin verildiği görüşünü paylaşırken, yöneticiler “Çoğunlukla” izin verildiği ve zaman tanındığını belirtmişlerdir. Varoğlu ve Atçı’ya (1995) göre yöneticinin bireysel girişimi özendirici, yenilikleri destekleyici, işgörenlerin kendilerini özgürce ifade edebilmelerine olanak tanıyıcı, örgütü dar bürokratik kalıplardan kurtarıcı yönetsel tutumlar göstermesi örgütte yaratıcı bir kültürün oluşmasını, varsa güçlenmesini sağlayabilir.

“İş yerinde çalışanların özgüvenleri kaybetmemeleri sağlanmasına” ilişkin öğretmen görüşleri “Orta” düzeyde sağlandığı yöndedir. Yöneticiler ise özgüven ortamının “Çoğunlukla” sağlandığını belirtmişlerdir. Çalışanlar yönetici tarafından

dinlenip fikirleri kabul gördüğünde üst düzeyde motivasyon elde edilebilir. Bu nedenle, çalışanların özgüvenlerini kaybetmemeleri için yönetimin çalışanlarının fikirlerine daha fazla önem vermeleri önerilmektedir.

“İş yerimde, yönetimle ilgili engel ve kısıtlamalara” ilişkin öğretmenler ortaöğretim okullarında yönetimle ilgili engel ve kısıtlamalar “Orta” düzeydedir. Yöneticilere göre ise bu görüş “Çoğunlukla” yerine getirilmektedir. Yönetici örgütü aşırı kurallarla sınırlamaktan kaçınarak veya örgütte var olan kuralları esnek bir yapıya kavuşturarak, örgüt çalışanlarını inançlarını sorgulayıcı, davranışlarında tutuculuktan uzak, sorun yaratan değil, sorun çözücü bireyler haline getirerek örgütte yaratıcı bir kültür oluşturabilir. Yönetici, örgütü yeteneklerin keşfedilip geliştirildiği bir yer haline getirerek, bireylerin ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıktığı ve geliştirildiği bir ortama kavuşturarak ve örgüt üyelerine yeteneklerini kullanma ve geliştirme fırsatı vererek yaratıcı bir iklim oluşturabilir (Taş, 1999).

‘Biz bilincinin aşılmasına ilişkin’ araştırma bulgularına göre toplumun ortalamalarının karşılaştırılmasına bakıldığında, biz bilinci aşılması ve birliktelik, çalışma ahlakı ve sadakat kavramlarının öneminin vurgulanmasına yönelik katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Öğretmenlerce “Orta” düzeyde, yöneticilerce “Çoğunlukla” vurgulandığı yönündedir. Yönetimce çalışanlara biz bilinci aşılansak; çalışma ahlakı ve sadakat kavramlarının önemini vurgulayarak daha demokratik ve yaratıcı bir ortam oluşturulabilir.

“Kurum içinde yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması için çalışanlara özel toplantılar düzenlenmesine” ilişkin öğretmenlerce, okullarda yaratıcı fikir toplantılarının “Orta” düzeyde düzenlendiğini belirtirken, yöneticiler bu toplantıların “Çoğunlukla” düzenlendiği görüşünü paylaşmaktadırlar. Kurum içinde yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması için yönetimce özel toplantılar düzenlenerek, herkesin düşüncelerini özgürce

ifade etmelerine ve tartışmalarına, yeni yöntemler denemelerine ve sorunlarını çözmelerine olanak sağlayarak, yaratıcı bir kültürün oluşmasına olanak sağlanabilir.

KAYNAKÇA

AMABILE, T. M., R. CONTI, H. COON, J. LAZENBY, and M. HERRON, M. (1996). **Assessing the Work Environment for Creativity.**" Academy of Management Journal 39, no. 5: 1154-1184.

AKIN, Hakan. (2001). **“Yaratıcı Örgüt Kültürünü Oluşturan Yönetici Tutumları”**. Yüksek Lisans Tezi. Başkent Üniversitesi S.B.E.Ankara.

AKÇAY, R. CENGİZ (1997). **Fiziksel Mekan ve Okul Kültürü.** Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı: 236, Sayfa 21.

AYDIN, B. (2005). **Yaratıcı Örgüt Kültürü.** Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayfa 69.

BENTLEY, T. (1999). **Yaratıcılık.** İstanbul. Hayat Yayıncılık.

DE BONO, E. (1996). **Serious Creativity.** London: Harper Collins Publishers,.

ERGENELİ, A. M. ÖZYURDA (1996). **Çalışanların Yaratıcılıklarına İmkan Veren Liderlik Stili Alguları ile Yöneticilerin İraksak Düşünce Becerisinin İlişkisi.** Orta Doğu Amme İdaresi Dergisi. Cilt 29, Sayı 1.

İLGAR, L. (1996). **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi.** İstanbul, Beta Yayınevi.

JALAN, A. & Kleiner, B. H. (1995). **New Development Indeveloping Creativity.** Journal of Managerial Psychology. Sayı:10, No: 8.

KARASAR, N. (1995). **Bilimsel Araştırma Metodu**. Ankara: Hacetepe Taş Kitapçılık.

KALAYCI, N. (2001). **Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar**. Ankara: Gazi Kitabevi.

ROBBINS, S. (1994). **Organizational Behaviour**. Eighth Edition, New Jersey, Prentice Hall International Inc.

PEHLİVANOĞLU, K. (1999). **Özel Ortaöğretim Kurumlarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Örgüt Kültürü Oluşturmadaki Yeterlik Derecesi**". Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SELVİ, Ç. (2007). **Yaratıcı Yönetici Tutumları**. İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ŞİŞMAN, M. (1994). **Örgüt Kültürü**. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.

SUNGUR, N. (1997). **Yaratıcı Düşünce**. İstanbul : Evrim Yayınevi.

TAYFUNOĞLU, N. S. (2006). **KKTC İlkokul Öğretmenlerinde İş Doyumu Ve Tükenmişlik**. Yüksek Lisans Tezi.

TÖREMEN, Fatih. (2003). **Yaratıcı Okul ve Yönetimi**. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Cilt:3, Sayı:1. S.237-240_

TAŞ, Halil. (1999). **'Yaratıcı Örgüt Kültürü ve Yönetimi'**, Yüksek Lisans Tezi.

VAROĞLU, K. A. ve ATÇI, B.(1995). **Yaratıcı Örgüt Kültürünü Oluşturan Yönetici Tutumları**. Ankara: Kara Harp Okulu Bilgi Toplama ve Yayın Merkezi Yayınları.

VAROĞLU, Kadir. (1994). **Yaratıcı Düşünmeye Yönelik Tutumların Eğitimle Değiştirilebileceği ve Verimlik Üzerine Etkileri**. Ankara.

WILLIAMS, S. (1999), “**Determinants of Managerial Risk: Ewploring Personality and Cultural Influences**” Journal of Social Psychology. 139, p.102-126.

YALAZAN, A. (2006). “**Genel Liselerde Yaratıcı Örgüt Kültürü Oluşturmada Okul Yöneticilerinin Rollerinin Değerlendirilmesi**” Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

YURTSEVEN, R. (2001). **Yaratıcı Yönetim**. Çanakkale: Çanakkale On Sekiz Mart Üni. Yayınları.

**İLKÖĞRETİM MÜZİK DERSİ 6. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMI ÖĞRENME
ALANLARINA İLİŞKİN KAZANIMLARIN BAŞARI DURUMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ***

Barış DEMİRCİ **

Aytekin ALBUZ ***

ÖZET

Bu araştırma, 2006 ilköğretim müzik dersi 6. sınıf öğretim programının öğrenme alanlarına ilişkin olarak; kazanımların başarı düzeylerini tespit etmek ve öğretim süreci içerisinde daha etkili kullanımına yönelik bir takım önerilerde bulunmak için yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Ankara ili merkez ilçe ilköğretim okulları, örneklem grubunu ise Çankaya, Kazan, Keçiören, Yenimahalle ilçelerine bağlı tespit edilen beş ilköğretim okulu oluşturmuştur. Gözleme dayalı verilerin çözümünde tek yönlü varyans analizi Anova testi uygulanmıştır. Araştırma sonucuna dayanarak; 2006 ilköğretim müzik dersi 6. Sınıf öğretim programında yer alan dört öğrenme alanına ilişkin olarak; kazanımların örneklem grubu dahilinde başarı düzeyleri ortaya koyulmuş, elde edilen veriler doğrultusunda aksayan yönlerine dair gerekli görülen önerilerde bulunulmuştur.

* Söz konusu çalışma, “2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı, Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Uygulamadaki Görünümüne Yönelik Değerlendirilmesi” isimli Doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi A.B.D

*** Doç.Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi A.B.D

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı, Müzik Dersinde Program Değerlendirme, İlköğretim Müzik Dersi Öğrenme Alanları, İlköğretim Müzik Dersi Kazanımları.

ABSTRACT

An Evaluation On Success Of Acquisitions Related To Learning Fields Of Music Classes 2006 Primary Education Teaching Program Of Sixth Grade

Relating to learning fields of music classes 2006 primary education teaching program of sixth grade, the aim of this study was to determine success level of the acquisitions and to suggest some recommendation for using the acquisitions more effectively throughout the process of teaching. Universe of this study consists of Primary Schools of central districts of Ankara depended on Ministry of National Education. By choosing five Primary Schools depended on Çankaya, Kazan, Keçiören, Yenimahalle districts, sample groups were formed. One way Anova was used to analyze observed data. Depending upon all data results, success levels of the acquisitions related to four learning fields taking part in music classes 2006 primary education teaching program of sixth grade were presented within the sample group. To the data results, necessary suggestions for failing sides were offered.

Key Words: Teaching Program of Primary Education Music Classes, Program Evaluation, Learning Fields of Primary Education Music Classes, Acquisitions of Music Classes.

1. GİRİŞ

21. yüzyılla birlikte bilgi ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, eğitim alanını da direkt olarak yansıtmış; “öğrenme, öğretim, kuram, bilgi, yöntem” vb. temel kavramların tümünün yeniden ele alınıp yorumlanmasını zorunlu kılmıştır. Dolayısıyla

bu durum; öğretim programlarından dersin işleniş sürecine değin güzel sanatlar alanı, genel müzik eğitimi ve müzik eğitimi programlarını da doğrudan etkilemiştir.

Müzik eğitimi programı, müzik eğitimi sürecinin önceden tasarlanan planı ve bu planın uygulamadaki görünümüdür.¹ Müzik Öğretim programı ise uygulamaya yönelik öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak, eğitim programının hedeflerine ulaşmasını sağlayan bir süreçtir.

Öğretim programının iş görüsellığı ve başarı durumları, programın genel amaç ve hedeflerinin doğru ve sağlam temeller üzerine oturtulması ile doğru orantılıdır.

Müzik öğretim programının kalitesi sadece derslerin bir listesini oluşturmakla değil aynı zamanda çeşitlendirilmiş ve kaliteli müzik eğitimi programının oluşturulması ile ortaya çıkar.² Program ne kadar iş görüsel olursa, başarı düzeyi de bir o kadar etkili ve verimli olacaktır.

Program değerlendirme çabaları formal ya da informal şekilde olabilir. Resmi değerlendirme; yazılı testlerin, standartlaşmış testlerin ya da öncelikli amacın ve belirlenen hedeflerin gelişimini gösteren performans durumlarıdır. Resmi olmayan değerlendirme ise sürekli olarak devam eder.³

Söz konusu 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programı, öğrenci merkezli ve bilgiye ulaşmada yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını ilke edinmiş, “Çalma-Söyleme-Dinleme”, “Müziksel Algı ve Bilgilenme”. “Müziksel Yaratıcılık” ve “Müzik Kültürü” adı altında dört temel öğrenme alanı üzerine biçimlendirilmiş ve kazanımlar da bu

¹ Uçan, A, 2005, Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye’deki Durum, Evrensel Müzik Evi, Ankara.

² Hoffers, C, R, 1983, Introduction to Music Education, Wadsworth, Belmont California.

³ Newman, G, 1984, Theaching Children Music Fundamentals of Music and Method, Wm. C. Brown Publishers, United States of America.

öğrenme alanlarıyla kenetli olarak oluşturulmuş çağdaş bir program modeli görünümündedir.¹

1.1. Problem

2006 ilköğretim müzik dersi 6. sınıf öğretim programı öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlara ulaşılma düzeyi ne ölçüdedir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma, 2006 ilköğretim müzik dersi 6. sınıf öğretim programında yer alan “Öğrenme Alanları”na ilişkin olarak; kazanımların etkililik durumlarını tespit ederek değerlendirmek ve varsa aksayan yönlerle ilişkin önerilerde bulunmayı amaçlamaktadır.

1.3. Sınırlıklar

Araştırma; Ankara ili bünyesinde örneklem grubu olarak seçilen Çankaya, Kazan, Keçiören, Yenimahalle ilçelerine bağlı beş ilköğretim okulu ve ilköğretim müzik dersi 6. sınıf öğretim programı ve aşağıda yer alan söz konusu öğrenme alanlarına ilişkin belirtilen kazanımlarla sınırlıdır.

Tablo 1.3.1. Öğrenme Alanları ve Araştırma Kapsamına Dahil Edilen Kazanımlar

ÖĞRENME ALANI	ÖĞRENME ALANI	ÖĞRENME ALANI	ÖĞRENME ALANI
A. Dinleme-Söyleme-Çalma	B. Müziksel Algı ve Bilgilenme	C. Müziksel Yaratıcılık	D. Müzik Kültürü
Kazanımlar	Kazanımlar	Kazanımlar	Kazanımlar
A3. Öğrendiği Notaları Seslendirir.	B1. Temel Müzik Yazı ve Ögelerini Kullanır.	C3. Ezgilere Kendi Oluşturduğu Ritim Kalıbı ile Eşlik Eder.	D1. Yurdumuzdaki Başlıca Müzik Türlerini Ayırt Eder.
A4. Basit Çoksesli Şarkılar Söyler.	B2. Müziklerde Aynı ve Farklı Bölümleri Ritim Çalgıları ile Ayırt Eder.	C5. Kendi Oluşturduğu Ezgileri Seslendirir.	D3. Atatürk'ün Türk Müziğine İlişkin Düşüncelerini Kavrur.

1 Albuz, A. Özdemir, A., 2007, 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Genel Eğitimde Şiddetin Önlenmesine Yönelik Rolü, İşlevi ve Önemi, Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu, “Sanat Eğitimi ve Şiddet, Gazi Üniversitesi Ankara.

2. YÖNTEM

Araştırma; ortamına göre alan, düzeyine göre temel/uygulamalı, sürecine göre ise betimsel bir nitelik taşımaktadır.

2.1. Araştırma Verilerinin Toplanması ve Çözümlemesi

2006 İlköğretim Müzik Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı “Öğrenme Alanları”na ilişkin söz konusu kazanımlar, “Beşli Likert” tipi tutum ölçeği ile gözlem yöntemiyle izlenmiştir. Bu amaçla hazırlanan gözlem formu, önce farklı iki okulda pilot olarak uygulamaya koyulmuş, geçerlik ve güvenilirliği test edildikten sonra örneklem grubuna uygulanmıştır. Ders sonunda gözlemci, kazanımın ne düzeyde başarıya ulaştığını ölçmek için sınıf içerisinde random yöntemiyle belirlediği on öğrenciye ölçeğe dayalı sorular yönelterek aldığı cevapları doğruluk derecelerine göre ölçek tablosunda işaretlemiştir. Bu uygulama beş okulda gözlem yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Daha sonra elde edilen verilerin analizi yapılarak, her okula ilişkin kazanımlara ulaşma düzeyi tek yönlü varyans analizi Anova testi ile ayrı ayrı belirlenmiştir.

Genel Değerlendirme Ölçeği

5	4	3	2	1
Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç

ÖĞR. AL.	A. DİNLEME-SÖYLEME-ÇALMA					
	A.3. Öğrendiği Notaları Seslendirir.	5	4	3	2	1
KAZANIM		Tamamen	Büyük Ölçüde	Kısmen	Çok Az	Hiç
HEDEF						

Yukarıda genel değerlendirme ölçeği ve gözlem tablosu verilmiştir. Araştırma kapsamında değerlendirmeye alınan beş okulda yapılan gözlem ile kazanımlar, 1 ile 5 arasında puanlandırılmıştır. Buna göre; ortalamaları 0.01 ile 1 arası kazanım için, kazanım (Hiç) başarılı bulunmamıştır, ortalamaları 1.01 ile 2 arası kazanım için, kazanım (Çok Az) başarılı bulunmuştur, ortalamaları 2.01 ile 3 arası kazanım için, kazanım (Kısmen) başarılı bulunmuştur, Ortalamaları 3.01 ile 4 arası kazanım için, kazanım (Büyük Ölçüde) başarılı bulunmuştur, 4.01 ile 5 arası kazanım için, kazanım (Tamamen) başarılı bulunmuştur şeklinde yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde; 2006 ilköğretim müzik dersi 6. sınıf öğretim programı ve öğrenme alanlarına ilişkin olarak kazanımlara ne düzeyde ulaşıldığına dair elde edilen nicel verilerin istatistiksel analizi ile elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Birinci Gözlem Okulunun Öğrenme Alanlarına İlişkin Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, 1. gözlem okulunun öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlara ulaşma düzeylerine yönelik bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.1.1. Birinci Gözlem Okulunun Öğrenme Alanlarına İlişkin Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine Yönelik Bulgular

Birinci Gözlem Okulu için Kazanımlara Göre ANOVA Tablosu						
Kazanım	N	Ortalama	Std. Hata	Hesap (F)	Anlamlılık (P)	Karar
A3	20	3.10	1.210	9.248	0.000	H1 Kabul
A4	20	2.10	1.021			
B1	60	3.00	1.164			
B2	20	3.80	1.005			
C3	30	3.43	1.135			
C5	20	2.55	1.146			
D1	30	3.97	0.718			
D3	30	3.80	0.887			
Toplam	230	3.25	1.180			

Tablo 3.1.1'deki kazanımlara ilişkin (A3-A4-B1-B2-C3-C5-D1-D3) ortalama puanlar incelendiğinde, D1 kazanımının 3,97'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı, B2 ve D3 kazanımının 3,80'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı, C3 kazanımının 3,43' lük bir oranla büyük ölçüde başarılı, A3 kazanımının 3,10'luk bir oranla büyük ölçüde başarılı, B1 kazanımının 3,00'lik bir oranla kısmen başarılı, C5 kazanımının 2,55'lik bir oranla kısmen başarılı, A4 kazanımının ise 2,10'luk bir oranla kısmen başarılı olduğu tespit edilmiştir.

1. gözlem okulunun gözlem tablosundaki sonuçlarına göre, A3-B1-B2-C3-D1-D3 kazanımının genel ortalamalarının 3,00'in üstünde, A4 ve C5 kazanımının genel ortalamasının 3,00'in altında olduğu ve öğrenme alanlarına ilişkin kazanımların tamamının genel toplamının ise 3,25'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı olduğu anlaşılmaktadır. 1. gözlem okulunun genel toplamının başarı düzeyinin üzerinde olduğu sonucundan yola çıkarak, kazanımların amacına ulaştığı söylenebilir.

3.2. İkinci Gözlem Okulunun Öğrenme Alanlarına İlişkin Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, 2. gözlem okulunun öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlara ulaşma düzeylerine yönelik bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.2.1. İkinci Gözlem Okulunun Öğrenme Alanlarına İlişkin Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine Yönelik Bulgular

İkinci Gözlem Okulu için Kazanımlara göre ANOVA Tablosu						
Kazanım	N	Ortalama	Std. Hata	Hesap (F)	Anlamlılık (P)	Karar
A3	20	3.05	1.146	4.089	0.000	H1 Kabul
A4	20	1.85	0.933			
B1	60	2.45	1.016			
B2	20	2.40	0.681			
C3	30	2.37	0.964			
C5	20	2.10	0.788			
D1	30	2.93	0.907			
D3	30	2.53	0.681			
Toplam	230	2.48	0.961			

Tablo 3.2.1'deki kazanımlara ilişkin (A3-A4-B1-B2-C3-C5-D1-D3) ortalama puanlar incelendiğinde, A3 kazanımının 3,05'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı, D1 kazanımının 2,93'lük bir oranla kısmen başarılı, D3 kazanımının 2,53'lük bir oranla kısmen başarılı, B1 kazanımının 2,45'lik bir oranla kısmen başarılı, B2 kazanımının 2,40'lık bir oranla kısmen başarılı, C3 kazanımının 2,37'lik bir oranla kısmen başarılı, C5 kazanımının 2,10'luk bir oranla kısmen başarılı, A4 kazanımının ise 1,85'lik bir oranla çok az başarılı olduğu görülmektedir.

2. gözlem okulunun gözlem tablosundaki sonuçlarına göre, A3 kazanımının genel ortalamasının 3,00'ın üstünde, A4-B1-B2-C3-C5-D1-D3 kazanımlarının genel ortalamalarının 3,00'ın altında olduğu ve öğrenme alanlarına ilişkin kazanımların

tamamının genel toplamının ise 2,48'lik bir oranla kısmen başarılı olduğu görülmektedir. 2. gözlem okulunun genel toplamının başarı düzeyinin altında olduğu sonucundan yola çıkarak, kazanımların amacına ulaşmadığı söylenebilir.

3.3. Üçüncü Gözlem Okulunun Öğrenme Alanlarına İlişkin Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, 3. gözlem okulunun öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlara ulaşma düzeylerine yönelik bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.3.1. Üçüncü Gözlem Okulunun Öğrenme Alanlarına İlişkin Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine Yönelik Bulgular

Üçüncü Gözlem Okulu için Kazanımlara göre ANOVA Tablosu						
Kazanım	N	Ortalama	Std. Hata	Hesap (F)	Anlamlılık (P)	Karar
A3	20	3.95	1.146	5.507	0.000	H1 Kabul
A4	20	2.10	1.071			
B1	60	3.23	1.212			
B2	20	3.05	0.999			
C3	30	3.03	1.129			
C5	20	3.30	1.174			
D1	30	3.77	1.006			
D3	30	2.97	1.066			
Toplam	230	3.20	1.193			

Tablo 3.3.1'deki kazanımlara ilişkin (A3-A4-B1-B2-C3-C5-D1-D3) ortalama puanlar incelendiğinde, A3 kazanımının 3,95'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı, D1 kazanımının 3,77'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı, C5 kazanımının 3,30'luk bir oranla büyük ölçüde başarılı, B1 kazanımının 3,23'lük bir oranla büyük ölçüde başarılı, B2 kazanımının 3,05'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı, C3 kazanımının 3,03'lük bir oranla büyük ölçüde başarılı, D3 kazanımının 2,97'lik bir oranla kısmen başarılı, A4 kazanımının ise 2,10'luk bir oranla kısmen başarılı olduğu görülmektedir.

3. gözlem okulunun gözlem tablosundaki sonuçlarına göre, A3-B1-B2-C3-C5-D1 kazanımının genel ortalamalarının 3,00'in üstünde, A4 ve D3 kazanımının genel ortalamasının 3,00'in altında olduğu ve öğrenme alanlarına ilişkin kazanımların tamamının genel toplamının ise 3,20'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı olduğu görülmektedir. 3. gözlem okulunun genel toplamının başarı düzeyinin üzerinde olduğu sonucundan yola çıkarak, kazanımların amacına ulaştığı söylenebilir.

3.4. Dördüncü Gözlem Okulunun Öğrenme Alanlarına İlişkin Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, 4. gözlem okulunun öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlara ulaşma düzeylerine yönelik bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.4.1. Dördüncü Gözlem Okulunun Öğrenme Alanlarına İlişkin Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine Yönelik Bulgular

Dördüncü Gözlem Okulu için Kazanımlara göre ANOVA Tablosu						
Kazanım	N	Ortalama	Std. Hata	Hesap (F)	Anlamlılık (P)	Karar
A3	20	4.05	1.146	4.008	0.000	H1 Kabul
A4	20	3.10	1.165			
B1	60	3.53	1.186			
B2	20	3.70	0.801			
C3	30	3.60	0.814			
C5	20	3.60	1.273			
D1	30	4.03	0.850			
D3	30	4.40	0.724			
Toplam	230	3.75	1.068			

Tablo 3.4.1'deki kazanımlara ilişkin (A3-A4-B1-B2-C3-C5-D1-D3) ortalama puanlar incelendiğinde, D3 kazanımının 4,40'lık bir oranla tamamen başarılı, A3 kazanımının 4,05'lik bir oranla tamamen başarılı, D1 kazanımının 4,03' lük bir oranla tamamen başarılı, B2 kazanımının 3,70'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı, C3 ve C5 kazanımının 3,60'lık bir oranla büyük ölçüde başarılı, B1 kazanımının 3,53'lük bir

oranla büyük ölçüde başarılı, A4 kazanımının ise 3,10'luk bir oranla büyük ölçüde başarılı olduğu görülmektedir.

4. gözlem okulunun gözlem tablosundaki sonuçlarına göre, A3-A4-B1-B2-C3-C5-D1 ve D3 kazanımının genel ortalamalarının 3,00'in üstünde, olduğu ve öğrenme alanlarına ilişkin kazanımların tamamının genel toplamının ise 3,75'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı olduğu görülmektedir. 4. gözlem okulunun genel toplamının başarı düzeyinin üzerinde olduğu sonucundan yola çıkarak, kazanımların amacına ulaştığı söylenebilir.

3.5. Beşinci Gözlem Okulunun Öğrenme Alanlarına İlişkin Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, 5. gözlem okulunun öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlara ulaşma düzeylerine yönelik bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 3.5.1. Beşinci Gözlem Okulunun Öğrenme Alanlarına İlişkin Kazanımlara Ulaşma Düzeylerine Yönelik Bulgular

Beşinci Gözlem Okulu için Kazanımlara göre ANOVA Tablosu						
Kazanım	N	Ortalama	Std. Hata	Hesap (F)	Anlamlılık (P)	Karar
A3	20	3.50	1.192	9.507	0.000	H1 Kabul
A4	20	2.05	1.099			
B1	60	3.57	0.945			
B2	20	2.85	0.587			
C3	30	3.13	1.008			
C5	20	3.00	1.414			
D1	30	4.27	1.048			
D3	30	3.17	1.020			
Toplam	230	3.30	1.164			

Tablo 3.5.1'deki kazanımlara ilişkin (A3-A4-B1-B2-C3-C5-D1-D3) ortalama puanlar incelendiğinde, D1 kazanımının 4,27'lik bir oranla tamamen başarılı, B1 kazanımının 3,57'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı, A3 kazanımının 3,50'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı, D3 kazanımının 3,17'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı,

C3 kazanımının 3,13'lük bir oranla büyük ölçüde başarılı, C5 kazanımının 3,00'lık bir oranla kısmen başarılı, B2 kazanımının 2,85'lik bir oranla kısmen başarılı A4 kazanımının ise 2,05'lik bir oranla kısmen başarılı olduğu görülmektedir.

5. gözlem okulunun gözlem tablosundaki sonuçlarına göre, A3-B1--C3-C5-D1-D3 kazanımının genel ortalamalarının 3,00'ın üstünde, A4 ve B2 kazanımının genel ortalamasının 3,00'ın altında olduğu ve öğrenme alanlarına ilişkin kazanımların tamamının genel toplamının ise 3,30'luk bir oranla büyük ölçüde başarılı olduğu görülmektedir. 5. gözlem okulunun genel toplamının başarı düzeyinin üzerinde olduğu sonucundan yola çıkarak, kazanımların amacına ulaştığı söylenebilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmannın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

4.1. Sonuçlar

2006 İlköğretim Müzik Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı Kazanımlarına Ulaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar.

▪ Birinci Gözlem Okulunun kazanımlar boyutunda gözlem tablosundaki sonuçlarına göre; A3-B1-B2-C3-D1-D3 kazanımının genel ortalamalarının 3,00'ın üstünde, A4 ve C5 kazanımının genel ortalamasının 3,00'ın altında olduğu görülmektedir. Birinci Gözlem okulunun Öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar boyutunda genel toplamının, 3,25'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

▪ İkinci Gözlem Okulunun kazanımlar boyutunda gözlem tablosundaki sonuçlarına göre; A3 kazanımının genel ortalamasının 3,00'ın üstünde, A4-B1-B2-C3-C5-D1-D3 kazanımlarının genel ortalamalarının 3,00'ın altında olduğu görülmektedir.

İkinci Gözlem okulunun Öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar boyutunda genel toplamının, 2,48'lik bir oranla kısmen başarılı bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

▪ Üçüncü Gözlem Okulunun kazanımlar boyutunda gözlem tablosundaki sonuçlarına göre; A3-B1-B2-C3-C5-D1 kazanımının genel ortalamalarının 3,00'ın üstünde, A4 ve D3 kazanımının genel ortalamasının 3,00'ın altında olduğu görülmektedir. Üçüncü Gözlem okulunun Öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar boyutunda genel toplamının, 3,20'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

▪ Dördüncü Gözlem Okulunun kazanımlar boyutunda gözlem tablosundaki sonuçlarına göre; A3-A4-B1-B2-C3-C5-D1 ve D3 kazanımının genel ortalamalarının 3,00'ın üstünde olduğu görülmektedir. Dördüncü Gözlem okulunun Öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar boyutunda genel toplamının, 3,75'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

▪ Beşinci Gözlem Okulunun kazanımlar boyutunda gözlem tablosundaki sonuçlarına göre; A3-B1--C3-C5-D1-D3 kazanımının genel ortalamalarının 3,00'ın üstünde, A4 ve B2 kazanımının genel ortalamasının 3,00'ın altında olduğu görülmektedir. Beşinci Gözlem okulunun Öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar boyutunda genel toplamının, 3,30'luk bir oranla büyük ölçüde başarılı bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

4.2. Öneriler

2006 İlköğretim Müzik Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı Kazanımlar Boyutuna İlişkin Öneriler.

✓ A4 (Basit Çoksesli Şarkılar Söyler) ve C5 (Kendi Oluşturduğu Ezgileri Seslendirir) kazanımlarına ilişkin oluşturulan öğretim yöntem ve teknikleri gözden geçirilerek yeniden oluşturulma yoluna gidilmelidir.

✓ A4-B1-B2-C3-C5-D1-D3 kazanımlarının genel ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun; evrenin genelini etkileyeceği düşünerek yeniden gözden geçirilmesi yararlı olacaktır.

✓ A4 (Basit Çoksesli Şarkılar Söyler) ve D3 (Atatürk'ün Türk Müziğine ilişkin Düşüncelerini Kavrur) kazanımlarına ilişkin oluşturulan öğretim yöntem ve teknikleri gözden geçirilmeli, açıklamalar bölümünde konuyla ilgili daha detaylı bilgi verilmelidir.

✓ A3-A4-B1-B2-C3-C5-D1 ve D3 kazanımının genel ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum; evrenin genelinde de benzer başarının elde edildiği düşüncesini uyandırmaktadır.

✓ A4 (Basit Çoksesli Şarkılar Söyler) ve B2 (Müziklerde aynı ve Farklı Bölümleri Ritim Çalgıları ile ayırt Eder) kazanımlarına ilişkin oluşturulan öğretim yöntem ve teknikleri gözden geçirilmeli, eksik görülen ve aksayan yönleri giderilmelidir.

KAYNAKLAR

- Albuz, A. Özdemir, N. 2007, 2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Genel Eğitimde Şiddetin Önlenmesine Yönelik Rolü, İşlevi ve Önemi, Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu "Sanat Eğitimi ve Şiddet", Gazi Üniversitesi Ankara.
- Hoffers, C. R. 1983, Introduction to music Education, Belmont, Wadsworth California.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2007, İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı 1-8. Sınıflar, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Newman, G. 1984, Teaching Children Music Fundamentals of Music and Method, Wm, C. Brown Publishers, United States of America.

Özdemir, N. 2007, Müzik 6 Öğrenci Çalışma Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Özdemir, N. Koç, Y. 2007, Müzik 6-7-8 Öğretmen Kılavuz Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.

Uçan, A. 2005, Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum, Evrensel Müzik Evi, Ankara.

**İNGİLİZCE KONUŞANLARA TÜRKÇE’NİN ÖĞRETİMİNDE
KARŞILAŞILAN İŞTEŞ ÇATI SORUNLARI VE ÇÖZÜMÜ İÇİN ÖRNEK
UYGULAMALAR**

Arif SARIÇOBAN*

Özet

Bu çalışma, Türkçe ve İngilizcedeki işteş çatıyı karşılaştırmayı amaçlamaktadır. İşteşlik terimi tanımlanmakta, Türkçe ve İngilizcedeki işteş zamirler listelenmekte, dönüşlü ve işteş zamirler arasındaki farklar vurgulanmakta ve her iki dildeki işteş zamirlerin sözdizimi örneklendirilmektedir. Üstelik, Türkçede işteşlik gösteren genel eylemler ve özel anlamları olan bazı işteş eylemlerden bahsedilmektedir. Hatta, işteşlikle bağıntılı Türkçedeki eylemden eylem yapan eylemler de vurgulanmaktadır. Son olarak, işteş çatıyı öğrenmede Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin karşılaştıkları sorunlara da değinilmektedir. Çalışmada bu sorunların giderilmesi için Türkçe öğretmenlerine bir takım sınıf içi etkinlikler önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: İşteşlik, İşteş Zamirler, Eylemden Eylem Yapan Eylemler, Türkçe, İngilizce.

Abstract

**Problems Of Reciprocity In Teaching Turkish To Speakers Of English
And Sample Applications For Solutions**

This paper aims at contrasting reciprocity in Turkish and English. The term reciprocity is defined, the reciprocal pronouns both in English and Turkish are listed, differences between reflexive and reciprocal pronouns are stressed, the syntax of reciprocal pronouns in both languages is exemplified. Moreover, common verbs denoting reciprocity and some reciprocal verbs with special meanings in Turkish are mentioned. Furthermore, deverbial verbs in Turkish relevant to reciprocity are emphasized. Lastly, problems those who learn Turkish as a foreign Language encounter when learning reciprocity are taken into account. In this paper some in-class activities are recommended for Turkish language teachers to overcome these problems.

* Asst.Prof.Hacettepe University, Faculty of Education, arifs@hacettepe.edu.tr

Key words: Reciprocity, Reciprocal Pronouns, Deverbal Verbs, Turkish, English.

1. INTRODUCTION

In grammar we all know that the voice indicates that there is an unavoidable relation between the main verb and the subject and the object. This relationship shows the functions of those parts of speech in a sentence. Therefore, the voice in this verbal case has five different categories; (1) active, (2) passive, (3) (4) causative, and (5) reciprocity and reflexive. Of these, the grammatical category of reciprocity is divided into two components in both Turkish and English grammar; the reciprocal verb, also known as the co-operative verb, and the reciprocal pronouns. In this paper, that the term reciprocity means doing an action with one and other or together will be exhibited through examples. Moreover, common difficulties learners encounter while learning Turkish as a foreign language will be identified and some in-classroom activities will be recommended.

2. RECIPROCAL PRONOUNS

It is known that the reciprocal pronouns *each other* (**birbiri or biribiri**) and *one another* (**birbirine or birbirine**) are related to the reflexive pronouns since they can be said to express a “two way reflexive relationship.” Yet, there are important differences between reflexive and reciprocal pronouns. Compare:

Reflexive Pronoun:

- Ali and Ela blamed **themselves**.

(Ali ve Ela **kendilerini** suçladılar)

This means that Ali blamed **himself** and Ela blamed **herself**, too.

(Yani Ali **kendini** suçladı ve Ela da **kendini** suçladı.)

Reciprocal Pronoun:

- Ali and Ela blamed **each other**.

(Ali ve Ela **birbirlerini** suçladılar.)

This means that Ali blamed Ela and Ela blamed Ali.

(Yani Ali Ela' yı suçladı ve Ela da Ali' yi suçladı.)

Other examples of typical functions of reciprocal pronouns:

They trust **one another**.

(Onlar **birbirlerine** güvenirler.)

- The leaders promised to give **each other** their support.

(Liderler **birbirlerine** destek olma sözü verdiler.)

- Melahat and Yaşar are very fond of **each other**.

(Melahat ve Yaşar **birbirlerine** çok düşkünler.)

In Turkish **each other** and **one another** are both written as word sequences, but we must treat them as compound pronouns rather than as combinations of two pronouns. Moreover, they correspond to the correlative use of **each...other** and **one...another** in sentences such as:

- They **each** blamed **the other**.

(Onların **herbiri diğerini** suçladı.)

- **The passengers** disembarked **one** after **another**.

(Yolcular **ard arda/birbirlerinin peşisıra** karaya çıktılar.)

The reciprocal pronouns have the genitive forms **each other's** and **one another's**:

- The students can borrow (**each other's** / **one another's**) books.

Öğrenciler **birbirlerinin** kitaplarını ödünç alabilirler.)

Each other and **one another** do not indicate any difference when used as pronouns. Though, in prescriptive tradition, **each other** is sometimes preferred for reference to *two* and **one another** to *more than two*, this distinction seems to have little

foundation in usage. There is, however, a stylistic difference between the two reciprocals; that is, **each other** is more common in informal style and **one another** in more formal contexts.

Unlike the reflexive pronouns, the reciprocals can co-refer only to plural noun phrases (or noun phrases with a plural quality), since reciprocity presupposes more than one participant. In the following example reciprocity is not applicable.

- Ali shaved (himself).
(Ali sakal traşını yaptı.)

With verbs like *embrace*, *meet*, and *kiss*, which are reciprocal and symmetrical in character, the reciprocal pronoun is optional:

- Arif and Gül **met each other** in Ankara. = Arif and Gül met in Ankara.
(Arif ve Gül Ankara'da **buluştular**.)

Notice that there is no significant difference in meaning in the above examples and compare the following usages.

- a) Arif and Gül wrote letters to **each other**. (Arif ve Gül **birbirlerine** mektup yazdılar.)
- b) Arif and Gül wrote letters. (Arif ve Gül mektup yazdılar.)

Here there is difference in meaning between (a) and (b). In (a) there is reciprocal usage, but in (b) there is not, which means that it is not clear to whom they wrote the letters.

Each other and **one another** resemble reflexive pronouns in that they cannot be used naturally in a subject position. Instead of (a), (b) is preferred:

- (a) The twin girls wanted to know what **each other** were / was doing.
(İkiz kızlar **birbirlerinin** ne yaptıklarını bilmek istediler.)
- (b) **Each** of the twins wanted to know what the **other** was doing.
(İkizlerden **herbiri diğerinin** ne yaptığını öğrenmek istedi.)

With the reciprocal pronouns, we can bring two sentences together such as:

- Ali likes Meltem - Meltem likes Ali
(Ali Meltem' den hoşlanıyor) (Meltem Ali' den hoşlanıyor)

The reciprocal structure allows us to form a structure somewhat similar to a reflexive one. That is,

- Meltem and Ali like *each other* / *one another*
(Meltem ve Ali *birbirlerinden* hoşlanıyorlar.)

In addition to the above examples, it should be born in mind that *each other* would be commoner with two antecedents, but when more than two are involved, *one another* is preferred:

- My sons are fond of *one another*.
(Çocuklarım *birbirlerine* düşkünler.)
- We put all the books and notebooks beside *one another in the window*.
(Kitapların hepsini vitrinde *ardı sıra* yan yana koyduk.)
- The students in my class looked at *each other* – we looked at *one another*.
(Sınıftaki çocuklar *birbirlerine* baktı)
- It is surprising that your children are all quite different from *each other*.
(Çocuklarınızın *birbirlerinden* tamamen farklı olması şaşırtıcıdır)

Genitive Usage with Reciprocal Pronouns

The possessive suffix ('s) is added to the reciprocal pronouns as we use them in possessive case in English. There is no difference in their use in Turkish.

- The students borrowed *each other's* notes.
(Öğrenciler *birbirlerinin* notlarını ödünç aldılar.)
- We were all victims of *one another's* tastes.
(*Bir diğerimizin* zevkinin kurbanıydık.)
- They are all determined to cut *each other's* throats.

(**Birbirlerinin** boğazını kesmeye kararlılar.)

The reciprocal pronoun stem *birbiri* or *biribiri* means “*each other*.” It refers to the subject of the sentence, which must be plural, and a possessive suffix is attached to indicate the person of the subject (Underhill, 1987):

- Birbirimiz (biribirimiz) “*each other* of us”
- Birbiriniz (biribiriniz) “*each other* of you”
- Birbiri , birbirleri
(biribiri, biribirleri) “*each other* of them”

Notice by comparing *birbiri* and *birbirleri* that the final {-i} of this pronoun is a third person possessive suffix; thus, it has a pronominal / -n / before any case suffix. These pronouns may be used in any grammatical position in the sentence, except as subject (Underhill, 1987:366).

- Çocuklar birbirine taş attılar.
“The children threw stones at *each other*”
- Birbirimize destek olmamız lazım.
“ We must support *each other*”
- Hepsi birbirinden çirkin.
“They are all uglier than *each other*”
(Each is prettier than the other.)

3. THE RECIPROCAL VERB

The reciprocal suffix {-**(İ)**ş-} / {-**(E)**ş-} is only partially productive; there are a certain number of reciprocal verbs, and while it is possible to make some general statements about the meaning of many of these verbs, there are still many exceptions (Underhill, 1987). This suffix indicates that the action is performed mutually or together as a form of cooperation (Tosun, 1991:31). There are four allomorphs of {-**(İ)**ş-} and

two of {-E}ş-) in Turkish and thus this fact brings up recognition problems to the learners of Turkish in their conjugal and derivational situations. These are;

<u>{-(I)ş-}</u>	<u>{-(E)ş-}</u>
{-(İ)ş-}1,seviş-, çekiş-	{-(E)ş-), yüzleş-, sözleş-,güreş-
{{-(I)ş-}2,tanış-, kaçış-	{-(A)ş-), ağlaş-, savaş-,karşılaş-,paylaş-{-
(U)ş-}3,tokuş-, bozuş-	
{-(Ü)ş-}4,dövüş-, görüş-öpüş-	

One of the more readily definable uses of the reciprocity is to form verbs in which the (plural) subjects act upon *one another*. For example, *anlaşmak* (reach an agreement) means literally (understand *one another*) from anlamak.

- Türkler ile İngilizler anlaştılar.

“The Turks and the British reached an agreement.”

According to Underhill (1987) the actors must be plural since a reciprocal verb includes mutual action. The subject of a reciprocal verb may be either a plural pronoun or two nouns (or pronouns) joined by **-ile**. If **-ile** comes between the two nouns, then the two together are considered to be the subjects of the verb. Therefore, it has a plural personal ending. If **-ile** follows the second noun, then only the first noun is the grammatical subject of the verb, which; therefore, has a singular personal ending (if the first noun is singular).

Examples;

- Arzu ile Halil anlaştılar.
“Arzu and Halil reached an agreement.”
- Arzu, Halil ile anlaştı.
“Arzu reached an agreement with Halil.”
- Halille ben anlaştık.
“Halil and I made an agreement.”

- Ben Halille anlaştım.
“I made an agreement with Halil.”

As can be seen in the following example, the addition of the short infinitive to this verb produces the noun ‘anlaşma’ (agreement).

- Türkler ile İngilizler arasında bir anlaşma var.
“There is an agreement between the Turks and the British.”
- Türklerin İngilizler ile bir anlaşması var.
“The Turks have an agreement with the British.”

Some other reasonably common reciprocal verbs with the meaning “act on *one another*” are the followings (Underhill, 1987):

- Çarpışmak “collide” from çarpmak “strike.”
- Dövüşmek “fight” from dövmek “beat.”
- Sevişmek “make love” from sevmek “love.”
- Tanışmak “be acquainted with” from tanımak “recognise, know.”
- Vuruşmak “fight” from vurmak “to hit.” (This verb is less common than dövüşmek)

Some verbs have the meaning “act on *one another*” and are reciprocal in form although, in the modern language, there is no surviving simple verb from which they are derived:

- Konuşmak “talk, converse”
- Mektuplaşmak “correspond”
- Sözleşmek “converse”

Some reciprocal verbs have special meanings such as;

- Görüşmek “have a conference” from görmek “see”
- Çekişmek “argue” from çekmek “pull.”

Underhill (1987) reports that a second readily definable use of the reciprocal verbs is to form verbs in which the subjects in the plural form act separately but with a common goal or purpose in mind- that is, in which a number of separate actions are in the same way related. If the subjects are jointly or together, the action is not reciprocal.” For example, “Kuşlar uçtu” means “the birds flew” and implies that they all flock; thus, there was, so to speak, only a single action of flying.

However, “Kuşlar uçuştular” implies that although the birds flew in different directions, the actions were related; either they flew toward or away from a common point, or flew from a common reason, or simply flew simultaneously (Underhill, 1987). For example, the following sentence implies that the action was carried on by a single flock of birds:

- Kuşlar denize doğru uçuyordu “The birds were flying towards the sea.”

But compare:

- Onlara taş attığım zaman, kuşlar uçtu “When I threw stones at them, the birds flew.”

- Yere ekmek parçaları attığım zaman, kuşlar uçtu

“When I threw pieces of bread on the ground, the birds flew.”

In each case, he implies that each bird flew separately and in a different direction; but in the first sentence, they flew away from a common point, and in the second sentence, they flew towards a common point; furthermore, the various acts of flying were related by a common motivation. Similarly, the following sentence means that although each bird went about its own business, the various acts of flying took place simultaneously:

- Kuşlar ağaçların üzerinde uçuyordu

“The birds were flying over the trees.”

Compare also:

- Çocuk ağaçtan düştüğü zaman, insanlar koştu

“When the child fell from the tree, the people ran”

- Çocuk ağaçtan düştüğü zaman, insanlar koştu
- “When the child fell from the tree, the people ran about.”

Finally, as Underhill claims there are some verbs that appear to be formed with the suffix {-iş}, but there is no particular reason in the modern language to analyze them as reciprocals. For example, there is only a faint relationship in meaning between gelişmek “grow up” or “mature” and gelmek “come” or dolaşmak “wander” and dolamak “wind.”

The reciprocal verb, also known as the co-operative verb, is the addition of the suffix {-iş} in Turkish to a consonant –or of {-ş} to a vowel –stem shows that the action is done by more than one subject, one with the other or one to another:

- Anla- to understand
- Anlaş- to understand *one another*
- Benze- to resemble
- Benzeş- to resemble *one another*
- Döv- to beat
- Dövüş- to fight *one another*
- Koş- to run
- Koşuş- to make a concerted rush or to run in all directions.
- Sev- to love
- Seviş- to love *one another*
- Uç- to fly
- Uçuş- to fly about together.

The precise meaning of such a verb cannot always be deduced logically; thus, tutuş-, from tut- “to hold”, means not only “to hold *each other*” and geliş- is not “to come together” but “to develop” (Tosun, 1977); kalkış- is not “to rise together” but “to attempt something beyond one’s power.”

4. SOME EXAMPLES OF RECIPROCAL VERBS BOTH IN TURKISH AND ENGLISH

The reciprocal verb in Turkish has two functions; the first is to do something facing *one another* in reply, and the second one is to *do something together*.

Examples:

Doing something facing *one another* in reply:

- Vur- u- ş- “strike or fight *each other*”
- Döv- ü- ş- “to fight against *each other*”
- At- ı- ş- “quarrel against *each other*”
- Sözle- ş- “agree with *each other*”
- Kucakla- ş- “embrace *each other*”
- It- i- ş- “push *each other*”
- Çek- i- ş- “pull *one another* about or quarrel against *each other*”
- Gör- ü- ş- “meet *one another*”
- Dayan- ı- ş- “to be in support or co-operation with *each other*”

Doing something *together*:

- Koş- u- ş- “run together in any direction”
- Uç- u- ş- “fly together”
- Böl- ü- ş- “to share out together”
- Gül- ü- ş- “laugh together / at *each other*”
- Ağla- ş- “to cry together”

- Bekle- ş- “to wait together”
- Dur- u- ş- “confront *each other*”
- Kar- ı- ş- “to be involved with *one another* or confused / disordered with *one another*”

Other examples of reciprocal verbs:

- Ayşe ile Fatma bakışıp gülüştüler.
Ayşe and Fatma looked and laughed at *each other*.
- Herkes anlaştı
Everybody understood *one another*.
- Kuşlar uçtu
The birds flew *together*.
- Kızlar yarıştı
The girls competed against *each other*.
- Çocuklar kapıştı
Children fought *each other*.
- Kuşlar cıvıldaşıyor.
The birds are twittering *together*.
- Kadınlar ağlaştı.
The women cried *together*.

In the following examples, we can see that when a verb ends with a vowel, the {-ş-} suffix comes, but if it ends with a consonant the suffix becomes {-ış}.

Examples:

- Durakta bekle- ştik.
We waited at the bus-stop *together*.
- Kuşlar uç- uştı.

The birds flew *together*.

- Horozlar döv- *üşüyor*.

The cocks are fighting *together*.

- Çocuklar it- *işip* gül- *üşüyorlar*.

The children are pushing and laughing *together*.

- ...bayram günleri *barışır, sevişir, öpüşür*...hiç olmazsa *susuşurlar*.

“on bayram days people make peace *together*, make love *together*, and kiss *each other*...nevertheless they keep silent *together* (Burhan Felek)

- Kadınlar *kaçıştular ağlaşıp* yanayana,

Dağıldılar gittiler her birisi bir yana.

“The women **cried in disperse** *together* sideways

Each separated in a different way.”

(Yusuf Ziya Ortaç)

A- ending with a vowel –ş:

- kucakla- şıp “embrace *each other*”
- ağla- şmak “weep *together*”
- öde- ştiler “exchange *together*”

B- ending with a consonant –iş:

- it- *işip* “to push *each other*”
- kak- *ışmak* “push / shove *one another* about”
- vur- *uşmak* “to strike / fight *each other*”

Doing something together:

In the following examples, we can see that the action is done together with at least to or more subjects:

- bülbüller *ötüşüyor* “the nightingales are singing *together*”
- kuzular *meleşiyor* “the lambs are bleating *together*”

- serçeler cıvıldaşarak uçuyorlardı. “The sparrows were twittering and flying *together*.”

These are derived from intransitive verbs. Doing something in response or as a reply. The action is done in response with two or more subjects:

- Dostlar sevişir, kucaklaşır. “friends love and cuddle *each other*.”
- Düşmanlar dövüşür. “Enemies fight *each other*.”
- Haylazlar sövüşüyor. “The idles are swearing at *each other*.”

These are derived from transitive verbs.

Examples for the verbs “**birbirini, birbirine...**” in Turkish:

- Orhan’la Yalçın sinemada *birbirlerini* görmüşler, önce *birbirlerine* bakmışlar, sonra gülmüşler...
“Orhan and Yalçın saw *each other* at the cinema, first they looked at *each other* then they laughed...”
- *Birbirlerini* koruyan arkadaşlar...
“Friends protecting *each other*...”
- *Birbirine* yardım eden insanlar...
“People helping *each other*...”

5. DEVERBAL VERBS IN TURKISH

Reciprocal verbal stems in Turkish are {-**(İ)ş-**} / {-**(E)ş-**}. This suffix indicates that the action is performed mutually or together as a form of co-operation as mentioned by Tosun (1991:31).

- a- It is mostly added to intransitive verbal roots, and it denotes that the action is done together:
- Koşuş- “to run together, to crowd in”

- Koş- “to run, to put to work”
 - Kaynaş- “to unite, to be welded, to swarm”
 - Kayna- “to boil, to swarm”
 - Gülüş- “to laugh together”
 - Gül- “to laugh”
 - Akış- “to flow, to run together”
 - Ak- “to flow, to run”
 - Bağırış- “to shout together, to clamour”
 - Bağır- “to shout to yell”
 - Ağlaş- “to weep together”
 - Ağla- “to cry, to weep”
 - Bekleş- “to wait together”
 - Bekle- “to wait”
- b- It is used with transitive verbal roots and it denotes that either two people or two parts are objects to *each other*, or are on the same side acting together:
- Vuruş- “to strike *one another*, to fight”
 - Vur- “to hit, to strike”
 - Döğüş- “to fight against *one another*, to struggle”
 - Döv- “to beat, to pound”
 - Boğuş- “to fly at *one another*’s throat, to quarrel, to fight”
 - Boğ- “to choke, to drown, to strangle”
 - Seviş- “to love *one another*, to make love”
 - Sev- “to love”
 - Görüş- “to get in touch with, to see *each other*, to discuss”
 - Gör- “to see”

- Buluş- “to meet, to be together with others, to discuss”
- Bul- “to fight, to discover”

The suffix {-iş} is productive and it makes nouns denoting action, or position of action:

- Bakış “look, glance”
- Bak- “to look, to stare”
- Dalış “dive, diving”
- Dal- “to dive”
- Duruş “posture, attitude”
- Dur- “to stand, to stop”
- Geliş “come coming”
- Gel- “to come”
- Kalkış “leaving off, taking off”
- Kalk- “to leave, to take off”
- Uçuş “flight, flying”
- Uç- “to fly”
- Yürüyüş “walk, hike walking”
- Yürü- “to walk”

6. DIFFICULTIES ENCOUNTERED BY SPEAKERS OF ENGLISH AS LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN OR SECOND LANGUAGE

The teaching of reciprocity to the students learning Turkish as a foreign language is difficult since, in Turkish, reciprocity is made by adding the suffix {-iş} to the stem. However, in English, the word *each other* is used to make reciprocity.

Because the students may not know how to use the reciprocity suffix {-iş} in a correct way, it is very difficult to learn and teach reciprocity in Turkish. To clarify the issue, the following problematic cases should be taken under consideration:

1) In English, the term reciprocity is categorized under two components; the reciprocal verbs and the reciprocal pronouns. However, in Turkish, we have only reciprocal verbs but no reciprocal pronouns, which may negatively influence English or American students learning Turkish as a foreign language. Another difficulty is that the same suffix ({{-(İ)ş-}} / {{-(E)ş-}} indicates a different meaning in Turkish. That is, it forms verbs denoting repetitive and frequentive action.

Some of these verbs are;

* savaş-	'to fight, to war'	sav-	'to word off'
* geliş-	'to develop'	gel-	'to come'
* kalkış-	'to attempt, to pretend, to be able to do'	kalk-	'to get up, to rise, to start to do'
* giriş-	'to initiate, to undertake'	gir-	'to enter, to come in'

2) It must be borne in mind that the reciprocity morpheme causes problems of recognition in the minds of the learners who learn Turkish as a foreign language. For example, the morpheme {{-(I)ş-}}-2 is a noun forming suffix out of verbs. For instance, düşünüş (thinking), düşüş (decline, fall down), biliş (knowing), tokuş- (to collide) are specific examples to be given on this issue.

3. As is stated before there are four allomorphs of {{-(İ)ş-}} and two of {{-(E)ş-}} in Turkish and thus this fact brings up recognition problems to the learners of Turkish in their conjugational and derivational situations. These are;

{-(İ)ş-}	{-(E)ş-}
{-(İ)ş-}1,seviş-, çekiş-	{-(E)ş-}, yüzleş-, sözleş-
{-(İ)ş-}2,tanış-, kaçış-	{-(A)ş-}, ağlaş-, savaş-,
{-(U)ş-}3,tokuş-, duruş-	
{-(Ü)ş-}4,dövüş-, görüş-	

7. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

The term reciprocity is divided into two parts in English; the reciprocal verb and the reciprocal pronouns. The reciprocal pronoun stem *birbiri* or *biribiri* means “*each other*.” The reciprocal suffix is {-(İ)ş-} / {-(E)ş-}. It has been indicated that since a reciprocal verb includes mutual action, the actors must be plural. The subject of a reciprocal verb may be either a plural pronoun or two nouns (or pronouns) joined by – **ile**. On the other hand it has been stated that some reciprocal verbs have acquired special meanings. If the subjects are joint or together, the action is not reciprocal.

Another important problem is that the suffix {-(İ)ş-} / {-(E)ş-} forms verbs denoting repetitive and frequentative action, learners (whose native language is English) of Turkish as a foreign language interfere this suffix with its reciprocal meaning. To solve this problem teachers of Turkish as a foreign/second language should do lots of practice in the classroom for its two different meanings.

To help these learners of Turkish the following in-class activities are recommended for teachers of Turkish as a foreign/second language.

1. Discussion (Question and answer)

a. Sevgililer gününde sevdiğinizle birbirinize ne verirsiniz?

b. Ülkemizde aileler senede en az kaç kez dövüşürler/kavga ederler?

c. Sevdiğinizle haftada kaç kez buluşursunuz?

d. Türkiye' deki öğreniminiz süresince ailenizle yazışıyor musunuz?

e. Sınıfta tartışılan konuları, sınıf dışında birbirinizle tartışıyor musunuz?
Birbirinize öneriler getiriyor musunuz?

2. Translation

A. From Turkish into English

a. Oda arkadaşımınla ben her gün öğrendiğimiz konuları birbirimize tekrar anlatırız.

b. Ailemle uzun süreden beri yazışmıyorum.

c. Çam ağacının altındaki çift birbirlerine tatlı aşk sözcükleri söylüyorlardı.

d. Bayramda birbirimize kart attık.

e. İki boksör birbirleriyle çok sert bir şekilde dövüşüyorlardı.

B. From English into Turkish

a. My brother and I haven't written to each other for a long time.

b. The children gave presents one another yesterday.

c. The cars collided at the intersection.

d. We laughed at each other.

e.The boss made an agreement with the workers.

3.Role-play

Şimdi ikişerli çalışınız. Herbirinize rolünüzle ilgili bir kart verilecek. Rolünüzü iyi öğrenin. Bu küçük oyunu tahtanın önünde oynayacaksınız.

1.

A Rolü (Evde tek başına olan genç): Evinizin önünde dövüşen iki genç görüyorsunuz. Bu olayı polise bildirmeniz gerekiyor. Polise olayı anlatıp, derhal gelmelerini ve müdahale etmelerini isteyiniz.

2.

B Rolü (Polis): Genç birinden bir telefon alıyorsunuz. Bu genç size evinin önünde dövüşmekte olan iki gençten söz ediyor. Oraya gidip, olaya müdahale etmenizi istiyor. Ne yaparsınız?

4.Dialogues

Arif –Hayırdır, Ahmet? Neden nefes nefesin?

Ahmet -Bir patlama olmuş. İnsanlar kaçıyordu. Ben de heyecanlandım.

Kaçmaya başladım.

Arif. _Gel otur şöyle. Bir soluk al. Epeydir görüşmedik. Dinlen de biraz sohbet edelim.

Ahmet -Olur. Biraz dinleneyim.

(Ahmet biraz dinlendikten sonra)

Ahmet _İnsanlar kaçıırken neredeyse birbirlerini eziyorlardı. İnşallah herhangi bir ezişme olayı olmamıştır..

Arif _İnşallah öyledir. Patlama neden olmuş?

Ahmet _Bilmiyorum. Lokantaların birinde tüp patlamış olabilir.

Arif SARIÇOBAN

- Arif -Evet. Geçenlerde buna benzer bir olay Kızılay'da olmuş.
- Ahmet -Ne ilginç değil mi? Alış-veriş yaparken, birden hayatından oluyorsun.
- Arif -Buna da kader mi, diyeceğiz?
- Ahmet _Tabiki hayır. Bu tamamen dikkatsizlik ve ihmalcilik, başka bir şey değil.
- Arif -Evet haklısın. Bu konuları konuşmak, tartışmak lazım. İnsanlarımızı bu konularda bilinçlendirmek gerekiyor.
- Ahmet -Çok haklısın. Suçu diğerlerine, yani birbirimize atmak çözüm değil.
- Arif -Şimdi sözleşelim de bu konuyu bir hafta sonra burada buluşarak tartışalım.

REFERENCES

- Banguoğlu, Tahsin. (1995). *Türkçenin Grameri*. Ankara.
- Ergin, Muharrem (1992). *Üniversiteler İçin Türk Dili*. İstanbul:Bayrak Basın Yayın,
- Leech, Geoffrey, Jean, Swartvik. (1994). *A communicative Grammar of English*. London: Longman Group Ltd.
- Lewis, G, L. (1967). *Turkish Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Quirk, R., Sidney Greenbaum, G. Leech, J.Swartvik. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman Group Ltd.
- Quirk, R., Sidney Greenbaum. (1973). *A University Grammar of English*. London: Longman Group Ltd.
- Sezer, Ayhan (1995). Turkish-English Contrastive Grammar.:Morphology & Syntax. Unpublished Lecture Notes.Ankara:Hacettepe University.

İngilizce Konuşanlara Türkçe'nin Öğretiminde Karşılaşılan İşteş Çatı Sorunları ve Çözümü İçin Örnek Uygulamalar

Tosun, Cengiz. (1991). *Making Verbs from Verbs in Turkish (Deverbal Verbs)*. Dil Öğretim Dergisi. Ankara Üniversitesi Tömer, Sayı 3.

_____ (1977). *A Contrastive Study of Word Formation by Affixation in Turkish and English*. An Unpublished Doctoral Dissertation. Hacıettepe University.

Underhill, Robert (1987). **The Turkish Language Grammar..** USA:The Massachusetts Institute of Technology.

LİSELERDEKİ ÖĞRENCİLERİN ON-LİNE OYUN BAĞIMLILIKLARI**Adem PEKER ¹****Murat İSKENDER******Şükrü ADA*******ÖZET**

Bu araştırma, liselerdeki öğrencilerin oynadıkları on-line oyunlarının çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma 2008–2009 Eğitim-Öğretim yılında Sakarya il merkezinde yer alan okullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini, 292 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Ayas, Balta ve Horzum (2008)'un geliştirdiği “Ergenler İçin Bilgisayar Bağımlılığı” ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada toplanılan veriler SPSS (10.0.1) istatistik paket programı ile çözümlenmiştir.

Araştırma verileri incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerinin %7.9’unda on-line oyun bağımlılığı görüldüğü, savaş ve strateji on-line oyun oynamanın bağımlılık yaptığı, cinsiyetle on-line oyun bağımlılığı arasında bir fark olmadığı, erkek ve kız öğrencilerin oynadıkları on-line oyun türlerinin farklılaştığı ve on-line oyun oynarken öğrencilerin kimliklerini gizlemedikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Online oyunlar, bağımlılık ve lise öğrencileri

¹ Ali Dilmen Anadolu Lisesi Psikolojik Danışmanı adem.peker@hotmail.com

**Sakarya Üniversitesi, Hendek Eğitim Fakültesi iskender@sakarya.edu.tr

*** Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi sukruada@atauni.edu.tr

ABSTRACT

This study was conducted in order to determine of the high school students that their on-line games play whether addiction or not. The study was conducted in the schools located in 4 educational district in the city centre of Sakarya province in 2008-2009 school year. The sample groups of the study consisted of 292 students. The survey's data collected "Adolescent's Computer Addiction Scale" which was developed by Ayas, Balta and Horzum (2008). The collected data was then analysed by using a statistics program named SPSS (10.0.1).

According to the research data, it revealed that students' 7.9 % showed on-line games addiction, the war and strategic on-line games play made addiction, there weren't a significant difference between the sex with on-line games addiction, the males are much higher than the females on-line games and as the students didn't make anonymous when play on-line games.

Keywords: Online Games, addiction, In high school students.

1.GİRİŞ

Teknolojinin günlük yaşamda kullanımının hızla yaygınlaşmasıyla bilgisayar ve internet yaşantımızın bir parçası haline gelmiştir(Levy,2003). İnternetin kullanım biçimlerini en kolay kavrayan, onunla vakit geçiren, eğlenen, sohbet eden, site oluşturan, onunla sosyalleşen ve zamanını en fazla harcayan kesimin gençler olduğu kabul edilmektedir(Kır, 2008). Dolayısıyla internet kullanımı ve bilgisayar oyunları, çocuk ve gençlerin günlük yaşamlarını, akademik başarılarını ve ruh sağlıklarını önemli ölçüde etkilemektedir(Kelleci, 2008).

Bazı araştırmalar internet ve bilgisayar oyunlarını çocuk ve gençlerin bilgiye ulaşmalarını, araştırma yapmalarını, problem çözüme, yaratıcılık, kritik düşünme gibi kişisel gelişmelerini destekleyen, ayrıca toplumsal yaşamın sıkıcı temposundan

uzaklaştırıp öğrencilere hoşça vakit geçirme olanaklarını daha ucuz ve çeşitli bir biçimde sunabilen teknolojik bir mucize olarak değerlendirmektedir(Kubey, Lavin, Barrows, 2001). Bununla beraber bazı araştırmalar da aşırı kontrolsüz, amacı dışında ve bilinçsiz kullanımın kaygılara ve korkulara neden olduğunu, kişisel becerilerin gelişmesinin olumsuz etkilendiğini, ergenlerin ruhsal ve bedensel gelişimlerini bozduğunu, sosyal ilişkilerini olumsuz etkilediğini ve akademik başarılarını düşürdüğünü ortaya koymuşlardır (Cengizhan, 2003; Colwell ve Kato, 2003; Kerberg, 2005).

Bilgisayar oyunları ya da internet üzerinden sunulan içerik çok renkli, hızlı, görsel ve işitsel efektler tarafından zenginleştirilmiş olduğu için bireylerin, bilgisayar basında keyifli ve uzun zaman geçirmesine yardımcı olmakta, bunun da günlük sıkıntılar ya da sorunlardan uzaklaşmak isteyen pek çok kişiyi bilgisayar basına çekmektedir (Bayraktutan, 2005). İnternet üzerinden oynanan online oyunların psikoaktif maddeler gibi kullanılarak kişinin bu davranışlarının tekrar ederek pekiştirilmesine ve bağımlılığın ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Nalwa ve Anand, 2003; Grusser, Thalemann, R., Albrecht, Thalemann, C.N., 2005; Meerkerk, Van Den Eijnden, Garretsen, 2006).

Bilgisayar oyun bağımlılığı, internet bağımlılığı türü olarak değerlendirilmektedir (Odabaşı, Kabakçı, Çoklar, 2007). Young (1997) internet ve bilgisayar oyunlarının çocuklarda ve gençlerde bağımlılık yaratabileceğini; bunun yanında sağlık sorunları, uykusuzluk ve depresif eğilimlerin oluşmasına neden olabileceğini belirtmektedir.

Yetişkinler interneti genellikle kendi işlerinin bir parçası olarak ve işle ilgili bilgi elde etmek için kullanırken gençler interneti daha çok oyunlar oynamak, müzik dinlemek ve yeni insanlarla tanışmak amacıyla kullanmaktadır(Kubey, Lavin, Barrows, 2001; Colwell ve Kato, 2003). Yapılan çalışmalar internetin daha çok oyun oynamak amaçlı kullanıldığını göstermiştir(Pastore, 1998; Becker, 2000; Canada Media Awareness Network, 2001; National School Boards Foundation, 2002; Berson, I ve M.,2003).

Hsu ve Lu (2004)' nun araştırması sosyal kurallar, tutumlar ve akıcı bir zaman geçirmenin on-line oyun oynamaya neden olduğunu göstermiştir. Martin ve Schumacher (2000) lise öğrencilerinin patolojik internet kullanımı nedenleri arasında oyun oynamanın da yer aldığını saptamıştır. Charlton ve Danforth (2007)'da önceden uygun olmayan kullanımların bilgisayar ve on-line oyun bağımlılığı tanısında kullanılabileceğini, Ang, Zaphiris, Mahmood (2007) arkadaşları da oyun oynamada birçok bilişsel yüklemelerin ortaya çıktığını ifade etmiştir.

İnsan kontrollü rakiplere karşı oyun oynayan katılımcıların daha çok yakınlık, akıcılık ve hoşlanma deneyimleri yaşadıkları (Weibel, Wissmath, Habegger, Steiner, Groner, 2008), narsizim ve saldırganlık kişilik özellikleriyle online oyun bağımlılığı arasında pozitif bir ilişki olduğunu, kendini kontrol ile oyun bağımlılığı arasında olumsuz bir ilişkinin olduğunu göstermiştir(Kim, E.J.,Namkoong, Ku, Kim, S.J.2008).

Anderson ve Bushman (2001) bilgisayar oyunlarının çocuk ve gençlerde saldırganlığa neden olduğunu ileri sürmektedir. Başka bir araştırma da şiddet içeren oyun karakterlerinin izleyenleri daha saldırgan yaptığı (Konijn, Bijvank ve Bushman, 2007), diğer bir çalışmada internet kafe kullanıcılarının en fazla savaş türü oyunları tercih ettiklerini saptamıştır(Akgündüz, Oral ve Avanoğlu, 2006). Başka bir araştırma da üç boyutlu bilgisayar oyunlarının saldırgan davranış ve suçlulukla ilişkili olduğu görülmüştür(Anderson, 2000). Yine benzer bir çalışmada ergenlerin yetişkinlerden daha çok şiddet içerikli oyun oynadıkları ortaya çıkartılmıştır(Griffits, Davies ve Chappell, 2004). Williams ve Skoric(2005) araştırmasında ise şiddet oyunlarının gerçek dünyadaki saldırganlığı önemli bir şekilde artırmadığı şeklinde bulgular elde etmiştir.

Kirsh (1997) şiddet içerikli video oyunlarını izleyen çocukların diğerlerine daha çok düşmanca tavır içinde olduklarını gözlemlemiştir. Funk, Germann ve Buchman (1997) şiddet içerikli video oyunların çocuklarda saldırganlığı arttırdığını tespit etmiştir.

Oğuz, Zayim, Özel, Saka (2008), günde birçok kez oyun oynayan öğrencilerin hiç oyun oynamayan öğrencilere göre sosyal destek ve yalnızlık/depresyon alt ölçek puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Başka bir araştırma da yaş büyüdükçe interneti oyun amaçlı kullanmanın azaldığı belirlenmiştir(Orhan ve Akkoyunlu, 2004).

Horman, Hansen, Cochian ve Lindsey (2005) yaptıkları çalışmada interneti sık kullanan ve bilgisayar oyunları ile vaktini geçiren çocukların sosyal gelişimlerinin önemli bir şekilde zayıfladığını, kendilerine güvenlerinin azaldığını, sosyal endişelerinin ve saldırganlık davranışlarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Bilgi (2005)'in yaptığı çalışma da savaş, strateji ve macera oyunu oynayanların anti sosyal saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Colwell ve Payne (2000) özgüven ve bilgisayar oyunlarını oynama sıklığı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu rapor etmişlerdir.

Yukarda özetlenen birçok çalışmada internet ve bilgisayar oyun bağımlılığın çeşitli değişkenler açısından farklılaşması incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemler yanıtlanmıştır:

1. Lise öğrencilerinin oynadıkları on-line oyunlar onları bağımlı yapmakta mıdır?
2. Lise öğrencilerinin oynadıkları on-line oyun türleri bağımlılık yapmakta mıdır?
3. Lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile on-line oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Lise öğrencilerinin cinsiyetlerine göre oynadıkları on-line oyun türleri farklılaşmakta mıdır?
5. Lise öğrencilerinin kimliklerini gizlemeleri göre oynadıkları on-line oyunlar arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?

2. YÖNTEM**2.1.Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni Sakarya il merkezindeki liselerdeki öğrenciler, örneklemini ise, Sakarya ilindeki Adapazarı merkez ilçesinde yer alan 4 farklı lisedeki yansız örnekleme metodu ile seçilen 292 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamına giren öğrencilerin okul durumlarına göre dağılımı Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil-1 Araştırma Kapsamına Giren Öğrencilerin Okul Durumlarına Göre

Okullar	80.Yıl Cumhuriyet Lisesi	Atatürk Lisesi	Sakarya Lisesi	Güneşler Lisesi	Toplam
n	77	76	68	71	292
%	26.36	26.02	23.29	24.33	100

Dağılımı

Araştırmaya katılan öğrencilerin %26.36’sının 80.Yıl Cumhuriyet Lisesi’nde, %26.02’sinin Atatürk Lisesi’nde, %23.29 unun Sakarya Lisesi’nde ve %24.33’ünün Güneşler Lisesi’nde öğrenim gördükleri belirlenmiştir.

2.2.Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler Ayas, Balta ve Horzum (2008)’un geliştirdiği “Ergenler İçin Bilgisayar Bağımlılığı” ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek ergenlerin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini ölçmeye yönelik 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi bir ölçek olup, maddelere verilecek tepkiler “hiçbir zaman”, “nadiren”, “bazen”, “sık sık” ve “her zaman” şeklinde sıralanmıştır. Ölçeğin tamamından

alınabilecek puanlar 26–130 arasında değişmektedir. Ölçek, 78 ve üzeri puan alanlar da on-line oyun bağımlılığının görüldüğü, 26-77 arası puanlar alanlar da ise on-line oyun bağımlılığın görülmediğini göstermektedir. Ölçeğin yük değerleri .424-.788 arasında değişmektedir. Ölçek toplam varyansın %19.13'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliğine bakmak için ölçek maddelerinin birbiriyle ilişkili olarak aynı yapıyı ölçen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı alınmıştır. Bu faktör de .95 olarak bulunmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan anket uygulamaları 2008–2009 eğitim-öğretim yılı mart ayı içerisinde yapılmış, verilerin analizinde SPSS 10.0.1 paket programı kullanılmış. Elde edilen veriler iki sınıflamalı değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test etmek için ki-kare testi, iki grup arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için t testi, ikiden fazla gruplar arası karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi ve bu sonuçlarında anlamlı olup olmadığını tespit etmek için de LSD Post Hoc testi uygulanmıştır. Ayrıca çalışmada % (yüzdeler) frekanslardan da yararlanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi üst değer olarak alınmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmada ele alınan problemlere ilişkin elde edilen bulgular beş alt başlık altında değerlendirilmiştir.

1. Araştırmada temel problem olarak ele alınan 'öğrencilerin oynadıkları on-line oyunların onları bağımlı yapıp yapmadıklarını' belirlemek için, uygulanan ölçekten 78 ve üzeri puan alanlar da on-line oyun bağımlılığının görüldüğü, 26-77 arası puanlar alanlar da ise on-line oyun bağımlılığın görülmediği gösteren yüzdeler sonuçlar tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin On-line Oyun Bağımlısı Olup Olmadıklarını Gösteren Yüzdeler (%) Tablo

Öğrencilerin On-line Oyun Bağımlısı Olup Olmama Durumu	n	%
On-line Oyun Bağımlısı Olmayan Öğrenciler	269	92.1
On-line Oyun Bağımlısı Olan Öğrenciler	23	7.9
Toplam	292	100

Öğrencilerin oynadıkları on-line oyunların onları bağımlı yapıp yapmadıklarını gösteren veriler, yüzdeler hesaplanarak Tablo 1’de sunulmuştur. Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin % 92.1’nde on-line oyun bağımlılığının görülmediği, % 7.9’unda ise on-line oyun bağımlılığının görüldüğü gözlenmektedir.

2. Araştırmada öğrencilerin oynadıkları on-line oyun türlerinin bağımlılık yapıp yapmadığına ilişkin aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (s.s) değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Oynadıkları On-line Oyun Türlerinin Bağımlılık Yapıp Yapmadığına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

On-line Oyun Türleri	n	\bar{x}	s.s
Strateji	100	53.72	14.48
Savaş	120	55.95	17.86
Şans	54	47.62	12.62
Spor	18	44.00	7.67
Toplam	292	52.91	15.75

Tablo 2’de on-line oyun türleri ortalamaları arasında farklılık bulunduğu; savaş ve strateji on-line oyun türlerini oynayanların ortalama puanlarının diğer oyun türlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Tablo 3: Öğrencilerin Oynadıkları On-line Oyun Türlerinin Bağımlılık Yapıp Yapmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	s.d.	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar Arası	4109.23	3	1369.74	5.78	.001
Gruplar İçi	68216.45	289	236.86		
Toplam	72325.68	292			

* p<.01

Tablo 3 öğrencilerin oynadıkları on-line oyun türleri arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu; bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun saptanması için varyans sonuçlarına LSD Post Hoc Testi uygulanmıştır. LSD Post Hoc Testi sonucunda hem strateji hem de savaş internet oyun türlerinin şans ve spor oyun türlerinden farklılaştığı (p<.01) tespit edilmiştir. Savaş ve strateji on-line oyunları arasında ise herhangi bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuca göre savaş ve strateji on-line oyun türleri diğer on-line oyun türlerine göre daha çok bağımlılık yaptığı anlaşılmaktadır.

3. Bu çalışmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre on-line oyun bağımlısı olup olmadıkları ele alınmış, bunu belirlemek için, öğrencilere uygulanan ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (s.s) ve t değeri sonuçları tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre On-line Oyun Bağımlısı Olup Olmadığını Gösteren Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve t Değerleri

Cinsiyet	n	\bar{x}	s.s	t	p
Kız	71	50.87	16.85	-1.25	.211
Erkek	221	53.56	15.38		

* p>.05

Yapılan t testi analizi sonucuna göre; erkek öğrencilerin on-line oyun bağımlılık ortalaması puanının ($\bar{x}=53.56$), kız öğrencilere ($\bar{x}=50.87$) göre daha yüksek olduğu; fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı (p>.05) görülmektedir. Bu verilere göre kız ve erkek öğrencilerin cinsiyetleri ile on-line oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir fark yoktur.

4. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre oynadıkları on-line oyun türlerinin farklılaşmasına ilişkin ki-kare (χ^2) testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Oynadıkları On-line Oyun Türlerinin Farklılaşmasına İlişkin Ki-Kare (χ^2) Testi Sonuçları

On-line Oyun Türü	n ve %	Kız Öğrenciler	Erkek Öğrenciler	Toplam	χ^2	p
Strateji	n	23	77	100	21.783	.000
	%	23	77	100		
Savaş	n	17	103	120		
	%	14.2	85.8	100		
Şans	n	25	29	54		
	%	46.3	53.7	100		
Spor	n	6	12	18		
	%	33.3	66.7	100		
Toplam	n	71	221	292		
	%	24.3	75.7			

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde strateji on-line oyun türünü erkek öğrencilerin % 77, kız öğrencilerin % 23’ü; savaş on-line oyun türünü erkek öğrencilerin% 85.8’i, kız öğrencilerin %14.2’si; şans on-line oyun türünü erkek öğrencilerin % 53.7’si, kız öğrencilerin % 46.3’ü ve spor on-line oyun türlerinde erkek öğrencilerin % 66.7’si, , kız

öğrencilerin% 33.3'ü oynadıkları anlaşılmaktadır. Bu sonuç erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre, farklı on-line oyun türlerini ($p<.05$) oynadıklarını göstermektedir.

5. Öğrencilerin kimliklerini gizlemelerine göre oynadıkları on-line oyun türleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için, ki-kare (χ^2) testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin Kimliklerini Gizlemelerine Göre Oynadıkları On-line Oyun Türleri Arasındaki Farklılaşmaya İlişkin Ki-Kare (χ^2) Testi Sonuçları

On-line Oyun Türü	n ve %	Kimliğini Gizleyenler	Kimliğini Gizlemeyenler	Toplam	χ^2	p
Strateji	n	60	40	100	.302	.960
	%	60	40	100		
Savaş	n	68	52	120		
	%	56.7	43.3	100		
Şans	n	31	23	54		
	%	57.4	42.6	100		
Spor	n	10	8	18		
	%	55.6	44.4	100		
Toplam	n	169	123	292		
	%	57.9	42.1	100		

* $p>.05$

Tablo 6'da elde edilen veriler değerlendirildiğinde strateji on-line oyun türünü oynayanların % 60'ı, savaş on-line oyun türünü oynayanların %56.7'si, şans on-line oyun türünü oynayanların % 57.4'ü ve spor on-line oyun türü oynayanlarında % 55.6'sında kimliklerini gizledikleri belirlenmiştir. Yine tablo 6 incelendiğinde strateji on-line oyun türünü oynayanların % 40'ı, savaş on-line oyun türünü oynayanların %43.3'ü, şans on-line oyun türünü oynayanların % 42.6'sı ve spor on-line oyun türü oynayanlarında % 44.4'ü kimliklerini gizlemedikleri görülmektedir. Toplamda ise

öğrencilerin %57.9'unun on-line oyun oynarken kimliklerini gizledikleri %42.1'inde ise kimliklerini gizlemedikleri gözlenmektedir.

Bu bulgu, öğrencilerin kimliklerini gizlemeleri ile oynadıkları on-line oyunlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p>.05$) sonucunu vermiştir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma da, liselerdeki öğrencilerin oynadıkları on-line oyunların, bağımlılık, oyun türleri, cinsiyet ve kimlik gizleme gibi çeşitli değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bulgular, araştırmaya katılan öğrencilerinin % 7.9'unda on-line oyun bağımlılığının görüldüğünü, farklı oyun türlerini oynamanın bağımlılık yaptığını, cinsiyete göre on-line oyun bağımlılığının farklılık göstermediğini; fakat cinsiyet açısından on-line oyun türlerinin farklılaştığını ve kimliği gizleme ile on-line oyunlar arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur.

Bu çalışmada lise öğrencilerinin % 7.9'unda on-line oyun bağımlılık belirtileri görülmüştür. Bu sonuç, Kim, E.J., Namkoong, Kim, S.J. (2008), Griffiths ve diğerleri (2004), Hsu ve Lu (2004), Charlton ve Danforth (2007) ve Fisher (1994)'ın çalışmalarıyla aynı doğrultudadır. Öğrencilerin % 7.9' unda on-line oyun bağımlılık belirtilerinin görülmesini sosyal hayatta vakitlerini geçirecekleri çok az arkadaşlarının olması, arkadaşları tarafından dışlanması veya iletişim kurmada güçlük çekmesi ile oyun oynarken güzel vakit geçirmelerinden kaynaklanabilir.

Çalışma da öğrencilerin büyük bir kısmında on-line oyun bağımlılığı görülmemiştir. Bunun nedeni internet kullanımında öğrencilerin bilinçli olması, ailelerin on-line oyun oynamaya sınır koyması, öğrencilerin başka faaliyetlerle ilgilenmeleri, arkadaş ortamının olması, öğrencilerin zamanlarının büyük çoğunluğunu okul ve dersane gibi kurumlarda geçirmeleri ile açıklanabilir.

Araştırma sonucunda, savaş ve strateji on-line oyun türlerinin diğer on-line oyun türlerine göre daha çok bağımlılık yaptığı belirlenmiştir. Bu veri, Griffiths ve diğerleri (2004)'nin hem ergenler hem de gençler için en favori oyunların sosyal özellikleri içeren oyunlar olduğunu belirttiği, bunun yanında ergenler en çok şiddet içerikli oyunlar oynadıklarını ifade ettiği araştırma ile örtüşmektedir. Özellikle savaş ve strateji on-line oyun türlerinin öğrencilerde bağımlılık yapmasını kendilerini iyi hissedebilme, rahatlama, başarılı olma, zevk alma ve güzel bir vakit geçirme istekliliğinin sonucu şeklinde görülebilir. Bunun yanında on-line oyunların gerçek hayattaki arkadaşlığın yerini alması ve hiçbir alanda başarılı olamayan öğrenciler için kendini gösterebilme fırsatı sunmaktadır. Kişi sanal ortamda isteğini kurgulayabilir ve yeni ortamlar yaratabilir. Bundan dolayı savaş ve strateji on-line oyunları kişiye güç kazandırma, bilişsel becerileri kullanma, başarı hissi verme, üstünlük duygusu kazandırma, değerli olma gibi bir takım kazanımlar verdiği için daha çok bağımlılığa yol açabilir.

Çalışmanın diğer bir sonucunda kız ve erkek öğrencilerin cinsiyetleri ile on-line oyun bağımlılığı arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu Buchman ve Funk (1996)'un erkeklerin kızlardan daha çok video oyunları oynadığı araştırma sonuçlarıyla desteklenmemektedir. Bu sonuç, kızların ve erkeklerin on-line oyunları kendilerini ifade edecekleri özgür bir ortam olarak görmeleri, bağımlılığı etkileyen farklı, daha güçlü faktörlerin var olabileceği ve sadece cinsiyet değişkeninin on-line oyun bağımlılığını etkileme gücüne sahip olamayabileceği şeklinde düşünülebilir. Dolayısı ile cinsiyet ve on-line oyun bağımlılığı arasında doğrudan bir ilişki kurmak mümkün gözükmemektedir.

Bu araştırmanın diğer bir bulgusunda, cinsiyete göre öğrencilerin oynadıkları on-line oyun türlerinin farklılık gösterdiği gözlenmiştir. Erkek öğrencilerin savaş, strateji, spor ve şans oyunlarını kız öğrencilere göre daha çok oynadıkları ortaya çıkartılmıştır. Bu bulgu, Buchman ve Funk (1996), Esgin (2000), Bayraktar (2001) ve

Gross (2004)'un daha önce yaptıkları çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca Akgündüz ve diğerleri (2006)'nin araştırmasında alt gelir grubunun savaş türü oyunlara yoğun eğilimlerinin oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç erkek öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri, içlerindeki enerjilerin boşaltılması, yalnızlıklarının giderilmesi şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma verileri, öğrencilerinin kimliklerini gizlemeleri göre oynadıkları on-line oyunlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı sonucunu vermiştir. Bu veri, Gross (2004)'un çalışmalarıyla benzerlik göstermemektedir. Gross (2004) araştırmasında internet kullanan katılımcıların yarısına yakınının kimliklerini sakladıklarını; bunun nedeni olarak yaş kısıtlaması, ilgi gören başka kişilerin linklerine girme, yaş göstermeme, başka kişiler hakkında bilgi toplama, yeni bir kimlik kazanma, şaka yapma ve güvenliği sağlama olarak sıraladıklarını vurgulamıştır. Öğrencilerin oyun oynarken kimliklerini gizleme nedenleri rahat hareket edebilme, güvende olma, kabul edilme, onay alma ve arkadaşlık kurma olarak görülebilir. Ayrıca kimlik gizlemenin başka bir nedeni de, ergenlerin sanal ortamdaki yaşantılar yoluyla kendilerini tanımaya çalışmasına bağlanabilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1.Aileler bilgisayar, internet kullanımı ve on-line oyunlar hakkında bilgi edinmeli ve gençlerin internette nasıl faydalanmaları gerektiği konusunda onlara yardımcı olmalıdırlar. Hangi amaçlar için internet ve bilgisayar kullanılacağı anlatılmalıdır.

2.Gençlerin internete giriş-çıkış ve on-line oyun oynama saatleri için çizelge yapılarak belirlenmeli ve bu kurallara uyulmalıdır.

3.Aileler gençlere daha fazla (kaliteli) zaman ayırmalı, sorunları ile ilgilenmelidir.

4.Gençlerin bilgisayar ve internet dışında sinema, tiyatro, müze, sportif sosyal faaliyetler gibi etkinliklere katılmaları teşvik edilmeli ve yeni hobiler kazanmaları sağlanmalıdır.

5. Gençlerin on-line oyun oynama dışındaki yollarla arkadaşları ile iletişim kurması özendirilmelidir.

KAYNAKÇA

Akgündüz, H., Oral, B. ve Avanoğlu, Y. (2006). Bilgisayar Oyunları ve İnternet Sitelerinde Sanal Şiddet Ögelerinin Değerlendirilmesi, Milli Eğitim Dergisi, s:171

Anderson, K.J. (2000). Internet Use Among College Students: An Exploratory Study, (Published Doctoral Dissertation), Renseselaer Polytechnic Enstitüsü

Anderson, C.A.ve Bushman, B.J. (2001). Effects of Violent Video Games on Aggressive

Behaviour, Aggressive Cognition, Aggressive Affect, Physiological Arousel and Prosocial Behaviour: A Meta-Analysis of The Scientific Literature, Psychosocial Science 12:353-359.

Ang, C.S., Zaphiris, P.ve Mahmood, S. (2007). A Model of Cognitive Loads In Massively Multiplayer Online Role Playing Games, Interacting With Computers 19:167-179.

Ayas,T., Balta, Ö. ve Horzum, M.B. (2008). Adolescent's Computer Addiction Scale International, Conference on Education 26-29 May, Athens, Greece.

Bayraktar, F. (2001). İnternet Kullanımının Ergen Gelişimindeki Rolü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Bayraktutan, F. (2005). Aile İçi İlişkileri Açısından İnternet Kullanımı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Liselerdeki Öğrencilerin On-Line Oyun Bağımlılıkları

Becker, H.J. (2000). Who's Wired and Who's Not? Children's Access to and Use of Computer Technology, *The Future of Children*, 10(2):44-75.

Berson, I. ve Berson, M. (2003). Digital Literacy for Effective Citizenship, *Social Education*, 67(3):164-167.

Bilgi, A. (2005). Bilgisayar Oyunu Oynayan ve Oynamayan İlköğretim Öğrencilerinin Saldırganlık, Depresyon ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul

Buchman, D. D. ve Funk, J. B. (1996). Video and Computer Games In The '90s: Children's Time Commitment and Game Preference. *Children Today*, 24(1): 12-15.

Canada Media Awareness Network, (2001). Parental Awareness of Canadian Children's Internet Use, <http://www.media-awareness.ca>. (25.04.2009).

Cengizhan, C. (2003). Bilgisayar ve İnternet Bağımlılığı, Türkiye'de İnternet Konferansı, 11-13 Kasım, 2003, İstanbul.

Charlton, J.P ve Danforth, I.D.W. (2005). Distinguishing Addiction and High Engagement In The Context of Online Game Playing, *Computers In Human Behavior* 23:1531-1548.

Colwell, J. ve Kato, M. (2003). Investigation of The Relationship between Social Isolation, Self-Esteem, Agression and Computer Game Play in Japanese Adolescents, *Asain Journal of Social Psychology*:149-158

Colwell, J.ve Payne, J. (2000). Negative Correlates of Computer Game Play in Adolescents, *British Journal of Psychology* 91:295-310.

Esgin, A. (2000). Yeni Bir Bağımlılık Türü: İnternet Kafeler, *Bilim ve Ütopya* 74: 38- 45.Fisher, S. (1994). Identifying Video Game Addiction in Children and Adolescents, *Addictive Behaviors* 19:545-553.

Funk, J. B., Germann, J. N. ve Buchman, D.D.(1997). Children and Electronic Games In The United States, *Trends In Communications*, 2:111-126.

Griffits, M.D., Davies, M.N.O ve Chappell, D.(2004). Online Computer Gaming: A Comparison of Adolescent and Adult Gamers, *Journal Of Adolescence* 27:87-96.

Grusser, S.M., Thalemann R., Albrecht, U, Thalemann, C.N. (2005).Excessive Computer Usage In Adolescents. Results of Psychometric Evaluation, *Wien Klin Wochenschr* 117:188-195.

Gross, E.F. (2004). Adolescent Internet Use: What We Expect, What Teens Report, *Applied Developmental Psychology* 25:633-649.

Hsu, C.L. ve Lu, H.P. (2004). Why Do People Play On-line Games? An Extended TAM with Social Influences and Flow Experience, *Information & Management* 41:853-868.

Horman, J.P., Hansen, C.E., Cochian, M.E., Lindsey, CR. (2005). Liar, liar: Internet Faking but not Frequency of Use Affect Social Skills, Self-Esteem, Social Anxiety and Aggression, *Cyber Psychol Behav.* 8(1):1-6.

Kelleci, M. (2008). İnternet, Cep Telefonu, Bilgisayar Oyunlarının Çocuk ve Gençlerin Ruh Sağlığına Etkileri, *TAF Preventive Medicine Bulletin*, (7):253-256.

Kerberg, C.S. (2005). Problem and Pathological Gambling Among College Athletes, *Ann Clin Psychiatry*, 17(4):243-247.

Kubey, R.W., Lavin, M.J. ve Barrows, J.R. (2001). Internet Use and Collegiate Academic Performance Decrements: Early Finding, *Journal of Communication*:366-382.

Kır, G. (2008). İnternet ve Gençlik, Şenocak Yayınları, İzmir.

Kim, E. J., Namkoong, K., Ku, T., Kim, S.J.(2008). The Relationship Between Online Game Addiction And Agression, Self-Control And Narcissistic Personality Traits, *European Psychiatry* 23:212-218.

Kirsh, S. J. (1997). Seeing The World Through "Mortal Kombat" Colored Glasses: Violent Video Games And Hostile Attribution Bias Poster Presented At The Biennial Meeting Of The Society for Research in Child Development, Washington, DC.

Editor's Note 4:26-99. Konijn, E.A., Bijvank, M.N. ve Bushman, B.J. (2007). I Wish I Were a Warrior: The Role of Wishful Identification In The Effects of Violent Video Games on Aggression In Adolescent Boys, *Developmental Psychology*, vol. 43(4):1038-1044.

Levy, P. (2003). *Getting Started With Internet: An Easy and Practical Guide for Teachers*, Scholastic Professional Books, New York.

Martin, J.M.ve Schumacher, P. (2000). Incidence and Correlates of Pathological Internet Use Among College Students, *Computer in Human Behavior* 16:13-29.

Meerkerk, G.J., Van Den Eijnden R.J., Garretsen, H.F. (2006). Predicting Internet Compulsive use: It's All About Sex, *Cyberpsychol Behav.* 9: 95-103.

Nalwa, K. ve Anand, AP. (2003). Internet Addiction In Students: A Cause Of Concern, *Cyberpsychol Behav.*6:653-656. National School Boards Foundation, (2002). *Research and Guideliness for Children's Use of Internet*, <http://www.nsb.org>, (28.04.2009).

Odabaşı, H.F., Kabakçı,I. ve Çoklar, A.N. (2007). *İnternet, Çocuk ve Aile*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Oğuz, B., Zayim, N., Özel, D., Saka, O. (2008). Tıp Öğrencilerinin İnternette Bilişsel Durumları, *Akademik İletişim*, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, 30 Ocak - 1Şubat, Çanakkale.

Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim Öğrencilerinin İnternet Kullanımları Üzerine Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 26:107-116.

Pastore, M. (1998). Third of UK Children Use Internet, <http://www.clicks.com> (05.04.2009).

Weibel, D., Wissmath, B., Habegger, S., Steiner, Y., Groner, R. (2008). Playing Online Games Against Computer-vs. Human-Controlled Opponents: Effect On Presence, Flow And Enjoyment, *Computers In Human Behavior* 24:2274-2291.

Williams, D. ve Skoric, M. (2005). A Test of Agression in A Online Game, *Communication Monographs*, vol, 72 (2):217-233.

Young, K.S. (1997). What Makes The Internet Addictive: Potential Explanations for Pathological Internet Use, 105th. Chicago Annul Conference of The American Psychological Association:15.

**MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMLARINDAKİ OKUL ÇALGILARI
DERSİNDE VERİLEN KLASİK GİTAR EĞİTİMİNİN KULLANILAN
YÖNTEMLER VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Doç. Dr. Hasan ARAPGİRLİOĞLU*
Okt. Ali Korkut ULUDAĞ**

ÖZET

Bu araştırmada, okul çalgısı (gitar) dersinde klasik gitar eğitimi alan öğrenci düşüncelerinin cinsiyet, sınıf ve akademik başarı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Müzik Bölümü öğrencileri, örneklemini ise Müzik Eğitimi A.B.D ‘okul çalgısı (gitar)’ dersi alan 2. ve 3.sınıflarda 2008–2009 öğretim yılında öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan, beşli likert tipi 30 sorudan oluşan, dereceleme ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde, ‘t’ testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, cinsiyet değişkenine göre ve sınıf değişkenine göre öğrenciler arasında ders hakkındaki düşünceleri açısından bir farklılık bulunmamıştır. Akademik başarı değişkenine göre ise, başarılı öğrenciler lehine ($p<0.05$) anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, klasik gitar eğitimi, okul çalgıları, sanat eğitimi, öğrenci görüşleri.

* İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi GSEB MEABD Malatya

** Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi GSEB MEABD Erzurum

ABSTRACT

In this research, it was conducted to examine which student's opinions, pertaining to lesson take classic guitar education in musical instrument according to sex, classroom and academic succes. The sample of this study consist of 60 second and third classroom of musical instrument. The information about the ability to study was gathered through a questionnaire developed by resarchers, which consists of 30 questions in five of likert type. In the statistical analysis of the data gathered, "t" test, and analysis of variance were used. Based on this finding, there was not any statistical difference among female and male students and second and third clasroom too about opinions. The reason for the succesful students superiority to unsuccesful students was the positive influence of their clasroom.

Key Words: Musical education, classic guitar education, musical instrument art education, students opinion

1.GİRİŞ

Gitar, hem dünyada hem de ülkemizde popüler bir kimliğe sahip olmakla birlikte, işlevsel yönden de ilgi çekici bir enstrümandır. İcracılık açısından çok yönlülüğü ve müzik eğitimi yöntemlerinde sınırsız bir çeşitlilikle kullanılabilmesi, göze çarpan en belirgin özellikleridir. Bu yönleri ile gitar, müzik öğretmenliğinin gerekleri ile örtüşen ve öğretmen adayının meslek hayatında kolayca faydalanabileceği bir materyaldir. Gitarın solo bir enstrüman özelliği taşıması ile birlikte bir eşlik çalgısı olarak da kullanılabilmesi, fonksiyonel yönden oldukça önemlidir. Bununla birlikte, taşınmasındaki kolaylık ve Türkiye’de son derece yaygın bir enstrüman haline gelmesi, müzik eğitimindeki önemini bir kat daha artırmaktadır.

Gitarın ülkemizde, özellikle büyük şehirlerde en çok kullanılan çalgılardan biri olduğu söylenir. Aynı yaygınlığın Anadolu’daki kırsal kesimler için söylenmesi

günümüze göre pek olası değildir.¹ Bir yerin coğrafi, sosyal, ekonomik vb. özellikleri ile o yerde yaşayanların eğitim durumları, beğeni ve zevk alma özellikleri de bir çalgı öğrenmeye ve çalgı eğitimi almaya yönelmede belirleyici etkenlerdendir. Bir yerde çok dinlenen yaygın olan müziğin çeşidi de o çeşitle ilgili çalgıların yaygınlaştırılmasında rol oynamaktadır. Gitar, değişik zamanlarda ve değişik yerlerde birçok meraklı bulmasının yanında, rahat taşınabilirliği nedeni ile şarkı söyleyenler için de vazgeçilmez bir eşlik çalgısı olmuştur. Başlangıçta sadece basit bir eşlik çalgısı olarak görünse de zamanla yapısal ve müzikal değişikliklere uğrayarak eşlik çalgısı özelliğinin yanında solo çalgı özelliğini de kazanmıştır.

Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının müzik öğretmenliği lisans programında bireysel çalgı eğitimi bünyesinde yer alan çalgıların gerekli literatüre ve olanaklara sahip olması önemlidir. Gitar çalgı eğitiminin amaçlarına yönelik olarak, müzik derslerinde, kol çalışmalarında ve kurslarda, gerek sınıf gerek solo ve grup çalgısı olarak kullanılmaktadır²

Müzik öğretmenliği lisans programı, gitarın bireysel çalgı eğitimi bünyesinde yer almasının yanı sıra öğrencilerin özel alan çalgılarına göre aldıkları orkestra dersinde de kullanımına imkân vermektedir. Ayrıca öğrencilerin piyano ve bireysel çalgılarının dışında blok flüt, orff çalgıları (soprano, alto, tenor, bas ksilofon, soprano ve alto, tenor, bas, metalofon, zil, tef, çelik üçgen, tahta blok, trampet, kastanyet, marakas ve ritim

¹ M. Uslu (2006), “Günümüzde Giderek Yaygınlaşan Bir Çalgı Olarak Gitar”, Orkestra Dergisi, İstanbul, Sayı: 371, s. 20-21.

² A. CAN (2005), “Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalları Lisans Programında Bireysel Çalgı Eğitimi Bünyesinde Yer Alan Klasik Gitar Eğitiminin Müzik Öğretmenliği Uygulamasına Katkısı”, Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Müzik Sempozyumu, Kayseri, Cem Web Ofset, s. 224.

Müzik Öğretmenliği Programlarındaki Okul Çalgıları Dersinde Verilen Klasik Gitar Eğitiminin Kullanılan Yöntemler ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

çubukları), mandolin, gitar gibi çalgılardan birini seçtiği okul çalgıları dersinde de kullanabilmektedir. ¹

İşlevsel bir çalgı olmakla birlikte medyatik bir konuma sahip olan gitar, ilköğretim ve lise müzik eğitimi bünyesinde öğretmen ve öğrenci arasında güçlü bir iletişimin kurulmasını sağlamaktadır. Birçok televizyon programında, popüler müzik kliplerinde ve etnik müzik gruplarında gitar ailesine rastlamak mümkündür. Gitarın, öğretmenlik mesleğinin önemli bir materyali olarak kabul edilmesi ve bu önemin okul çalgıları dersinde öğrenciler tarafından yeterince algılanması, ders öncesi amaçlanan hedeflerin önemli bir parçası olmalıdır.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarına müzik öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin müzik eğitimi bölümlerinde, gitar ana çalgı olarak öğretilmektedir. Bu okullarda ana çalgı olarak dört yıl gitar dersleri alan öğrencilerin, tek başlarına olduğu kadar grup çalışmaları yapmaları da sağlanmaktadır. Bu gençler de mezun olduktan sonra, görev yaptıkları okullarda öğrencilerine doğru gitar çalmayı öğretmekte, gitarı bir sınıf çalgısı olarak kullanmakta ve bir eşlik çalgısı olarak değerlendirmektedir. Bu öğretmenler sayesinde, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında da doğru gitar çalan öğrenci sayısı artmaktadır. ²

Klasik gitar tekniğinin geliştirilebilmesi için pek çok teknik kitap yazılmış olmasına rağmen, özellikle modern gitarın şekillenmesiyle o döneme kadar yapılmış çalışmaların tekrar gözden geçirilmesi zorunluluğu doğmuştur. Örneğin F. Sor, D. Aguado gibi bestecilerin döneminde yazılan eserler modern gitarın şekillenmeye başladığı zamana rastlar. Bu dönemdeki gitarlar modern gitara göre daha küçüktür. Dolayısıyla o dönemin eserlerinin özellikle sol el tekniği bakımından modern gitarla

1 A.A. Halvaşi (2000), “ Ülkemiz Müzik Eğitiminde Klasik Gitar”, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul, s. 46.

2 Y. Elmas (2003), “Sorularla Gitar”, Pan Yayıncılık, İstanbul, s. 96.

icrası daha zor olmaktadır.¹ Bu doğrultuda çalgı eğitim dalları içerisinde en sancılı sürecin, klasik gitar eğitiminde göze çarptığı düşünülebilir. Çünkü klasik gitar eğitiminde kullanılan yaygın yöntemler ile birlikte henüz tam bir standardizasyona ulaşmamış teknik problemler de mevcuttur. Çözüm bekleyen bu problemler, genellikle oturuş-tutuş pozisyonlarında ve başlangıç metodu seçimi gibi değişik eğitim kademelerinde ortaya çıkmaktadır. Okul çalgıları (Gitar) dersinde bu problemler en aza indirgenmeye çalışılmış ve öğrenci görüşlerinden yararlanılarak, dersin amacına yönelik kullanılan yöntemlerin sonuçları, istatistiksel veriler ile analiz edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, okul çalgıları dersinde öğrenci sayısının fazla olması, gitar eğitimi sürecinde karşılaşılan farklı teknik problemlere yönelik üretilecek çözüm önerilerinin çeşitliliğini arttırmada etken bir rol oynayabileceği düşünülmüştür.

Aday Öğretmenler, öğretmekle görevlendirildikleri çeşitli sınıflara göre uygun materyalleri ve metotları seçmeyi öğrenerek, bir yandan da gözlem yapma şansı bulmaktadırlar. Planlama, öğretme ve değerlendirme yoluyla öğretmen olarak kendilerine güven duymayı öğrenerek, müzik öğretmenliğinin en zor dönemini yürütmeye çalışırlar.²

Klasik gitar eğitiminde önceden belirlenmesi gereken temel unsurlar vardır. Bunlar; doğru oturuş ve tutuş biçimleriyle birlikte iyi bir metot seçimidir. En önemlisi de, bu temel unsurların sonucunda tuşe üzerinde belirlenmesi gereken temel pozisyonudur.

Müzikal ses (uzayan bir ton ya da nota) çıkarabilmesi için, her çalgının düzenli ve sürekli bir şekilde hareket eden bir parçası olmak zorundadır. Gitarda bu parça tellerdir. Belirli bir gerginliğe getirip sonra (çekme hareketiyle) harekete geçirdiğiniz bir

1 C. Şaklar (2001), "Klasik Gitarda Sağ El Tekniği Üzerine Yeni Bir Yaklaşım", İstanbul Üniversitesi Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, s.1.

2 J. Boney ve L. Rhea (1970), "A Guide to Student Teaching in Music", Prentice Hall, New Jersey, s.52

Müzik Öğretmenliği Programlarındaki Okul Çalgıları Dersinde Verilen Klasik Gitar Eğitiminin Kullanılan Yöntemler ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

tel, öngörülebilir bir ses üretir (örneğin la sesi). Gitarınızın bir telini farklı gerginliklerde ayarlarsanız, farklı tonlar elde edersiniz. Bir tel ne kadar gerginse, çıkardığı ses de o kadar ince olur. ¹

Klasik gitar eğitiminde kullanılan geleneksel yöntemlerle birlikte bu doğrultuda geliştirilmiş modern yöntemler de vardır. Özellikle, Fernando SOR, Ferdinando CARULLI, Matteo CARCASSI ve Francisco TARREGA gibi klasik gitar duayenlerinin metotları incelendiği zaman, gitar icracılığına yönelik değişik yaklaşımlar göze çarpmaktadır.

Carcassi'nin ölümünden bir yıl önce Tarrega doğdu. Yeni ve eski gelenekler arasındaki büyük uçurum, iki jenerasyonun gitarcılarını birbirinden ayırdı. Carcassi, Sor'un çağdaşlarının en sonuncusuydu. Bu çalgıcılar 18. yüzyılda doğmuşlar, resitaleri ve öğretimleri ile altı telli gitarın yaratıcı yaşamına ilk güçlü etkileri kazandırmışlardır. ²

Fernando SOR bu kişiler arasında en göze çarpanıydı. 1830 yılında "Methode pour la Guitare" adlı metodunu çıkardı. Bu metot gitar için yazılmış en mükemmel kitaplardan biri olarak günümüze kadar gelmiştir. Sor, bu metodunda, gitar tekniğinin temellerini araştırmıştır. Bugün halen geçerliliğini koruyan, gitarı nasıl tutup, nasıl oturmalı sorusunu irdelemiş, gitarın, çalgıcının sol tarafındaki bir sehpa ile alttan desteklenmesi savını ortaya koymuştur. Sor'un çağdaşlarının hepsi gitar tutma problemlerini kendilerine göre çözmüşlerdir. Örneğin Aguado enstrümanı tutan bir tripod keşfetmiştir. Matteo Carcassi, günümüzde halen kullanılmakta olan "Methode Complete pour la Guitare" adlı metodunda makul bir çözüme ulaşmış, sol ayağı, oturan sandalyeye orantılı yüksekliğe sahip bir minder üzerine yerleştirmenin, her iki elin daha serbest hareket etmesini sağlayacağını belirtmiştir. 19. yüzyılın ilk gitarcıları, gitarı tutma prensiplerini anlama yolunda körükörüne araştırmalar yapmışlardır.

1 M. Phillips ve J. Chappell (2006), "Guitar For Dummies", by Wiley Publishing, Indianapolis, s.14.

2 G. Wade (1980), "Traditions of The Classical Guitar", LTD, London, s.102.

Muhtemelen o dönemde kullanılan Lacote ve Panormo tipi gitarların ebatlarının küçük olması, onların olası bir çözüme ulaşmalarını engellemiştir. 19. yüzyılda Tarrega ve onun daha büyükçe gitarı, o zamana kadar deneysel olan oturuş ve tutuş problemlerini çözmüştür. Tarrega'dan sonra pek çok gitarıcı, ayaklığı da içine alan tek bir oturma biçimini benimsemiştir. ¹

Çalgı eğitim sürecinde karşılaşılan fiziksel problemler ve gitarın konumlandırılmasında yaşanan zorluklar, ders programında kullanılabilecek çeşitli pedagojik materyaller ile en aza indirilebilir. Özellikle Bekir KÜÇÜKAY'ın yüksek lisans tezinden hareketle geliştirmiş olduğu “Klasik Gitar için Başlangıç Metodu” adlı çalışması, gitar eğitiminde karşılaşılan zorlukları gidermeye yönelik önemli bir pedagojik materyaldir. Müzik eğitimi öncesi belirlenen yöntemler ve hedef davranışlar, eğitimin her kademesinde olduğu gibi çalgı eğitiminde de önemli bir yere sahiptir. İçeriği zayıf bir metot kullanılması ve gösterilen yanlış bir tutuş-oturuş tekniği, ileride telafisi mümkün olmayan teknik problemlere sebep olabilir. Henüz tam bir standart düzeye ulaşmamış klasik gitar eğitimi geleneksel ve modern öğretim şekilleri arasında kalarak, örnek gösterilen bu olasılıkların tekrar gözden geçirilmesini gerektirmektedir.

1.1.Amaç

Bu araştırmanın amacı, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının “Okul Çalgıları (Gitar)” dersine yönelik algılarını tespit etmek ve derste kullanılan yöntem ve teknikleri öğrenci görüşlerinden faydalanarak objektif bir şekilde değerlendirebilmektir. Araştırmada örneklemden veri toplama aracı olarak beşli likert tipi anket tekniği uygulanmıştır.

1 B. Küçükay ((1991), “Klasik Gitar İçin Başlangıç Metodu”, Önder Matbaacılık, İstanbul, s.5-6.

1.2. Problem Cümlesi

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının “Okul Çalgıları (Gitar)” dersine yönelik algıları nasıldır?

1.3. Alt Problem

1. Müzik Eğitimi A.B.D’da eğitim gören öğretmen adaylarının “Okul Çalgısı (Gitar)” dersine yönelik algılarının ortalama dağılımı nasıldır?

2. Okul Çalgıları (Gitar) dersinde verilen klasik gitar eğitimi ve kullanılan yöntemler hakkında öğrenci görüşleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?

3. Okul Çalgıları (Gitar) dersinde verilen klasik gitar eğitimi ve kullanılan yöntemler hakkında öğrenci görüşleri, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?

4. Okul Çalgıları (Gitar) dersinde verilen klasik gitar eğitimi ve kullanılan yöntemler hakkında öğrenci görüşleri, akademik başarıya göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?

2.YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada mevcut durum, anket yoluyla veri toplanarak ve öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak saptanmıştır. Görüşlerinden yararlanılan Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı II. ve III. sınıf öğrencilerinin tümü örneklem grubu olarak ele alınmıştır. Örneklem grubunun, Okul Çalgıları (Gitar) dersi, anketlerden elde edilen veriler bir bütünlük içinde değerlendirilmeye çalışılmıştır. Anketin daha güvenilir sonuçlar vermesi için, öğretmen adaylarının, Okul Çalgıları 2 ve 3 dersini almaları beklenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 2. ve 3. Sınıflar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2. sınıf ve 3. sınıflarda öğrenim gören 73 öğretmen adayını oluşturmaktadır.

2.3. Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin elde edilme aşamasında, 30 maddeden oluşan anket, 2007–2008 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2. ve 3. sınıflarda öğrenim gören toplam 60 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler, SPSS 15.0 istatistik paket programıyla analiz edilmiştir. Çalışmada betimsel istatistik kullanılarak maddelerin aritmetik ortalamalarına standart sapmalarına, frekans ve yüzde dağılımlarına bakılmıştır. Ayrıca, bağımsız değişkenler olarak sınıf düzeyleri, akademik ortalama ve cinsiyet ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri, cinsiyetleri ve akademik başarıları yönünden farklılıklarını araştırmak amacıyla “bağımsız gruplar için t testi” analizi ve tek yönlü anova (varyans) analizi uygulanmıştır.

Çalışmada, örneklemden veri derlenmesinde beşli likert tipi anket kullanılmıştır. Beşli likert tipi anket; “*Tamamen Katılıyorum*”, “*Katılıyorum*”, “*Kararsızım*”, “*Katılmıyorum*”, “*Kesinlikle Katılmıyorum*” şeklinde hazırlanmıştır. Ankette olumlu ve olumsuz olmak üzere toplam 30 soru yer almaktadır. 30 maddelik ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizi için 2. ve 3. sınıfta öğrenim gören 60 müzik öğretmeni adayına pilot çalışma yapılmıştır.

Öğretmen adaylarının olumlu maddelere verdikleri cevaplar *tamamen katılıyorum* (5), *katılıyorum* (4), *kararsızım* (3), *katılmıyorum* (2), *kesinlikle*

katılmıyorum (1) şeklinde 5'ten 1'e doğru, öğretmen adaylarının olumsuz maddelere verdikleri cevaplar ise *tamamen katılıyorum* (1), *katılıyorum* (2), *kararsızım* (3), *katılmıyorum* (4), *kesinlikle katılmıyorum* (5) şeklinde 1'den 5'e doğru puanlandırılarak ilgili veriler SPSS 15.0 paket programında analiz edilmiştir. Anketin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Böylece yapılan anketin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, müzik eğitimi ana bilim dalı 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin, okul çalgıları dersinde verilen klasik gitar eğitiminin ve kullanılan yöntemlerinin değerlendirilmesi anketine verdikleri cevapların, sınıf düzeyine ve cinsiyete göre değişimleri incelenmiştir.

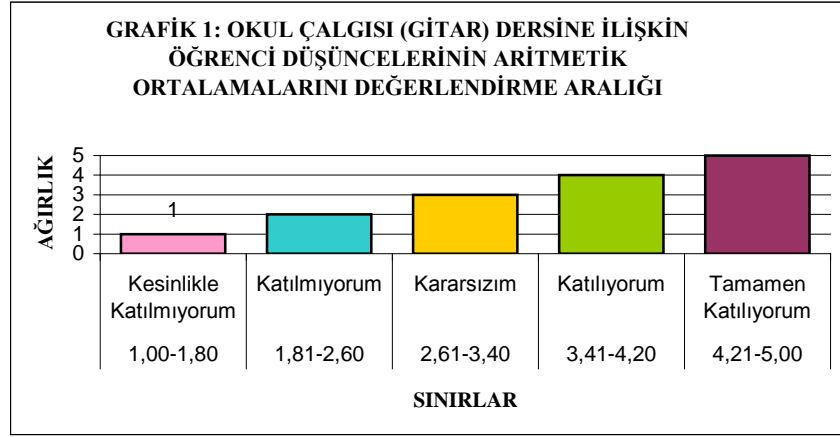
Yapılan analizde, iki ortalama karşılaştırıldığında “ t Testi”, ikiden fazla ortalama karşılaştırıldığında ise “ Varyans Analizi” uygulanmıştır. Örneğin, cinsiyet ve sınıf bağımsız değişkenleri karşılaştırılırken “t Testi”, akademik başarı bağımsız değişkenleri karşılaştırılırken “Varyans Analizi” uygulanmıştır.

“t Testi” anketin yapıldığı örneklemin geneli yansıtmayı yansıtmadığını gösteren bir analiz yöntemidir. Bu çalışmada bağımsız örneklem için uygulanan t testi; Okul Çalgısı (Gitar) dersi hakkında erkek ve kızların, 2. ve 3. sınıfların görüşleri arasında fark olup olmadığını bulmak için kullanılmıştır. Akademik başarı bağımsız değişkenine göre ise birden fazla değişken mevcut olduğundan Varyans Analizi uygulanmıştır.

Beşli likert tipinde ölçeklendirilen anket maddeleri, öğrencilerden anket maddelerinde yer alan ifadelerin kendileri açısından uygunluğunu 1 ile 5 arasında puan vererek belirtmeleri istenmiştir. Puan Aralığı= (En Büyük Değer – En Küçük Değer) / grup sayısı yani: Puan Aralığı = (5-1) / 5 ise Puan Aralığı 0.80 bulunur. Böylece Tablo-1'deki aritmetik ortalamaların değerlendirilme aralıkları elde edilmiş olur. Aşağıdaki tablo bize anketimizi yorumlarken ve sonuçlandırırken yardımcı olacaktır.

Tablo- 1: Aritmetik Ortalamaların Değerlendirilme Aralığı

Puan Aralığı	Dereceleme	Ağırlık	Yorum
1,00 – 1,80	Kesinlikle Katılmıyorum	1	Çok Olumsuz
1,81 – 2,60	Katılmıyorum	2	Olumsuz
2,61 – 3,40	Kararsızım	3	Orta
3,41 – 4,20	Katılıyorum	4	Olumlu
4,21 – 5,00	Tamamen Katılıyorum	5	Çok Olumlu



3.1. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo – 2: Okul Çalgıları (Gitar) Dersine İlişkin Öğrenci Görüşleri İle İlgili Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

SORULAR	X	S
27- Okul Çalgıları (Gitar) dersinde anlamadığım bölümleri ders harici zamanlarda ders hocama sorma imkânı bulabiliyorum.	4,90	0,30
30- Okul Çalgıları (Gitar) dersinde eserleri bireysel olarak icra etmem, kendime olan öz güvenimi artırmıştır.	4,88	0,37
29- Okul Çalgıları (Gitar) dersinde eserlerin bireysel olarak icra edilmesi, faydalı bir yöntemdir.	4,75	0,63
17- Okul Çalgıları (Gitar) dersi, çalgı eğitiminde deneyim kazanmama yardımcı olmuştur.	4,70	0,46

Müzik Öğretmenliği Programlarındaki Okul Çalgıları Dersinde Verilen Klasik Gitar Eğitiminin Kullanılan Yöntemler ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

5- Okul Çalgıları (Gitar) dersinde yapmış olduğumuz çalışmalar, ilgili dönem sonlarında bölüm içerisinde yapılacak kısa dinletiler ile sunmak istiyorum.	4,68	0,50
1-Okul Çalgıları (Gitar) dersini çok seviyorum.	4,68	0,54
15- Okul Çalgıları (Gitar) dersinde gösterilen oturuş ve tutuş biçimleri ile enstrümanımı rahat bir şekilde kullanabiliyorum.	4,67	0,48
8- Okul Çalgıları (Gitar) dersi önemli bir derstir.	4,67	0,57
16- Okul Çalgıları (Gitar) dersinde kullanılan metotlar klasik gitarı kısa zamanda kavramama ve klasik gitarı geliştirebilmeme yardımcı olmuştur	4,67	0,51
2- Okul Çalgıları (Gitar) dersini sıkıcı bulmuyorum.	4,63	0,52
26- Okul Çalgıları (Gitar) dersi, grup çalışma yöntemlerimi geliştirmem açısından önemli bir derstir.	4,62	0,52
18- Okul Çalgıları (Gitar) dersi, toplu çalgı eğitiminde değişik yöntemler geliştirebilmeme yardımcı olmuştur.	4,60	0,56
23- Okul Çalgıları (Gitar) dersinde gösterilen değişik flamenko stilleri ve rumba formu kombinasyonları, eşlik yeteneğimin gelişmesine yardımcı olmuştur.	4,60	0,62
9- Okul Çalgıları (Gitar) dersini ilgi ile takip ediyorum.	4,58	0,59
22- Okul Çalgıları (Gitar) dersinde gösterilen başlangıç pozisyonları ve seçilen eserler, klasik gitarı kısa bir zamanda kavramama ve geliştirebilmeme yardımcı olmuştur.	4,55	0,59
21- Okul Çalgıları (Gitar) dersi, popüler eserlerde ve okul şarkılarında eşlik yeteneğimi geliştirmeme yardımcı olmuştur.	4,55	0,65
12- Okul Çalgıları (Gitar) dersinde kullanılan metotlar yeterlidir.	4,55	0,53
13- Okul Çalgıları (Gitar) dersinde kullanılan yöntem ve teknikler yeterlidir	4,52	0,54
6- Okul Çalgıları (Gitar) dersinde kendimi mutlu hissediyorum.	4,50	0,62
25- Okul Çalgıları (Gitar) dersi, arkadaşlar ile ders dışı bilgi paylaşımımı geliştirmiştir.	4,45	0,70
28- Okul Çalgıları (Gitar) dersinde eserlerin toplu olarak icra edilmesi faydalı bir yöntemdir.	4,43	0,98
24- Okul Çalgıları (Gitar) dersi, arkadaşlar ile ders içi iletişimimi ve bilgi paylaşımımı güçlendirmiştir.	4,43	0,74
20- Okul Çalgıları (Gitar) dersi, Türk Halk Müziği kaynaklı okul şarkılarına eşlik edebilme yeteneğimi geliştirmiştir.	4,40	0,64
19- Okul Çalgıları (Gitar) dersinde öğrendiğim teknikleri, gitara yeni başlayan kişilere rahatlıkla aktarabilirim.	4,33	0,66
11- Okul Çalgıları (Gitar) dersinde uygulanmakta olan ders programı yeterlidir.	4,28	0,61
10-Okul müzik eğitiminde gitar bir eşlik çalgısı olarak kullanılabilir.	3,92	1,01

3- Okul Çalgıları (Gitar) dersine ayrılan zamanı az buluyorum.	3,78	0,94
7- Okul Çalgıları (Gitar) dersi, seçmeli bir ders olsaydı seçmezdim.	3.08	1,74
14- Okul Çalgıları (Gitar) dersinde var olan ortalama sınıf mevcudu, algılama düzeyimi olumsuz yönde etkiliyor.	2,53	1,28
4- Okul Çalgıları (Gitar) dersinin notla değerlendirilmesini istemiyorum.	2,22	1,22

Tablo 2'deki sorulara ait ortalama ve standart sapma değerleri en büyükten en küçüğe doğru sıralanıp incelendiğinde; Okul Çalgısı (Gitar) dersini alan öğrencilerden “Okul Çalgıları (Gitar) dersinde anlamadığım bölümleri ders harici zamanlarda ders hocama sorma imkanı bulabiliyorum” diyen öğrencilerin ortalaması $X=4,90$, “Okul Çalgıları (Gitar) dersinde eserleri bireysel olarak icra etmem, kendime olan öz güvenimi artırmıştır” diyen öğrencilerin ortalaması ise $X=4,88$ 'dir. Bu ortalamalar; öğrencinin ders harici hocasına danışabildiğini, bilgi alabildiğini ve dersin bireysel olarak icra edilmesinin doğruluğunu, bunun öğrencinin öz güvenine olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

“Okul Çalgıları (Gitar) dersinin notla değerlendirilmesini istemiyorum” diyen öğrencilerin ortalama değeri $X=2,22$, “Okul Çalgıları (Gitar) dersinde var olan ortalama sınıf mevcudu, algılama düzeyimi olumsuz yönde etkiliyor” diyen öğrencilerin ortalama değeri ise $X=2,53$ 'tür. Bu değerler öğrencinin Okul Çalgıları (Gitar) dersinde notla değil farklı yöntemlerle değerlendirilmek istediklerini ve sınıf mevcudunun azaltılması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Bu bilgi de sınıf mevcudu fazlalığının öğrenci algılama düzeyini olumsuz yönde etkilediğini açıkça ortaya koymaktadır.

3.2. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

TABLO- 3: Okul Çalgısı (Gitar) Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Cinsiyet Bağımsız Değişkenine göre “t” Değerleri (T Testi)

CİNSİYET	N	X	s.s	s.d	t	P
Kız	31	130,30	7,48	58	0,12	0,91
Erkek	29	130,03	9,23			

$p < 0,05$ anlamlı

Bu tabloda “t Testi” uygulanmasının sebebi; karşılaştırılacak bağımsız değişkenlerin kız ve erkek olmak üzere iki tane olmasıdır. Eğer ikiden fazla değişken olsaydı “Varyans Analizi” uygulanması gerekirdi.

Cinsiyet bağımsız değişkenine göre genel olarak yapılan t testi değerleri Tablo 3’te görülmektedir. $p=0,91$ olarak hesaplanmıştır. $0,91 > 0,05$ olduğundan ($p < 0,05$ anlamlı) görüşler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anlamlı bir farkın bulunamaması ifadesi, düşüncelerin aynı paralelde olması demektir. Bu bilgi doğrultusunda Okul Çalgıları (Gitar) dersine yönelik kız ve erkek öğrencilerin benzer düşüncede oldukları görülmektedir.

Aşağıdaki grafikte de cinsiyet bağımsız değişkenine göre yapılan cinsiyet – ortalama değer analizi t testi sonuçları gösterilmiştir.

3.3. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

TABLO- 4: Okul Çalgısı (Gitar) Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Bağımsız Değişkenine göre “t” Değerleri (T Testi)

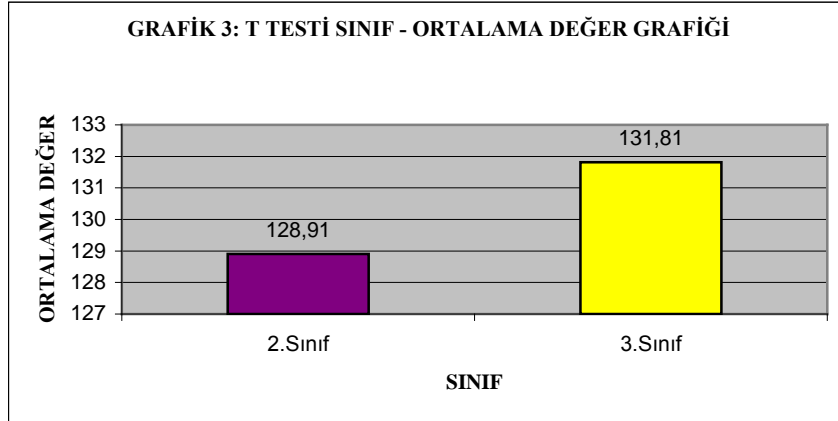
SINIF	N	X	s.s	s.d	t	P
2. Sınıf	34	128,91	9,28	58	-1,35	0,18
3. Sınıf	26	131,81	6,61			

$p < 0,05$ anlamlı

Bu tabloda tekrar “t Testi” uygulanmasının sebebi; karşılaştırılacak bağımsız değişkenlerin 2. sınıf ve 3. sınıf olmak üzere iki tane olmasıdır.

Sınıf bağımsız değişkenine göre genel olarak yapılan t testi değerleri Tablo 5’te görülmektedir. $p=0,18$ olarak hesaplanmıştır. $0,18>0,05$ olduğundan ($p<0.05$ anlamlı) görüşler arasında istatistik olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anlamlı bir fark olmaması ifadesi, düşüncelerin paralel olması demektir. 2. ve 3. sınıflar genel olarak aynı görüştedir.

Aşağıdaki grafikte sınıf bağımsız değişkenine göre yapılan sınıf – ortalama değer analizi t testi sonuçları gösterilmiştir.

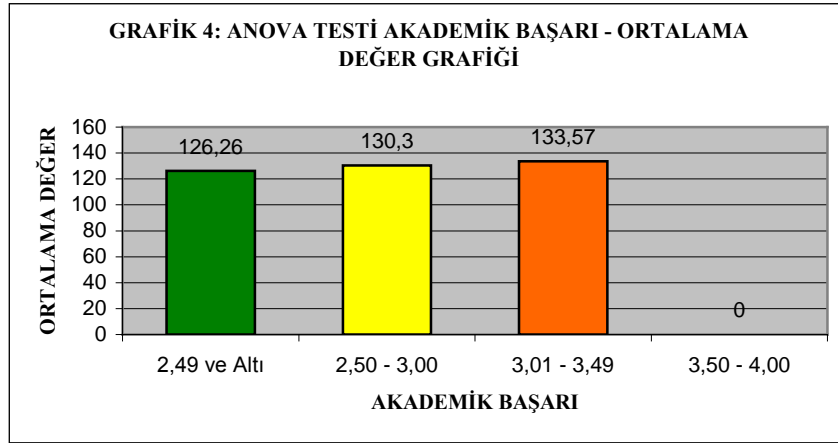


3.4. Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

TABLO – 5: Okul Çalgısı (Gitar) Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Anova (One Way) Testi ile hesaplanmış Aritmetik Ortalama, Frekans ve Standart Sapma Değerleri

AKADEMİK BAŞARI	N	X	s.s
2,49 ve altı	19	126,26	8,91
2,50 – 3,00	20	130,30	8,87
3,01 – 3,49	21	133,57	5,51
3,50 – 4,00	0	0	0
Toplam	60	130,17	8,30

Bu tabloda “Varyans Analizi” uygulanmasının sebebi ise; “2,49 ve altı”, “2,50–3,00”, “3,01–3,49”, 3,50–4,00” olmak üzere dört değişkenin olmasıdır.



TABLO – 6: Okul Çalgısı (Gitar) Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Akademik Başarı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları
(Anova – One Way)

	Kareler Toplamı	s.d	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	533,31	2	266,65	4,31	0,02*
Grup İçi	3527,02	57	61,88		
Toplam	4060,33	59			

(*) $p < 0,05$ anlamlı

Tablo 6'daki Varyans analiz sonuçları incelendiğinde, Okul Çalgısı (Gitar) dersine yönelik öğrenci görüşleri arasında akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir fark görülmüştür. $F=4,31$ ve $p=0,02$ olarak hesaplanmıştır. p değeri $0,05$ 'den küçük olduğu için ($0,02 < 0,05$) anlamlı farklılık vardır denilir. Anlamlı farklılığın olması demek; düşüncelerin bağımsız değişkenler arasında farklılık gösterdiğini ifade eder. Bu farklılık Anova testi ile hesaplanıp aşağıdaki Tablo 7'de gösterilmiştir.

TABLO – 7: Okul Çalgısı (Gitar) Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Akademik Başarılarına İlişkin Farklılıklar İle İlgili Farklılıkları

Gösteren Anova – One Way Sonuçları

Fark Olan Agnolar	Ortalamalar Arası Fark	P
3,00 – 3,49 > 2,49 ve altı	7,31	0,01*

(*) $p < 0,05$ anlamlı

Tablo 7 incelendiğinde, $p=0.01$ olarak bulunmuş ve $0,01 < 0,05$ olduğundan öğrencilerin agno'ları yani akademik başarıları arasında fark olduğu anova – one way ile hesaplanmıştır. Bu tabloya göre; agno'su,

3,00–3,49 arasında olan öğrencilerin Okul Çalgısı (Gitar) dersine yönelik düşünceleri agno'su 2,49 ve altı arasında olan öğrencilere göre daha olumludur. Bu veri, başarılı olan öğrencilerin bu dersin önemini daha iyi kavradıklarını ortaya koymaktadır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan bu çalışmada öğrencilerin Okul Çalgısı (Gitar) dersine yönelik düşüncelerinin ortalaması SPSS 15,0 paket programı ile 4,34 olarak hesaplanmış ve bu değer Tablo 1'de verilen puan aralıkları ile karşılaştırıldığında "4,21 – 5,00" aralığına denk gelmiştir. Bu veri de anketin "Çok Olumlu" olduğunu gösterir. Ayrıca "Alpha" katsayısı olan 0,89 değeri de anketin "güvenilir"liğini ispatlamaktadır.

Bu araştırma sonucunda, Müzik Eğitimi alan öğrencilerin okul Çalgısı (gitar) dersine ilişkin düşüncelerinde cinsiyet ve sınıfa göre anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Ancak akademik başarı olarak bazı farklılıklar bulunmuştur.

Bu bulgular ışığında bazı öneriler sunulabilir:

1. Öğrencilerin okul çalgıları (Gitar) dersinde almış oldukları sınav notları ve ders içi algılama düzeyleri, diğer uygulamalı derslerdeki durumları ile karşılaştırılabilir.
2. Öğrencilerin Müziksel İşitme ve Okuma dersindeki başarı düzeyleri bu dersin sorumlu öğretim elemanı ile değerlendirilerek, Okul Çalgıları (Gitar) dersine yönelik yansımaları farklı yöntemlerin geliştirilebilmesine yardımcı olabilir.

Ayrıca Tablo 2'de de görüleceği gibi "Okul Çalgıları (Gitar) dersinde var olan ortalama sınıf mevcudu, algılama düzeyimi olumsuz yönde etkiliyor" sorusu ve "Okul Çalgıları (Gitar) dersinin notla değerlendirilmesini istemiyorum" sorusu olumlu ortalaması en düşük olan sorulardır. Bu olumsuzluklara da şu öneriler sunulabilir:

1. Okul çalgıları (Gitar) dersinde sınıf mevcudu göz önünde bulundurularak, başarılı ve başarısız öğrencilerin aynı gruplarda yer alabileceği grupsal çalışma yöntemleri periyodik olarak uygulanabilir.
2. Öğrencilerin not kaygılarını azaltmalarına yönelik ders içerisinde icra edilen etütler ve eserlerden oluşan kısa bir dinleti repertuarı hazırlanarak, öğrencilerin sınıf ve bölüm içerisinde dinleti yapmaları sağlanabilir.
3. Okul Çalgılar (Gitar) dersinin ders saati artırılabilir.
4. Okul Çalgıları (Gitar) dersinde yapılan çalışmalar ve uygulanan çalgı eğitimi programı genel olarak tekrar gözden geçirilebilir.
5. Benzer bir çalışma müzik öğretmenliği programında yer alabilir.

KAYNAKÇA

Boney, J. ve Rhea L. (1970), "A Guide to Student Teaching in Music in Music", Prentice Hall, New Jersey.

CAN, A. (2005), "Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Daları Lisans Programında Bireysel Çalgı Eğitimi Bünyesinde Yer Alan Klasik Gitar Eğitiminin Müzik Öğretmenliği Uygulamasına Katkısı", Erciyes Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü Müzik Sempozyumu, Cem Web Ofset, Kayseri.

DÜNDAR, M. (2003), "Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Alanda Eğitim", *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara.

ELMAS, Y. (2003), "Sorularla Gitar", Pan Yayıncılık, İstanbul.

HALVAŞI, A.A. (2000), "Ülkemiz Müzik Eğitiminde Klasik Gitar" Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Yayınlanmış Doktora Tezi, İstanbul.

Müzik Öğretmenliği Programlarındaki Okul Çalgıları Dersinde Verilen Klasik Gitar Eğitiminin Kullanılan Yöntemler ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi

KÜÇÜKAY, B. (1991) “Gitar Eğitiminde Bir Yöntem Araştırması” İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

PHILLIPS, M-CHAPPELL J, (2006) “Guitar for Dummies” by Wiley Publishing, Indianapolis.

ŞAKLAR, C. (2001), “Klasik Gitarda Sağ El Tekniği Üzerine Yeni Bir Yaklaşım” İstanbul Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

USLU, M. (2006), “Günümüzde Giderek Yaygınlaşan Bir Çalgı Olarak Gitar”, Orkestra Dergisi, sayı:371, Yenilik Basımevi, İstanbul,

WADE, G. (1980), “Traditions of The Classical Guitar”, LTD, London.

EYDEP VE DİĞER BÖLÜM MEZUNU İLKÖĞRETİM OKULLARI YÖNETİCİLERİNİN YÖNETİM ALGILARI VAN ÖRNEĞİ

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKBABA*

ÖZET

Yönetici, örgütün temel dinamiğidir. İnsanları sevk ve idare etmek, örgütü amaçları doğrultusunda yönlendirmek, işleri çekip çevirmek, yöneticinin asli görevleridir. Bu görevleri laikiyle yapmak örgütü etkili ve verimli kılar. Yöneticinin kalitesi örgütün başarısı ile doğru orantılıdır. Bu araştırmayla ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yeterlilik düzeylerinin aldıkları eğitimle ilişkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır.

Bu amaçla mevcut yönetici yetiştirme uygulamaları alandan gelen EYTEP mezunları yöneticilerle alan dışı yöneticilerin yeterlilik düzeylerinin karşılaştırılmaları değerlendirilecek ve sonuçta yeni bir yönetici yetiştirme modeli önerilecektir. Evren olarak Van ili merkez ilköğretim okulları, yatılı ilköğretim bölge okulları ile köy ilkokullarından 58 okul alınmıştır

EYTEP mezunu yöneticilere ait üstün öğrenci başarı standartları geliştirebilme, öğretmenlere gerektiğinde mesleki yardım yapabilme, yeni öğretim yöntemleri geliştirme, okulda değişim stratejisi uygulayabilme, açık ve demokratik bir örgüt iklimi oluşturma, kararlarda katılıma önem verme” gibi bulgulara ulaşılmış ve ilgililere çözüm yolları önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: EYDEP, İlköğretim okulları, Yeterlilik

* Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fak.Öğr.Üyesi

ABSTRACT

The administrator is the main dynamic of the organization. Motivating and superintending people, driving the organization towards its goals and running the business are the fundamental duties of the administrator. Performing these duties adequately renders the organization effective and efficient. The quality of the administrator is directly proportional to the success of the organization.

With this research, it is attempted to determine whether the competency levels of the administrators serving at the primary schools are correlated with the educations they have received. For this purpose, the competency level comparisons between the administrators coming from the existing administrator raising practices field (EYTEP-Education Management and Governance Program Graduates) and administrators from other disciplines

Will be evaluated and at the end, a new administrator raising model will be proposed. For the sample space, 18 schools among elementary schools in Centrum of Van Province, regional boarding elementary schools and elementary schools in villages have been chosen.

Findings about the administrators who graduated from EYTEP have been discovered, such as the ability to develop superior student success standards, being able to professionally help the teachers when necessary, devising new teaching methods, being able to apply a strategy of change at the school, creating an open and democratic organizational atmosphere, and finally attaching importance to participating to the decisions; and solution methods have been suggested to the authorities.

Key Words: EYDEP, Primary schools, Competency

GİRİŞ

İlköğretim ve temel eğitim kavramlarının iç içe kullanıldığı görülmektedir. Daha sonra 1973 tarihli 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanun’unda ”Temel Eğitim” olarak ifade edilen bu kademe 1983 yılında 2842 Sayılı Kanun’un 7. Maddesi ile

“İlköğretim” olarak değiştirilmiştir. Zorunlu eğitim ise bir yurttaşın belirtilen bir yaşa gelinceye kadar gösterilen eğitim kurumlarında belli bir süre öğrenim görmesini zorunlu kılan yasal bir ifadedir.

Bu ifade devletin her vatandaşını devamlı yükümlü kıldığı öğrenim süresini ifade eder. Bu öğrenim süresi İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde 6-14 yaş olarak belirtilmiştir. Anayasamızın 42. Maddesinde “İlköğretim; kız erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve devlet okullarında parasızdır”. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 6. Maddesinde de “İlköğretim okullarında 8 yıllık kesintisiz eğitim her Türk vatandaşının hakkıdır ve zorunludur”: Denilmektedir(Bayrakçı,2005 s.8).İşte devletin yasalarla görev ve rollerini belirlediği bu okulların bu sorumlulukları yerine getirecek öğretmenleri yetiştirdiği gibi yöneticileri de yetiştirmesi gerekmektedir. İlköğretim okulları çok fonksiyonlu örgütlerdir. Örgüt, bir grup insanı, iş bölümü içinde otorite ve sorumluluk hiyerarşisi altında; belirli ortak bir amacı veya hedefi gerçekleştirmek amacıyla oluşturdukları, akılcı, planlı ve eşgüdümlü bir yapılanmadır(Oktay, 1996, s.34).

Okulların içindeki örgütsel yapı ve bundan etkilenen öğretmen davranışları zamanla topluma yansır ve okullar hakkında bir algılama doğurur(Karaman, 2008, s.50). Okulların etkili ve yeterli olmaları ile okulların nasıl yönetildikleri arasında ilişki vardır(Demirtaş, 1997,s.55). Okulların öğrenen örgüt haline gelmesi yönetici bilgi ve performansıyla doğru orantılıdır. Öğrenen örgütler geleneksel örgütlere göre hem daha üretici ve hem de daha adapte olucudurlar(Bates ve Khasawneh, 2005,Segne,1992,).

İlköğretim okulları okul öncesi eğitim üzerine sekiz yıllık zorunlu eğitim veren ve devlet okullarında parasız olan kurumlardır. Bu okullar öğrencinin okuma yazma ve temel bilgi ve becerilerin verildiği okullardır. Bu okullarda öğrenci planlı olarak bilişsel, duyuşsal ve psikomotor bir eğitim öğretim sürecinden geçirilir ve geleceğinin temelleri atılır. Bu okullarda çocuğun geleceği ve vizyonu belirlenir. İlköğretim kurumları ülkemiz eğitim sisteminin temel yapı taşlarıdır. Bu nedenle diğer eğitim kurumlarına

göre bu okulların yönetimi son derece önemlidir. Bu okullarda iki türlü yönetici vardır Birinci tür yöneticiler normal öğretmenler arasından atananlar diğer yöneticiler ise Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Ekonomisi ve Planlaması (EYTEP) bölümlerinden mezun, alanla ilgili eğitim almış yeterlilik sahibi yöneticilerdir. Yeterlilikse alanıyla ilgili verilen herhangi bir görevi amaca uygun ve doğru bir şekilde yapacak bilgi ve beceri sahibi olmaktadır.

Eğitim kurumlarının yönetimleri içerisinde ilköğretim kurumlarının özel bir yeri ve işlevi vardır. İlköğretim kurumlarındaki yöneticiler örgüte yol açmak-yol olmak durumundadırlar. Öğretmenlere rehberlik yapmak Üstün öğrenci başarı standartları geliştirebilme, katılımcı bir vizyon oluşturmak, Okulu öğrenen örgüt haline getirmek, Personeli okulun amaçları doğrultusunda güdelemek, demokratik bir örgüt iklimi oluşturmak, çevrenin desteğini sağlamak gibi tamamen bilgi gerektiren görevlerle karşı karşıyadır. Bu görevlerin doğru bir biçimde yapılmaması eğitim öğretimi büyük oranda aksatacaktır. Bilim çağında gelişen ve sürekli değişen bu bilgi teknolojilerini almak benimsemek ve ayrıca bunları kurumlarda uygulamak gerekmektedir. Bu görev tabi'i ki okulun yöneticilerine düşmektedir. Okul müdürünün bu teknolojilerle donatılması elbette ki bir zorunluluk olmuştur. Yöneticiliğin gerektiği yeterliliklere sahip olmayan yöneticilerin yönettiği okullardan verimlilik ve kalite beklenebilir mi?

Yönetim hem planlanmış bir faaliyet, hem de sınırları belirlenmiş bir bilim alanı olarak başlangıcını saptayacak tek bir tarih söylemek olanağı yoktur. Yönetimsel eylemlerin insanlık tarihiyle birlikte başladığı söylenebilir. Gerçekten de örgütlenmiş bir insan grubunun bir takım amaçlarla, bir takım işleri sürekli olarak gerçekleştirme çabası gösterdiği her yerde yönetim söz konusu olmuştur. Amaçlanan işin ya da işlerin başarılması için öteki insanları örgütleyen emirler veren grup çabasını aynı amaca yönelten, denetleyen-kısaca yöneten ve yönetilenler var olmuştur (Kurtkan, 1975. s.57).

Yönetim süreçlerinin sonuncusu kontrol ve değerlendirmedir. Kontrol konulmuş ölçütlere göre başarının ölçülmesi, değerlendirme amaçlara ulaşma derecesinin tarafsız olarak belirlenmesidir (Bursalıoğlu 1998).

İki binli yılların insan gücünü yetiştirmeyen okullar maddi olarak varlıklarını korusalar bile işlevsiz bir hale düşeceklerdir(Özden.1999, s. 69). Örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde eş güdümlenerek işlerin yapılmasını sağlama sanatı olarak tanımlarken, karar verme sürecinin önemini vurgulamaktadır (Kaya 1993, s. 38).

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, etkilerini toplumsal yapı üzerinde de göstererek, değişmelere neden olmaktadır(Doğan.1984, s. 94,96). Toplumsal yapı üzerinde meydana gelen bu değişme ve gelişmeler toplumsal toplumun her alanını olduğu gibi, eğitim sistemini de etkilemektedir(Ağaoğlu,1998 s. 4). Drucker'1995'e göre etkin liderliğin temeli kurumunun misyonunu düşünmek bunu tanımlayacak ve açık gözle görülür bir biçimde ortaya koymaktır.

Henderson; Yönetim bilimindeki yaklaşımları sırasıyla tez, anti-tez ve sentez olarak tanımlamaktadır. Ayrıca yönetim, evrensel düzeyde bir süreç, gelişmekte olan bir bilim ve eski bir sanat olarak nitelendirilmektedir (Şişman,1993).

Osmanlılar da: Vakıflar, medreseler ve Enderun un yanında yönetim alanında Kabusname, Bostan ve Gülistan Marifetname, Siyasetname, Mecelle gibi eserler yanında Hacı Bayram Veli, Lütü Paşa, Kâtip Çelebi, Koçi Bey, Naima, Nabi Erzurumlu, İbrahim Hakkı gibi isimleri sayabiliriz. Osmanlının Avrupa içlerine kadar ilerlemesinde Enderun Mektebinin büyük rolü olduğu belirtilmektedir (Miller, 1991, s. 87). Görüldüğü gibi Türkler yönetici yetiştirmeye her dönemde büyük önem vermişlerdir.

Kutadgu Bilig devlet yönetimine ilişkin çok değerli ve evrensel nitelikte kurallar getirmiştir. Hükümdarın kanuna saygı duyması ve onun doğru uygulaması hükümet yetkisinin üstünde görülmüştür. Bu, "hukuk devleti" anlayışının temelidir ve batıda aynı görüşler yüzyıllar sonra ortaya atılıp geliştirilecektir (Kafesoğlu, s.75-76).

Son yıllarda yönetim alanında çok hızlı gelişmeler olmaktadır. Bunlardan öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi ve öğretmenlik uğraşısının güçlükleri için ISO 9000, okul yönetim sisteminin tasarlanması uygulanması ve denetim için ISO 9001 ile yapı ve süreç boyutunda nitelik için ISO 9002 serisinin uygulandığını görmekteyiz. ISO 9000 teknikleri yanında Etkili Okul ve Toplam Kalite Yönetimi anlayışları da Eğitime yeni bir yönetim yaklaşımı getirmiş bulunmaktadır. Gene günümüzde yönetim alanında devrim sayılabilecek Zat İşleri, Özlük İşleri, Personel Yönetimi, İnsan Kaynakları Yönetimi ve insanı merkeze alan İnsan Kaynakları Yönetimi ve Geliştirilmesi yaklaşımlarına doğru hızla gidilmekte ve yönetim bilimi bir bilim olmanın tüm özelliklerini taşımaya başlamıştır. Ülkemizde birçok üniversite de yöneticilik konusunda dersler verilmekte ayrıca bu konuda eğitim yapan Milli Prodüktivite Kurumu ve PEGEM gibi uluslar arası kuruluşlar yanın da Uluslar arası alanda “CİOS” diye tanınan “Bilimsel Yöneticilik Uluslar arası Konseyi” gibi kuruluşlarda bulunmaktadır. Bütün bu kurum ve kuruluşların temel amacı nitelikli eğitim yönetici ve yönetim sağlamaktır.

Yönetim işi çekip çevirme ve idare etmedir (Görsel, 2003 s.9). Yönetim belli amaçlara ulaşmak için başa insanlar olmak üzere maddi kaynaklar, donanımı, araç ve gereci ve zamanı birbiriyle uyumlu ve verimli bir şekilde kullanma sürecidir (İlgar, s.9).

Yönetim belirli hedefleri gerçekleştirmek için bir araya gelmiş iki ya da daha fazla kişinin meydana getirdiği bir grup faaliyeti ya da bir sosyal olaydır (Eren, 2000, s.1).

Sistemik ve düzenli aralıklarla yapılan personel geliştirme etkinlikleri örgütte çalışanlar arasında olumlu ilişkileri artırır ve geliştirir. Nitelikli iş görenlere sahip olan örgütlerde, sorun çözme süreci kısalmış ve zaman kaybı önlenir (Baron,1989).Personel geliştirme gibi eğitim etkinliklerine önemin verildiği örgütler cazibe merkezi haline gelir (Cole 1993). Yönetim deyince aklımıza ilk anda Kamu yönetimi, Personel yönetimi, İşletme yönetimi, Eğitim yönetimi, okul yönetimi ve Sınıf yönetimi gelmektedir. Okul

Yönetimi artık profesyonellerin mesleği haline gelmiş olduğundan bu alanda görev alacak insanları çok iyi yetiştirmek gerekmektedir.

Yönetici, örgütün temel dinamiğidir. İnsanları sevk ve idare etmek, örgütü amaçları doğrultusunda yönlendirmek, işleri çekip çevirmek, yöneticinin asli görevleridir. Örgütün başarısı yöneticinin kalitesiyle doğru orantılıdır.

Bu araştırmayla ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yeterlilik düzeylerinin aldıkları eğitimle ilişkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır.

Okul müdürlerinin, ilköğretim kurumlarında yaptıkları denetim görevleriyle örgütün amaçlarını gerçekleştirme, rollerine ilişkin algıları nasıldır? Denetim, açısından ölçme kontrol etme süreci olduğundan. yöneticiler denetim görevleri bulunan okul müdürlerinin, yaptıkları yönetim ve denetim görevleriyle örgütün amaçlarını gerçekleştirme, rollerine ilişkin EYTEP ve Diğer alandan gelen yönetici algıları temel problem olarak ele alınmıştır.

AMAÇ

Bu araştırmayla ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin yönetim algılarının aldıkları eğitimle ilişkili olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır.

Bu amaçla mevcut yönetici yetiştirme uygulamaları alandan gelen (EYTEP mezunları) yöneticilikle alan dışı yöneticilerin Yönetim algı düzeyleri değerlendirilecek ve sonuçta yeni bir yönetici yetiştirme modeli önerilecektir. Araştırmada sözü edilen yöneticilerin Yönetim algı düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Araştırmaya katılanların anket maddelerine vermiş oldukları yanıtlar boyutlara ve aldıkları eğitime (EYDEP-diğer) göre hangi düzeylerde gerçekleşmektedir?

2. Araştırmaya katılanların anket maddelerine verdikleri cevaplar, boyutlara göre farklılık göstermekte midir?

3. Araştırmaya katılanların anket maddelerine verdikleri yanıtlar mezun olunan okula bağlı olarak değişmekte midir?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

EYTEP mezunlarının yöneticilik yeterliklerini diğer yöneticilere göre üst düzeyde taşıdıkları söylenebilir. Örneğin, MEB tarafından 1999 yılında yapılan Yöneticilik sınavına Van ilinden katılan ve başarılı olan 12 yöneticinin 10 tanesi EYDEP mezunudur. Benzer şekilde 1998 yılında yapılan sınavda sınava giren 22 EYTEP mezunu öğretmenin tümü başarılı olmuştur. Bu sonuçlar da yöneticilik için gerekli yeterliklerin EYDEP' DE kazandırıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmanın yapılmasıyla MEB'nın dikkati yönetici yetiştirilmesine çekilecek Milli Eğitim Müdürleri yönetici seçim ve atanmasında daha dikkatli ve seçici davranacaklar. YÖK Tarafından kapatılan EYDEP bölümlerinin yeniden açılması ve yaygınlaştırılması konusunda ilgililere tavsiyelerde bulunulacaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yönetimi, evren, örnekler, veri toplama teknikleri ve çözümleme yöntemlerini ortaya koyacağız.

Evren

Araştırmamıza evren olarak Van ili merkez ilköğretim okulları, yatılı ilköğretim bölge okulları ile köy ilkokullarından 58 okul alınmıştır

Örnekleme

Evreni oluşturun ilköğretim okullarındaki benzer elemanları birer birer incelemenin sebep olacağı zaman ve enerji kaybı, gerekse bu elemanları tespit ederek, bunlardan bir veya bir kaçını incelemenin bizi aynı sonuca götürmesi, evrenden bir örnekleme alma ihtiyacını ortaya koyduğundan, evrenimiz üç homojen gruba ayrılmış olup, bu okullar:

1- Van ilinde görev yapan EYDEP mezunu müdürlerin görev yaptıkları on yedi merkez ve üç köy ilköğretim okulu,

2- Tesadüfî yöntemlerle seçilen iki yatılı ilköğretim bölge okulu ile yirmi altı merkez ilköğretim okulu örnekler olarak alınacaktır.

Sonuç olarak, bu araştırmanın örneklemini 20 EYDEP mezunu 38 diğer yöneticiler olmak üzere toplam 58 kişiden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve kullanılan teknikler

1- Araştırmada veri olarak mevcut ve halen uygulamada bulunan Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile bundan önceki uygulanan Yönetici Atama ve Yer Değiştirme yönetmeliği incelenerek karşılaştırılmıştır.

2- Yöneticilik sınavlarından alanın sonuçlar incelenmiştir.

3- Araştırmada kullanılacak üzere veri toplama aracı (anket) geliştirilmiştir.

4-Anket üç okul müdürleri ile birlikte hazır tasarlanmış ve uzman görüşleri alındıktan sonra geçerlik ve güvenilirliği test edildikten sonra uygulanmıştır.

Araştırmada toplanan verilerin analizinde ki-kare testi kullanılmıştır. Bu analiz bilgisayarda SPSS for Windows 12.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Tablo.1 Frequency Table

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid	Digerler	35	60,3	60,3	60,3
	EYDEP	23	39,7	39,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Ders dağılımı yapabilme

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	orta düzey	8	13,8	13,8	13,8
	Oidukca	32	55,2	55,2	69,0
	Tamamen	18	31,0	31,0	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Egt. kol çalışması yapabilme.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid	Çok az	8	8,6	8,6	8,6
	Orta	12	20,7	20,7	29,3
	Oidukca	24	41,4	41,4	70,7
	Tamamen	17	29,3	29,3	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Sos. faal. duzen.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid	Hiç	1	1,7	1,7	1,7
	Cok az	5	8,6	8,6	10,3
	Orta	16	27,6	27,6	37,9
	Oidukca	24	41,4	41,4	79,3
	Tamamen	12	20,7	20,7	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Cevre faktorlerl

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid	Çok az	5	8,6	8,6	8,6
	Orta düzey.	15	25,9	25,9	34,5
	Oldukca	29	50,0	50,0	84,5
	Tamamen	9	15,5	15,5	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Eğitsel kol çalışmaları konusunda bölümler arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($P > 0,05$). Ancak orta düzeyde eğitici kol çalışmalarını yürüten yöneticiler diğer bölümlerde % 75 iken EYDEP te % 25 olarak belirlenmiştir. EYDEP mezunu yöneticilerinin % 52,2 si eğitici kol çalışmalarına katılma konusunda oldukça derken, diğer bölümlerde bu oran % 34,3 olarak belirlenmiştir Ders dışı sosyal kol

faaliyetleri ve eğitsel kol çalışmalarını düzenleme konusunda, EYDEP mezunu yöneticiler diğer bölüm mezunu yöneticilere oranla daha başarılı durumdadırlar.

Çevre ve veli faktörlerini programda göz önünde bulundurabilme konusunda bölümlere göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($P<0.05$). Keza EYDEP'li yöneticilerin % 69, 6 sı bu konuda oldukça şekilde görüş bildirirken diğer bölümlerde bu oran % 37,1 olarak belirlenmiştir, ayrıca bu konuda çok az şekilde görüş belirtenler EYDEP yöneticilerinde hiç çıkmamıştır. Buna göre programlarda çevre faktörlerini göz önünde bulundurma konusunda EYDEP mezunu yöneticiler diğer yöneticilere göre daha yeterli bulunmuştur.

Tablo.2 Üstün. başarı standı geliştirebilme.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Hie	2	3,4	3,4	3,4
Cok az	10	17,2	17,2	20,7
Orta duzey	22	37,9	37,9	58,6
Oldukca	19	32,8	32,8	91,4
Tamamen	5	8,6	8,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Hiz. ici egt. ihti.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid Hie	1	1,7	1,7	1,7
Cokaz	9	15,5	15,5	17,2
Orta duzey	21	36,2	36,2	53,4
Oldukca	16	27,6	27,6	81,0
Tamamen	11	19,0	19,0	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Mesleki yardım

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid O'ok az	3	5,2	5,2	5,2
Orta duzey	10	17,2	17,2	22,4
Oidukca	24	41,4	41,4	63,8
Tamamen	21	36,2	36,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ogre, yakin. izleme

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid" Cok az	3	5,2	5,2	5,2
Orta duzey	12	20,7	20,7	25,9
Oldukca	21	36,2	36,2	62,1
Tamamen	22	37,9	37,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Üstün öğrenci başarı standartları geliştirebilme konusunda bölümler arasında çok anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P < 0.01$). Buna göre EYDEP Yöneticilerin yine, oldukça şeklindeki görüşleri yüksek çıkmıştır (% 68,4). Üstün Öğrenci Başarı Standartları geliştirme konusunda EYDEP mezunu yöneticiler diğerlerine göre daha yeterli bulunmuştur

Hizmet içi eğitimi ihtiyacı alanlarını belirleyebilme konusunda da bölümlere göre anlamlı farklılık vardır ($P < 0.05$). Keza EYDEP'li yöneticilerin % 63,6 sı bu konuda tamamen derken, oldukça diyenlerin % 56,3'ü de EYDEP yöneticisidir. EYDEP mezunu yöneticiler dışındaki yöneticiler öğretmenlere Öğrenci Merkezli Öğretim için yeterli rehberliği yapmamakta ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine katkıda bulunamamaktadırlar.

Tablo.3 Yeni yöntemleri uygulayabilme

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
-valid" Hiç	2	3,4	3,4	3,4
Cok az	8	13,8	13,8	17,2
Orta duzey	19	32,8	32,8	50,0
Oldukca	21	36,2	36,2	86,2
Tamamen	8	13,8	13,8	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Okul veli iliskisi

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid Çok az	10,3	17,2	10,3	10,3
Orta düzey	10	17,2	17,2	27,6
Oldukca	20	34,5	34,5	62,1
Tamamen	22	37,9	37,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

isbirliği gelis.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid UOK az	6	10,3	10,3	10,3
Orta düzey	9	15,5	15,5	25,9
Oldukca	27	46,6	46,6	72,4
Tamamen	16	27,6	27,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Okul. kati. vizyon

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Cokaz	7	12,1	12,1	12,1
Orta diizey	14	24,1	24,1	36,2
Oldukca	27	46,6	46,6	82,8
Tamamen	10	17,2	17,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Başarıyı artırmak için öğrenci ve öğretmenlerle işbirliği geliştirme konusunda bölümlere göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($P<0.05$). Buna göre EYDEP’li yöneticilerde tamamen diyenler % 39,1 iken, bu oran diğer yöneticilerde % 20 olarak belirlenmiştir. Öte yandan işbirliği konusunda çok az diyenlerin büyük bir kısmı (% 83,3) diğer yöneticilerden gelmiştir. Bundan hareketle başarıyı artırmak için öğrenci ve öğretmenlerle işbirliği geliştirme konusunda EYDEP’li yöneticilerin daha başarılı oldukları söylenebilir.

Okulda katılımcı bir vizyon oluşturma konusunda bölümlere göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P<0.05$). Nitekim bu konuda tamamen diyenlerin % 60’ı EYDEP’li yönetici iken, çok az diyenlerde ise diğer yöneticiler % 85,7 olarak çıkmıştır. Toplam kalite yönetimi uygulayabilme konusunda çok anlamlı farklılık bulunmuştur ($P<0.01$). Nitekim bu konuda EYDEP’li yöneticilerin % 73,9’u oldukça şeklinde görüş belirtirken bu oran diğer yöneticilerde % 25,7 de kalmıştır, öte yandan hiç diyenlerin hiç biri de EYDEP’li yönetici değildir. Buna göre EYDEP mezunu yöneticiler dışındaki yöneticiler “Değişim Stratejisi” oluşturma, “TKY “Etkili Okul” okulda “Vizyon Oluşturma” gibi yönetim bilimine yeni giren kavram ve yaklaşımlardan haberdar olmadıkları ortaya çıkmaktadır.

Tablo.4 Toplam kalite yönetimini uygulama

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5	6,6	8,6	8,6
Cok az	9	15,5	15,5	24,1
Orta duzey	15	25,9	25,9	50,0
Oldukca	26	44,8	44,8	94,8
Tamamen	3	5,2	5,2	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Ogreden drgtit

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid' Hiç	1	1,7	1,7	1,7
Cok az	6	10,3	10,3	12,1
Orta düzey	20	34,5	34,5	46,6
Oldukca	24	41,4	41,4	87,9
Tamamen	7	12,1	12,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Strate. plan yapa.

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid hie	2	3,4	3,4	3,4
Cok az	8	13,8	13,8	17,2
Orta duzey	18	31,0	31,0	48,3
Oldukca	24	41,4	41,4	89,7
Tamamen	6	10,3	10,3	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Okulu öğrenen örgüt haline getirebilme konusunda da bölümlere göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($P<0.05$). Buna göre yine EYDEP'li yöneticilerin % 65,2'si oldukça şeklinde görüş belirtirken bu oran diğer yöneticilerde % 25,7'de kalmış ve ayrıca çok az şeklinde görüş bildirenlerinde %83,3'ü diğer yöneticilerden gelmiştir. Okulu öğrenen örgüt haline getirmede EYDEP'li yöneticilerin daha başarılı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Okulun uzun dönem (stratejik) planını yapabilme konusunda da bölümlere göre çok anlamlı farklılık bulunmuştur ($P<0.01$). Nitekim oldukça diyenlerin %73,9'u EYDEP'li yönetici iken bu oran diğer yöneticilerde düşük çıkmıştır (% 20). Öte yandan çok az diyenlerin tamamı da diğer yöneticilerdir. Buna göre EYDEP mezunlarının dışındaki yöneticiler stratejik plan yapamamaktadırlar.

Tablo.5 Mevzuat bilgisi bilme ve uygulama

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	hiç	1	1,7	1,7	1,7
	Çok az	2	3,4	3,4	5,2
	Orta düzey	17	29,3	29,3	34,5
	Oldukça	25	43,1	43,1	77,6
	Tamamen	13	22,4	22,4	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Mevz. bilg. uygula.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Çok az	I	2	3,4	3,4	3,4
Orta düzey		15	25,9	25,9	29,3
Oldukça		29	50,0	50,0	79,3
Tamamen		12	20,7	20,7	100,0
Total		58	100,0	100,0	

insan kaynak gellst.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid	Çok az	2	3,4	3,4	3,4
	Orta düzey	23	39,7	39,7	43,1
	Oldukça	24	41,4	41,4	84,5
	Tamamen	9	15,5	15,5	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Odülden yararlanma

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Cok az	8	13,813,8	13,8
Orta duzey	9	15,5	15,5	29,3
Oidukca	25	43,1	43,1	72,4
Tamamen	16	27,6	27,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Donus. ve degisim

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid me	1	1,7	ij	V
Cok az	10	17,2	17,2	19,0
Orta duzey	11	19,0	19,0	37,9
Oidukca	29	50,0	60,0	87,9
Tamamen	7	12,1	12,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Katilimci karari

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
vaiid Çok az	2	3,4	".....3,4	3,4
Orta duzey	14	24,1	24,1	27,6
Oidukca	20	34,5	34,5	62,1
Tamamen	22	37,9	37,9	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Yeterli mevzuat bilgisine sahip olma konusunda da bölümlere göre anlamlı bir farklılık çıkmıştır ($P < 0.05$). Nitekim bu konuda tamamen diyenlerin önemli bir kısmı (%)

69,2) EYDEP'li yönetici iken, hiç ya da çok az diyenlerin hiç biri EYDEP'li yönetici değildir. Sahip olduğu mevzuat bilgisini uygulayabilme konusunda da anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($P<0.05$). Buna göre tamamen diyenlerin % 75'i EYDEP'li yönetici iken, çok az diyenlerin hiç biri EYDEP'li yönetici değildir. Buradan EYDEP'li yöneticinin mevzuatı daha iyi bildikleri ve uyguladıkları ortaya çıkmaktadır.

Kararlarda katılıma önem verme konusunda bölümlere göre çok anlamlı farklılık bulunmuştur($P<0.01$). Nitekim bu konuda tamamen diyenlerin % 68,2 si EYDEP'li yönetici olup, çok az diyenlerde hiç, orta düzey diyenlerde ise oldukça düşük oranda (% 8,7) EYDEP'li yönetici yer almıştır. Buradan EYDEP li yöneticilerin katılımcı kararlara önem verdikleri ifade edilebilir.

Tablo. 6 Personeli güdüleme

1		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid	Hiç	1	1,7	1,7	1,7
	Cok az	3	5,2	5,2	6,9
	Orta düzey	6	10,3	10,3	17,2
	Oldukca	27	46,6	46,6	63,8
	Tamamen	21	36,2	36,2	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Demokratik örgüt iklimi

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Çok az	1	3,4	3,4	3,4
	Orta dUzey	6	10,3	10,3	13,8
	Oldukca	24	41,4	41,4	55,2
	Tamamen	26	44,8	44,8	100,0
	Total	58	100,0	100,0	

Personel sorun. ilgilenme

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid"" H/C	1	1,7	1,7	1,7
Cok az	1	1,7	1,7	3,4
Orta duzey	5	8,6	8,6	12,1
Oldukca	24	41,4	41,4	53,4
Tamamen	27	46,6	46,6	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Hizm. sure gruplari

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
valid3-1U.....	22	37,8	37,9	37,9
11-20	22	37,9	37,9	75,9
21 +	14	24,1	24,1	100,0
Total	58	100,0	100,0	

Crosstab

			Hizm. sure gruplari			Total
			3-10	11-20	21 +	
Demokratik orgut iklimi	Cok az	Ujunt		1	1	2
		% within Demokratik orgut iklimi		50,0%	50,0%	100,0%
		% within Hizm. sure gruplari		4,5%	7,1%	3,4%
		Orta duzey	Count	4	1	1
		% within Demokratik orgut iklimi	66,7%	16,7%	16,7%	100,0%
		% within Hizm. sure gruplari	18,2%	4,5%	7,1%	10,3%
	Oidukca	Count	9	9	6	24
		% within Demokratik orgut iklimi	37,5%	37,5%	25,0%	100,0%
		% within Hizm. sure gruplari	40,9%	40,9%	42,9%	41,4%
		Tamamen	Count	9	11	6

	% within Demokratik orgut iklimi	34,6%	42,3%	23,1%	100,0%
	% within Hizm. sure gruplari	40,9%	50,0%	42,9%	44,8%
Total	Count	22	22	14	58
	% within Demokratik Srgijt iklimi	37,9%	37,9%	24,1%	100,0%
	% within Hizm. sure gruplari	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Personeli okulun amaçları doğrultusunda güdeleyebilme konusunda bölümlere göre anlamlı farklılık bulunmuştur($P<0.05$). Keza EYDEP’li yöneticilerin % 52,2 si tamamen, % 47,8’i oldukça şeklinde görüş bildirirken, hiç, çok az, orta düzeyde diyenlerin hiç biri EYDEP’li yönetici değildir. Buradan çıkan sonuca göre EYDEP li yöneticilerin güdeleyebilme konusunda son derece etkin olduğu ortaya çıkmaktadır.

Açık ve demokratik bir örgüt iklimi oluşturabilme konusunda bölümlere göre çok anlamlı farklılık çıkmıştır ($P<0.01$). Nitekim bu konuda tamamen diyenlerin % 65,4’ü EYDEP’li yönetici iken, çok az ve orta düzeyde diyenlerin hiç biri EYDEP’li yönetici değildir. EYDEP mezunu yöneticilerin “Açık ve Demokratik Bir Örgüt İklimi” oluşturmada daha etkin oldukları ortaya çıkmaktadır.

ÖNERİLER

1. Yönetici yeterliğini artırmak, yöneticiyi öğrenen yönetici, okulu öğrenen okul haline getirebilmek için yöneticiler 3-4 yıllık bir süre için atanmalı bu süre sonunda tekrar sınava alınmalı sınavda başarılı olanlar yöneticilik görevine yeniden atanmalıdır.

2. Okul yöneticilerini yetiştirme programları MEB ile Üniversite işbirliğiyle, eskiden bünyelerinde EYTEP bölümleri bulunan fakültelerin bulunduğu yerlerde açılmalı ve EYTEP bölümü öğretim elemanlarından yararlanılmalıdır.

3. Okul yöneticisi seçme sınavında liderlik ve motivasyon özelliklerine sahip olma yanında, okulda değişimi stratejisi uygulayabilme katılımcı vizyon oluşturabilme, Toplam Kalite Yönetimini uygulayabilme, Okulu Öğrenen Örgüt haline getirebilme, İnsan Kaynakları Yönetimini uygulayabilme ve yönetim bilimine yeni giren konuları içeren testler de uygulanmalı, bu konular hizmet içi eğitim yoluyla da yöneticilere aktarılmalıdır.

4. EYTEP mezunu yöneticiler diğerlerine göre daha yeterli olduklarından bazı üniversitelerin bünyesinde faaliyet gösteren ve son mezunlarını 2000-2001 öğretim yılında veren gerek geçmişte ve gerekse günümüzdeki çalışmalarıyla üstün hizmetler veren halen okul yöneticisi müfettiş veya diğer görevlerde çalışan EYTEP bölümleri kapatılmış bulunmaktadır. Bu bölümlerin yerini tutacak meslekte beş yıl iyi sicille çalışmış öğretmenler arasından ÖSYM merkezince yapılacak sınav sonucunda kazananların maaşlı izinli sayılarak okuyabilecekleri EYTEP benzeri yönetici ve ilköğretim müfettişi yetiştirecek bölümler veya okullar vakit geçirilmeden açılmalı ve halen Eğitim Bilimleri Ana bilim dallarında çalışan meslek dersleri öğretim elemanları bu yeni yapılandırılacak okullara aktarılmalıdır.

5. Mevcut yöneticiler, ders dağılımı, ders dışı sosyal faaliyetler, çevrenin eğitim öğretimde kullanılması, üstün öğrenci başarı standartları geliştirme, yeni yönetim ve öğretim yöntemleri, katılımcı vizyon oluşturma, toplam kalite yönetimi, mevzuat bilgisi, insani kaynakları yönetimi, açık ve demokratik örgüt iklimi oluşturma gibi konularda sürekli hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.

6. Gelişen ve değişen eğitim teknolojilerinden yöneticiler. Basın yayın yoluyla haberdar edilmeli Milli Eğitim Bakanlığı bu konularda periyodik yayım yapmalı ve bu yayımlar öğretmenler ve yöneticiler ücretsiz ulaştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Açıklan, A1977. Milli Eğitim Müdürlerinin Yeterlilikleri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Ankara,

Ağaoğlu, E 1998 Bazı Kişilik özelliklerinin Değerlendirme Sürecine Etkisi: Yönetici Denetici ve Öğretmenler. Eskişehir.

Baron T 1989 Ed. AG. Cowling ve CJB Mailer Managing Human Pesources.: Hodder Stoughton London.

Bates ,R.Khasawneh, S, 2005 Organizational Learning culture, learning transfer climate and perceived innovation in jordanian organizations. International Journal of Training and Development 9:2,1360-3736.

Bayrakçı, M. 2005 Ders Kitapları Konusu ve İlköğretimde Ücretsiz Ders Kitabı Dağıtım Projesi Milli Eğitim Dergisi sayı 165 Ankara.

Bursalıoğlu Z, 1998. Okul yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış pegem A yayınları Ankara

Cole G.A. 1993 Management Theory in practice, : DP, Publications Ltd London

Demirtaş, H. 1997 Etkili Eğitim Yöneticisi Davranışları İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Malatya, s.12

Doğan, H. 1984, "Eğitim Uzmanlığı ve Eğitim Sistemi İçindeki Yeri "Eğitim Bilimleri Sempozyumu Ankara Ün. Eğ. Bilimleri Fakültesi Yayını 136. 94,96

Drucker P, F. 1995 Gelecek için Yönetim (Çev. F. Üçcan) İş bankası Yayınları Ankara s.130

Eren, E. 2000 Yönetim Psikolojisi Ankara, , s.176.

Karaman, K, Yücel, C, Dönder, 2008 H, Eğitim Yönetimi Dergisi sayı 53 Ankara, s.50

Gürsel, M. 2003 Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri. Eğitim Kitabevi. Konya. s.34

Kaya, Y, K. 1979 Eğitim Yönetimi. TODAİE Yayını. Ankara s,38.

- Miller, B 1991 The Palace School of. Muahmmed The Congueror Cambridge.
Harvard
University Press
- Oktay, M, 1996 İşletmeler için Davranış Bilimlerine Giriş, Der. Yayınları
İstanbul,
- Özden, Y 1999 Eğitimde Yeni Değerler Pegem A Ankara.
- Şişman, M. Turan, S. 2002 Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. Pegem A
Yayıncılık. Ankara.

**THE EFFECTIVENESS OF USING “WRITING NOTEBOOKS” AS TOOLS
FOR RESPONDING STUDENTS’ WRITINGS IN ORDER TO SUPPORT THE
WRITING-TO-LEARN STRATEGY**

Arif SARIÇOBAN*

ESENGÜL KÜNTAŞ**

Abstract:

Among the building blocks of language development, writing is the one the process of which is known as the most gruelling. Every stage of it requires an individual attention notably from the teachers, since they are the ones who will give feedback to the students. Responding students’ works has always been a chore for them as they know that no matter how much time and effort they spend for checking and correcting the students will keep on making the same mistakes again and again. That’s why many teachers see their endeavour worthless and even think of desisting from making writing a part of their teaching programs. Without doubt, this will not be a rational decision because writing, as a support skill, is an indispensable element of language learning and teaching. The reason is that it enables students to practise the forms and functions in the target language. Therefore, what teachers need is not to give up but to use an effective technique and a practical system which complement the weaknesses of traditional techniques, improve the students’ language level, make the students become a part of the process and keep the track of the development. The primary purpose of this research

* Assoc.Prof. Dr., Hacettepe University, ELT, arifs@hacettepe.edu.tr

** Instructor, Atılım University, Preparatory School, ekuntas@atilim.edu.tr

was to focus on the effectiveness of "Writing notebooks" as tools for responding students' writing to support the strategy of "writing-to-learn". The study took place at Ufuk University, Preparatory School in Ankara and following research questions were tried to answer:

- 1.What are the outcomes of the traditional correction technique?
- 2.How do responds affect writing-to-learn strategy?
- 3.Can students gain control of what they write and how they write?
- 4.Which one is more beneficial for the students – getting their written work corrected or getting their mistakes indicated via Writing Correction Code in a *writing notebook* and being expected to edit their own writing?

The results indicated that the traditional way of responding writings is not beneficial for learners' progress in language learning, whereas, making students rethink over their own works improve their general language proficiency as they become involved in the editing stage by using a writing notebook.

Keywords: students' writings, giving feedback, writing notebooks, traditional techniques

Özet:

Yazarak Öğrenme Stratejilerini Desteklemek İçin Öğrencilerin Yazım Çalışmalarında Yazma Defterlerinin Kullanılmasının Etkinliği

Dil gelişiminin yapı taşları arasında yeralan yazmak, süreci en meşakkatli olandır. Her aşaması ayrı dikkat gerektirir ve geribildirim verecek olanlar da öğretmenler olduğundan bu dikkat özellikle onlardan beklenir. Öğretmenler ne kadar zaman ve çaba

harcarlarsa harcasınlar öğrencilerin aynı hataları yapmayı sürdüreceklerini bildiklerinden öğrenci çalışmalarını değerlendirmek hep zevksiz bir iş olmuştur. Bu yüzden öğretmenler çabalarını değersiz görmekte ve hatta yazmayı öğretim programlarının bir parçası yapmaktan vageçmeyi bile düşünmektedirler. Şüphesiz bu mantıklı bir karar olmayacaktır çünkü bir “destek becerisi” olan yazma, dil öğrenme ve öğretmenin vazgeçilmez bir öğesidir. Bunun sebebi öğrencilerin hedef dildeki yapı ve işlevleri tekrar etmelerini sağlamasıdır. Bu sebeple öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu şey vazgeçmek değil, geneleksel tekniklerin zayıflıklarını telafi eden, öğrencilerin seviyelerini geliştiren, onları sürecin bir parçası yapan ve gelişmenin izini sürebilen etkili bir teknik ve pratik bir sistem kullanmalarıdır. Bu araştırmanın öncelikli sebebi “öğrenme için yazmak” stratejisini desteklemek amacıyla öğrenci yazılarını değerlendirme aracı olarak “Yazma defterlerinin” etkililiğini vurgulamaktır. Bu çalışma Ufuk Üniversitesi, Hazırlık Okulunda yapıldı ve aşağıdaki sorular yanıtlanmaya çalışıldı:

1. Geleneksel değerlendirme tekniklerinin sonuçları nelerdir?
2. Değerlendirmeler öğrenmek için yazmak stratejisini nasıl etkiler?
3. Öğrenciler ne yazdıklarının ve nasıl yazdıklarının kontrolünü kazanabilirler mi?
4. Öğrenciler için hangisi daha faydalıdır – yazdıklarının düzeltilmesi mi yoksa *yazma defterinde* Yazım Düzeltme Kodlamasını kullanarak hatalarını işaretlemek ve kendi yazılarını kendilerinin düzeltmelerini beklemek mi?

Sonuçlar göstermiştir ki yazıları geleneksel yolla değerlendirmenin öğrencilerin dil öğrenimlerindeki ilerlemelerine bir faydası yokken bir yazma defteri kullanarak düzeltme aşamasına dahil olduklarından onları kendi çalışmaları üzerinde tekrar düşündürmek genel dil yeterliliklerini geliştirmektedir.

Anahtar sözcükler: Öğrenci yazıları, geri dönüt verme, yazma defterleri, geleneksel teknikler

I. Introduction

People learn foreign languages for various reasons such as meeting career or education needs, or just for pleasure of learning a new language. Whatever they have in their minds, they learn to communicate with other people in this process. They learn to understand them with the help of main language skills like speaking, reading, listening and writing. This understanding let them be a part of the global culture. Four language skills are not just the titles of the sections in coursebooks to teach communication. They are needed because students are able to learn a language with these crucial parts of the big picture.

Writing is to be learned not only because it is one of the 21st Century's most popular communication way owing to the technological developments in connecting people via electronic tools, but also it reinforces the necessary aspects of a language such as vocabulary and grammar. As Homstad and Thorson (1994:i) state, writing has long been considered a "support skill" in foreign language instruction and they stress the process of teaching writing as "writing-to-learn". Gene (1985:5) points out that this is based on the belief that writing is a means of learning tools for using writing-to-learn strategies in the classroom. However, it is quite natural that students commit errors in the learning procedure.

Students' consistency in committing the same errors or types of errors from one writing work to the next is discussed by many experts for many years. As Cohen and Robinson (1976) indicate, correction of student compositions is often ineffective in

reducing errors because teachers correct mistakes for the students and do not give them the chance to think over their mistakes.

Lalande's (1984) awarded study in which he compares the effects of two different methods of responding to student writing in a fourth quarter German class at Pennsylvania State University also reveals such a result. The instructors in control group supplied corrections on the students' papers and then required the students to rewrite the essay copying the correct answers. The experimental groups' papers were marked using an Error Reduction Code. Papers were returned during the next class session and students were given fifty minutes to correct their errors. On the day before the next composition was due, students in the experimental group also filled out an Error Awareness Sheet. Here they recorded the types of errors they made on their previous essay. Lalande analyzed pre-test and post-test scores for the two groups and found that the experimental group had significantly better scores. He concludes that the combination of error awareness and problem-solving techniques is a particularly beneficial way of responding to students' writing.

Semke (1984) compares the effects of four methods of responding to student writing. She analyzes eight sections of German. Two sections of the course were assigned to four different experimental groups. The instructors in these four experimental groups responded to the students' free-writing assignments as follows: (1) the instructors in Group 1 provided comments and questions to the content of the essay only; (2) the instructors in Group 2 corrected errors by filling in the correct form; (3) the instructors in Group 3 used a combination of the above methods (they provided comments as well as corrections); and (4) the instructors in Group 4 provided positive feedback in the form of a symbolic code, and the students had to re-write the assignment, correcting their own errors. Semke provided a pre-test and a post-test for all

sections, and asked students to fill out questionnaires on their attitudes toward writing. She concludes that providing corrections does not increase writing accuracy, writing fluency or general language proficiency. Providing engaging comments and positive feedback, she claims, has the most positive effect in terms of student attitudes toward writing and toward language learning in general.

These studies prove that the ongoing curiosity in this topic has been very popular. They have come up with the same result of providing the corrections to the students does not work in terms of general language development. In need of an effective tool and system in responding writings, the *writing notebook* has been developed. This study is designed to investigate the effectiveness of this tool in an appropriate research method.

II. Methodology

The primary purpose of this study was to focus on the effectiveness of *writing notebooks* as tools for responding students' essays or any types of writings to support the strategy of *writing-to-learn*. The study tried to find out the answers to the following questions:

a) Is there any statistical difference between the mean scores of the pre-test between the experimental group and the control group with regard to the errors committed?

b)) Is there any statistical difference between the mean scores of the post-test after the treatment between the experimental group and the control group with regard to the errors committed?

A. Participants

The two pre-intermediate classes of the Preparatory School of English, Ufuk University with 40 students were chosen as the groups of the study. One of these classes represented the experimental group and the other the control group, and the experimenter is the regular writing teacher of both classes. The groups had their writing classes for two hours on Wednesday mornings as usual.

B. Instruments

This study was conducted in the second month of the academic year and consisted of three stages. These were, in turn, a) pre-test, b) treatment, c) post-test. The same writing tasks in the usual writing curriculum were given to each group in every stage of the procedure. However, during the treatment and the post-test applications the way that their writings responded was quite different from each other. In terms of interpreting the students' works, the experimenter adopted the traditional approach with the control group and she used *the writing notebook* and the Error Correction Code (ECC) list with the experimental group in the meanwhile.

C. Procedure

a. Pre-test

Both the experimental group and the control group were asked to write a story from six sequential pictures. Six pictures (Appendix 1) prompting the story were handed out to the students and as a pre-writing activity students looked at them carefully and revised or learned the related vocabulary. In the in-writing step, 30 minutes allocated to write the story of a *French burglar* on an A4 sized sheet.

The experimenter collected the papers at the end of the lesson and checked them noting down each error separately and listing them according to their types

The Effectiveness of Using "Writing Notebooks" As Tools For Responding Students' Writings In Order To Support The Writing-To-Learn Strategy

(grammar, spelling mistakes, etc). The average number of the mistake types of each groups was taken and compared.

b.Treatment

After the subjects were given the pre-test, the experimental treatments were started in the writing classes. As noted before in a two-hour writing class per week this study was conducted.

In the first week of the treatment the experimental group was given the *Error Correction Code* (ECC) list with an imaginary writing of an imaginary student. The imaginary text had already been checked by the teacher indicating the mistakes on the paper according to the ECC system. The students were asked to look at the checkings and find out what types of mistakes the initials (i.e. sp, g) referred to. The aim of this activity was to take the students' attention to the errors.

The Error Correction Code List (ECC)

grammar	g	He <i>goed</i> to the station. They <i>playing</i> football.
article	a	Kevin is (<i>a</i>) very good boy. Mry saw a little girl.(<i>The</i>) Girl was dancing.
preposition	p	The birds on (<i>in</i>) the tree.
spelling	sp	Henry <i>smels</i> the flowers.
word order	wo	Fred ate a red big (<i>big red</i>) banana.
punctuation	pu	Where are you going. (?)
wrong word	ww	Mary painted a <i>photograph</i> .
word form	wf	When I fell down in the street I was <i>embarrasing</i> .

As a follow up, the students started to correct the mistakes and they were allowed to look up their dictionaries, grammar practice books and notebooks. When the activity was over the correct version of the text was read in the class. Before leaving each student was asked to bring an A5 sized notebook with ruled paper for the following

.....Yıl: 2009KKEFD.....Sayı: 20.....

lesson. The control group, on the other hand, did nothing special in the first week, they worked on their previous writings and did post-writing activities as follow-up.

In week two, the students of the experimental group were told that the notebooks they brought would be used as *writing notebooks* to keep their writings. They were told to glue the ECC list which they had been given a week before, on the inside front cover of their writing notebooks to refer back easily whenever needed.

The pre-writing stage before giving the task was held the same in both classes. In this stage, the students were asked what kind of stories they liked (adventure, fantasy, horror, love, etc.). The instructor wrote on the board *It was a beautiful spring day ...* and asked what kind of story could follow that entrance. Following the discussion, the instructor wrote *...we all felt very happy to be back home* and got students discuss more on ending a story.

As the second step of the pre-writing, the students were asked to draw timelines for their stories, each starting with the entrance *It was a beautiful spring day ...* and the ending *... we all felt very happy to be back home*. They were told to think about a 4 paragraph story at most and draw their timelines accordingly.

After the pre-writing stage was completed, the experimental group was asked to write their stories in their notebooks and they were allowed to use inkpens only. They were free to cross out the lines which were miswritten or they didn't like even if they would look like mess. Whereas, the control group was asked to write their stories on an A4 sized paper using inkpen only. Each group was given the 35 minutes of the second hour of the day to start and complete their stories. As soon as they finished their writings they handed them in and the instructor took them in order to check and bring back the following week.

The Effectiveness of Using "Writing Notebooks" As Tools For Responding Students' Writings In Order To Support The Writing-To-Learn Strategy

In week three, the instructor had checked the experimental group's *writing notebooks* and the control group's papers minding two different techniques before s/he brought them back to the classroom. The guidelines of ECC list was followed while checking the writing notebooks, indicating where and what types of mistakes they had made. No mistake was corrected and given in the corrected form. Whereas, the writings of the control group were responded in the most common way of checking written works which was underlining all the mistakes and correcting each of them by writing the correct form.

All the writing notebooks and papers were given back to the students in the first hour of the third week. The experimental group was told they had to write their stories for the second time revising them according to the guidelines of the ECC list. They were given 30 minutes to complete their writings and were allowed to look up their dictionaries and grammar practice books for reference.

The control group was given 30 minutes to rewrite their stories copying the correct answers. The subjects finished writing in 15 minutes since they didn't have anything to edit or refer but copy.

c. Post-test

In the second hour of the day both groups were given another writing task which was *story writing*. Six pictures (Appendix 2) prompting the story were handed out to the students and they were given 30 minutes to write a story following the pictures on an A4 sized sheet.

At the end of the lesson the stories were taken and checked according to the types of errors that the students had made. Each type of mistake was noted down separately as done in pre-test.

III. Results and Findings

From the results of the pre-test it can be understood that there was no significant difference between the experimental group and the control group with regard to the errors committed. Therefore, it can be said that the two groups were more or less equivalent in achievement on the pre-test. Pre-test mean scores in Table 1 show the average numbers of the mistake types focused in the writings of the both groups.

Table 1. PRE-TEST SCORES. g:grammar, a:article, p:preposition, sp: spelling, wo:word order, pu:punctuation, ww:wrong word, wf: word form

GROUPS	N	MISTAKES DUE TO THEIR TYPES							
		g	a	p	sp	wo	pu	ww	wf
		MEAN							
EXP. GR.	20	3.1	1.8	2.25	.65	.4	.2	.3	.6
CONT. GR.	21	3.05	2.05	2	.75	.45	.2	.2	.55

It is evident from Table 2 that, following the treatment the experimental group had a great improvement by making less mistakes. The data demonstrates that subjects become well aware of their potential mistakes some of which they had edited in the pre-test stage.

Table 2. POST-TEST SCORES.

GROUPS	N	MISTAKES DUE TO THEIR TYPES							
		g	a	p	sp	wo	pu	ww	wf
		MEAN							
EXP. GR.	20	1.75	.6	1.5	.5	.25	.1	.15	.2
CONT. GR.	21	2.95	1.9	2.65	.8	.5	.2	.25	.65

There are positive conclusions to be drawn from these findings that the traditional way of responding students' writings is not beneficial for their progress in the language learning process, whereas guiding students and making them rethink over their writings improve their general language proficiency and this is how they make less mistakes. The writing papers that are kept between the pages of the coursebooks or left under the desks will not help the students to reflect on their own progress, and because of this the writing notebook will be an efficient recording tool to support the learning in the long run. The more students become aware of their weaknesses and mistakes, the easier they gain control of their own learning.

IV. Implications and Suggestions

In this study we found a significant difference between the experimental and control groups on the post-test. Using writing notebooks with the ECC list is an effective way of responding students' paragraphs and essays to improve their level of general language proficiency. It is students' responsibility to focus on their own mistakes and edit their writings. Therefore, applying traditional approaches to responding writings is nothing but waste of time. It may be admitted that checking writings with a traditional way such as crossing out the wrong sentence and writing the accurate one for the student will make a paper look perfect and the teacher feel good; but will students learn or will they be able to avoid making the same mistakes again and again?

As Barnett (1989:37) states both students and teachers are commonly frustrated over the number of repeated errors and the lack of the improvement in student writing. Writing has been viewed not only as a productive skill of communication but also as an effective aspect to learn a foreign language. Essay mistakes won't be beneficial for this purpose unless teachers have students focus on them. Keeping a *writing notebook*

enables an organized record of the writing process where students progress in all problematic areas of writing. As students' attention drawn onto the errors, there will a positive effect on writing accuracy and language learning.

In order to generalize the results of the study and make effective use of *writing notebooks*, it is also necessary to carry out additional studies with larger populations of students at all levels of proficiency in a variety of regular classroom conditions. In addition, writing notebooks as a material to be used in classrooms can be developed professionally by the publishing companies which supply the educational materials to schools regularly.

In sum, responding and keeping students' writings in *writing notebooks* is proven to be effective as a learner-centered approach in which students assume greater control over what they write and how they write. Moreover, with this approach students are taking the writing process seriously and enjoying with the expanded benefits of this skill.

REFERENCES

- Albertini, J. 1994. "Classroom Assessment of Writing: Purpose, Issues, and Strategies". *Tools for Language: Deaf Students at the Postsecondary Level*. Atlanta: National Technical Institute.
- Baker, J and Westrup, H. 2003. *The English Language Teacher's Handbook: How to teach Large Classes with Few Resources*. Continuum International Publishing Group.
- Barnett, M.A. 1989. "Writing as a Process". *The French Review*. 31-44.
- Cohen, D.A. and Robbins, M. 1976. "Toward Assessing Interlanguage Performance: The Relationship between Selected Errors, Learners' Characteristics, and Learners' Explanations". *Language Learning*. 26, 45.

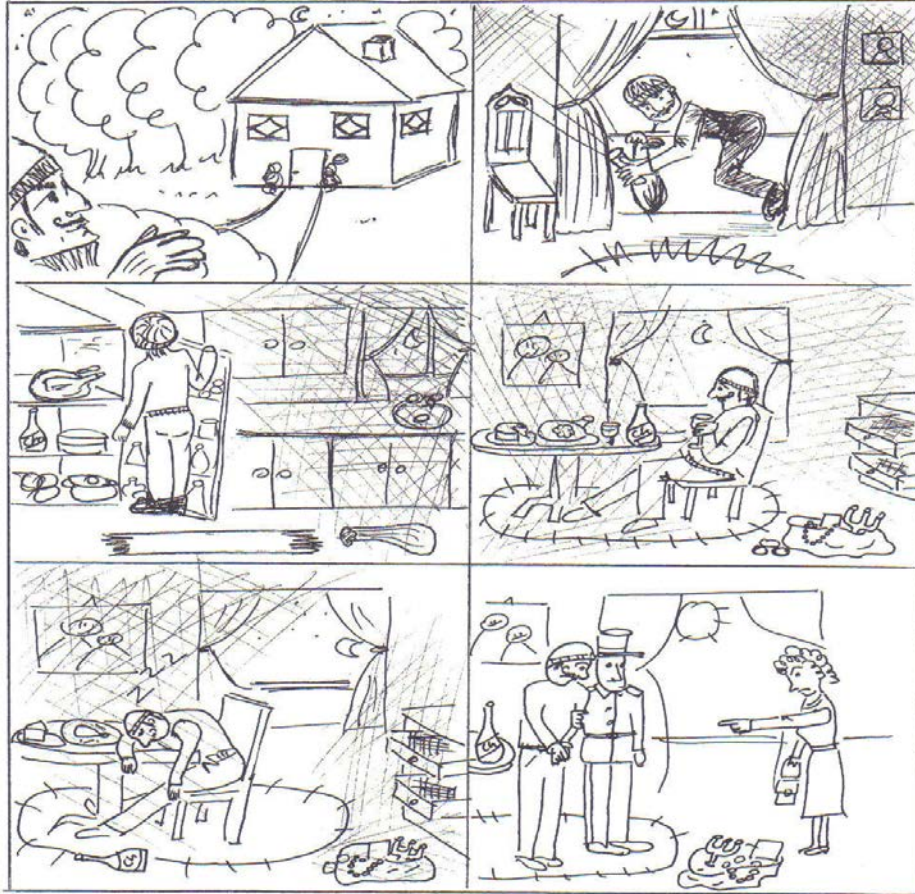
The Effectiveness of Using "Writing Notebooks" As Tools For Responding Students' Writings In Order To Support The Writing-To-Learn Strategy

- Fredrick, T. 2006. "Correcting student errors teaches them better usage".
http://timfredrick.typepad.com/timfredrick/2006/07/lies_ela_teach_3.html
 (accessed November 2008)
- Gene, A.R., ed. 1985. *Roots in the Sawdust: Writing to Learn across the Disciplines*.
 Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Gülat, Z. and Özağaç, O. 2006. "Correcting and giving feedback to writing"
www.buowl.boun.edu.tr/teachers/CORRECTING%20AND%20GIVING%20FEEDBACK%20TO%20WRITING.htm (accessed December 2008)
- Hahn, J. 1996. "The Writing Folder: A system for responding to Students' Writing". *Practical Ideas for Teaching Writing as a Process*.
 California: DIANE Publishing.
- Homstad, T and Thornson, H. 1994. (Eds.) *Writing Theory and Practice in the Second Language Classroom: A Selected Annotated Bibliography*. London: Technical Report Series.
- Lalande, J.F. 1984. "Reducing Composition Errors: An Experiment". *Foreign Language Annals*. 17.2.109-117.
- Raimes, A. 1998. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: OUP
- Richards, J.C. 1990. "From Meaning into Words: Writing in a Second or Foreign Language." *The Language Teaching Matrix*. 100-117. Cambridge: CUP.
- Semke, H.D. 1984. "Effects of the Red Pen". *Foreign Language Annals*. 17.3.195-202.

APPENDICES

APPENDIX 1: PRE-TEST

HERE IS A PICTURE STORY - "THE FRENCH BURGLAR". LOOK AT THE PICTURES AND WRITE A STORY. USE WORDS NOT LESS THAN 150 AND NOT OVER 200.



The Effectiveness of Using "Writing Notebooks" As Tools For Responding Students' Writings In Order To Support The Writing-To-Learn Strategy

APPENDIX 3: POST-TEST

HERE IS A PICTURE STORY "THE CRASH". LOOK AT THE PICTURES AND WRITE A STORY. USE WORDS NOT LESS THAN 150 AND NOT OVER 200.

