

ÖĞRETİM LİDERLİĞİNİN BİR DAVRANIŞ BOYUTU: OKULUN MİSYONUNU TANIMLAMA

Bülent AKDAĞ*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretim liderinin "okulun misyonunu tanımlama" boyutunun ne olduğunu gösterebilmektir. Öğretim liderinin yaşam alanı, bir eğitim örgütü olarak, okuldur. Bir okul örgütü içindeki misyon tanımlama sürecini inceleyebilmek ve değerlendirebilmek, ister istemez, "vizyon" ve "amaç" kavramlarını da ele almayı gerektirir. Dolayısıyla bu çalışmada, "örgütsel misyon kavramı"nın yapısı, vizyon ve amaçlar ilişkisinde değerlendirilmektedir. Buna bağlı olarak, eğitim örgütlerinde misyon geliştirme ve paylaşmanın özellikleri gösterilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, okulun misyonunu tanımlama boyutunun görevleri olarak öğretim liderinin okulun amaçlarını geliştirme ve amaçları açıklama görevleri Milli Eğitim sistemimiz içinde yer alan ilköğretim ve ortaöğretime bağlı okullar açısından ele alınmıştır. Öğretim lideri olması beklenen okul yöneticisinin, okulun amaçlarını geliştirme ve ilgililere açıklama konusunda yapması gereken uygulamaların neler olduğu yargısal nitelikli örneklerle değerlendirilmiştir.

Araştırmada yöntem olarak tarama modeli kullanılmıştır ve veriler alanyazının taranması sonucunda elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Vizyon; Misyon; Amaçlar; Öğretim Liderliği.

ABSTRACT

The aim of this research is to indicate what the defining the school mission by teaching leader. The life area of teaching leader is school as an educational organization. In order to examine and evaluate the process in defining mission in a school organization it is necessary to deal with the concept of the terms 'vision' and 'aim'. Therefore, in this research the structure of organizational mission was evaluated with the connection between vision and aims. Related to this, it is tried to be indicated the features of developing and sharing mission in educational organizations.

One of the aims of a teaching leader is to develop and explain the aims of the school. In this research, the developing and explaining school aims depends on Primary and High school. The principal of a school who is expected to be a teaching leader is supposed to develop the aims of the school and explain them to the authorities. In this process, what should be done is held with judicable examples.

In the research scanning technique is used data was found with the scanning of literature.

Key words: Vision, Mission, Aims, Teaching Leadership

ÖRGÜTSEL MİSYON KAVRAMI

Vizyon, Misyon, Amaçlar

Tolstoy, umutların uyanık insanların rüyaları olduğunu söyler. Nereye ve niye gitmek istediğinizi bilmeden çok büyük bir olasılıkla oraya varamazsınız (Bennis,1999, s.44).

Nazi toplama kamplarından sağ kurtulmayı başaran Avusturyalı bir psikolog olan Viktor Frankl, önemli bir keşifte bulunmuştu: çevresindeki aşağılayıcı koşulların üstesinden gelmesini sağlayan gücü kendi içinde bulduğunda, yaşadığı deneyimin hem katılımcısı hem de gözlemcisi oluyordu. Bu zorlu sınavı kendisiyle paylaşan başkalarını gözlemledi. Çoğu insan ölüyor, bazılarının hayatta kalmasını sağlayan şeyin ne olduğu kafasını kurcalıyordu. Sağlık, canlılık, aile yapısı, zeka, hayatta kalma becerileri gibi birçok etkeni inceledi. Sonunda bunların hiçbirisinin birinci derecede belirleyici olmadığına karar verdi. En önemli etkenin, bir gelecek

* İstanbul Bahçelievler Lisesi Felsefe Öğretmeni

vizyonu –hayatta kalmayı başaranları ayakta tutan, yapmaları gereken önemli bir iş kaldığı, yerine getirmeleri gereken bir misyon bulunduğu inancı –olduğunu fark etti (Covey, 1998, s.113).

Yarının liderleri; insanları bir vizyon, paylaşılan değerler ve amaçlar aracılığıyla yönetecekler. Yeats "sorumluluk rüyalarda başlar" demiştir. Vizyon, insanı uyandıran bir rüyadır. Liderin sorumluluğu ise vizyonu gerçeğe dönüştürmektir. (Bennis,1999, s.220). Gerçekte vizyon sözcüğünün etimolojisine baktığımızda da latince *visio* kavramının; uyanık olmak, anlamak, kavramak gibi anlamlara geldiğini görmekteyiz. Ayrıca, hayalperest olan ve düşlerde dolaşan kişileri belirtmek için de vizyoncular sözcüğünün kullanılmıştır (Erçetin, 2000, s.88).

Vizyon, geleceği düşlemek ve tasarlamaktır; düşlerle gerçekleri dengeleyebilmek ve kurgulayabilmektir. Vizyon değerlerle farklılaşmak; değerlerde gönül gücüyle bütünleşmektir.

Vizyon, iletmek ve paylaşmaktır; riske girmek ve riski yönetmektir (Erçetin, 2000, ss.92-97). Vizyon, boşluktan gelen mistik bir nitelik değildir. O, bir liderin geçmiş yaşantısı ve etrafındaki insanların tarihi ile ortaya çıkar (Maxwell, 1999, s.163).

Bill Gates, Microsoftun vizyonunu şöyle açıklamıştı: "Vizyonumuz çok basit. Her masada, her evde Microsoft yazılımını kullanan bir bilgisayar" (Albrecht, 1997, ss.8-9). Ford Motor Company'de "Kalite Birinci İştir" sözü, kaliteye ilişkin vizyonu ortaya koymaktadır. İnsanlar ortak bir vizyon paylaştıklarında, aynı başarı görüntüsünü paylaşıyorlar demektir. Örneğin CNN'de paylaşılan ortak vizyon, bu kanalın her ülkede hem İngilizce hem de o ülkenin dilinde izlenebilmesidir (Stoner, 1997, ss.14-15). Henry Ford'un vizyonu, ortalama vatandaşların sokaklarda arabayla dolaştığını görmektir. Sadece seçkinlerin değil, herkesin bu olanağa sahip olmasını istiyordu. Şirketinin misyonu, herkesin satın alabileceği taşıt araçları üretmek ve bunları halka ulaştırmaktır (Stoner, 1997, ss.14-15).

Bu güne kadar yapılan çalışmalarda vizyon kavramı genel olarak iki açıdan ele alınmaktadır: birincisi, kişisel vizyon, ikincisi örgütsel vizyon. Kişisel açıdan gelecekte olmak istediğiniz yeri; örgütsel açıdan ise örgütün gelecekte ulaşmak istediği konumu ifade etmektedir. Erçetin (2000, s.88)'in belirttiği gibi vizyon "...örgüte ilişkin, düşlenen bir geleceği tasarlayabilme, geliştirebilme ve paylaşabilmedir..."

Erdoğan (2000, s.96)'a göre ise "...vizyon misyonsuz olmamalıdır. Misyonsuz vizyon bir anlam ifade etmez. Yani sadece vizyonun geliştirilmesi yeterli değildir. Misyonun da amaçlar, hedefler ve eylemler ile genelden özele doğru şekillenmesi gerekir." Bunu şu şekilde ifade edebiliriz:

Değerler—Vizyon—Misyon—Hedefler—Eylemler

Belirtmek gerekir ki, değerler tüm aşamalara özgüdür; öğretim lideri olarak okul yöneticisi gerek vizyon ve misyon belirlemede gerekse amaçların saptanmasında ve uygulamalarında insanla, toplumla, kültürle ilgili değerlere dikkat etmek ve onları korumak durumundadır.

Misyon sözcük anlamı olarak, bir kimseye bir kurula verilen özel görevdir. Misyon bir örgütün amacını diğerlerinden ayırt eder; örgütün, örgüt felsefesini canlandırır. Örgüt misyonu uzun dönemde, örgütün başarısını artırmanın ve stratejik yönetiminin etkili olmasının başlangıç noktasını oluşturur.

Misyon, varoluş nedeninizi açıklayan, amacınızı net bir şekilde ortaya koyan bir ifadedir ve "niçin?" sorusuna yanıt verir. En güçlü misyonlar, sizin sunduğunuz ürün ya da hizmetlere göre değil, müşterilerinizin bakış açısına göre hazırlanmış olanlardır (Stoner, 1997, ss.14-15). Örgüt misyonu, paylaşılan değerleri veya ortak inançları göstermektedir. (Özbek, 2000, s.301-311).

Geliştirilen bir vizyonun, örgütün tüm üyeleri tarafından paylaşılması, açıklanarak iletilmesine bağlıdır. Açıklama sürecinin ilk aşaması; vizyonun yalın, işlevsel ve bütüncül bir anlayışla yeniden tanımlanmasıdır. Bu tanımlama sonucunda ortaya çıkan, anlaşılabilir, paylaşılan sonuç, misyondur (Erçetin, 2000, s.109). Diğer bir deyişle misyon, vizyon

doğrultusunda belirlenmektedir. Daha sonra ise amaçların oluşturulması aşaması gelir. Bu süreç, özetle şöyle işlemektedir:

a. Ben düşüncesinden biz düşüncesine ulaşmak: Lider, geliştirdiği vizyonun izleyenlerce algılanmasını ve vizyonu izleyenlere benimsetmeyi sağlamalıdır.

b. Bugünkü ve gelecekteki bizi tanımlama: Bu aşamada ortaya konan stratejik amaç, çekirdek misyondur. Çekirdek misyon, kapsamlı misyon ifadesinin özünü oluşturur.

c. Gelecekteki bizin nasıl başarılaçağını açıklama: Bu aşamada, çekirdek misyonda tanımlanan stratejik amaçlara ulaşmakta daha özel hedefler ortaya koyma ifade edilmektedir.

d. Gelecekteki bizin başarılması için içsel gelişme stratejileri belirleme: Örgütün özellikle yetersiz ve sorunlu olduğu alanlara öncelik verilmelidir.

Amaçlar örgütün "neyi başarmaya kararlı olduğunu", "uzun dönemde neye yöneldiğini" ortaya koyar. Amaçların nasıl olması gerektiği, sorusuna şu karşılık verilebilir:

- Yalın ve anlaşılabilir olmalıdır.
- Vizyon ve misyona dayandırılarak oluşturulmalı ve değerleri yansıtmalıdır.
- Önem ve önceliklerine göre sıralanmalı ve gerçekleştirilebilir olmalıdır.
- Kontrol kolaylığı sağlanması bakımından, belli bir zaman dilimini içermelidir.
- Kapsamı özenle belirlenmeli ve birbiriyle iç tutarlılığı olmalıdır.
- Vizyonu gerçekleştirmek için örgütün benimseyeceği strateji ve taktiklerle bağlantılı olmalıdır (Erçetin, 2000, ss.109-113).

Liderlik, yeni fikirler, yeni stratejiler ya da yeni yöntemler -bazen de bir fikrin bütünü için yeni bir misyon- anlamına gelir (Neubeiser, 1996, s.9). Öğretim örgütlerinde lider kavramını öğretimsel liderlik olarak ele almanın daha doğru olacağını çeşitli araştırmalar göstermektedir. Dolayısıyla, okullarda misyonu tanımlama ve açıklama görevinden birinci derecede sorumlu olanın öğretim lideri olması beklenmektedir.

Öğretim lideri, okulun misyonunu açıkça tanımlar. Okulun temel misyonu, öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretmenler arasında okulun misyonuna ilişkin farklı bakış açıları olduğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında birleştirmek güçleşir. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonun geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Çelik, 2000, s.209).

Görüldüğü gibi, örgütsel misyon kavramı, bir yanda vizyondan diğer yanda amaç açıklamalarından ayrı düşünülmemelidir. Vizyona dayanan bir misyon, örgütün niçin var olduğunu ortaya koyan ontolojik bir ilkeyi ya da ilkeler bütünü ifade etmektedir. Misyonun gerçekleştirilmesi bir ya da birçok amacın belirlenmesiyle olanaklıdır. Ayrıca amaçlar; başta vizyon olmak üzere, misyon ve değerlerle uyumlu olmak durumundadır.

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNİN MİSYON BOYUTU

Okulun Misyonunu Tanımlama

Etkililiği yüksek olan okullarda açık seçik geliştirilmiş bir misyon olması sözkonusudur. Lipton (1997, ss.15-16)'a göre, "...misyon, -bir örgütte- ilgili grupların sınırlarını olabildiğince geniş tutmalıdır; yalnızca tek bir grubun çıkarına seslenmemelidir." Misyon, personele, öğrencilere ve ailelere ışık tutan ve gelecekte ne olduğunu tanımlayan bir kaynaktır. Misyon, yönetimin tek başına belirlediği bir görev değildir; okul ile ilgili personelin katılımıyla belirlenir. Çünkü "...günümüz eğitim sorunlarının hızla çözümlenerek yeni hedeflere yapılacak yeni atılım, gelişme ve ilerlemelerin dinamosu, yaratıcı düşünce ışığında geliştirilm iş, problem çözümleri için yeni bakış açılarının oluşturulması olmaktadır" (Marşap, 1999, s.95). Ama, okul misyonunu belirlemek için özellikle yöneticinin vizyon sahibi olması ve bu vizyonu okuldaki diğer ilgililere paylaşması ve dönüştürmesi gerekir.

Misyon paylaşımı konusunda Covey (1997, ss.4-5) şunu belirtmektedir: "Misyonunuzu

benimsetmek için insanlara yol gösterin, 'benim yaptığım gibi yapın' demekten çekinmeyin. Neler olup bittiği hakkında bilgi verin ve kuruluşunuzun misyonunu geliştirmek konusunda sizin neler yaptığınızı anlatın." Dolayısıyla bir öğretim lideri olan okul yöneticisi, kendi yaptıkları konusunda eğitim örgütündeki çalışanları ve öğrencileri bilgilendirmek durumundadır. Ayrıca, okulun alt örgütlerinde başkan statüsünde görev alan eğitimcilerin kişisel vizyonlarını örgütün vizyon ve misyonu ile ilişkilendirmeleri gerekmektedir. Zümre başkanları, eğitici kol başkanları, onur kurulu ve disiplin kurulu başkanları eğitim örgütünün vizyon ve misyonuna uygun olarak kendi görev alanlarına ilişkin misyonlar belirleyebilirler. Okullarda yapılan öğretiler kurulları ve diğer kurul toplantılarında alınan kararlar, bir bakıma misyon ifadeleridir.

En güçlü misyon bildirimleri, evrensel misyonla uyum içinde olanlardır. "Tüm ilgililerin ekonomik refahını ve yaşam kalitesini yükseltmek" gibi. Buradaki "tüm ilgililer" ifadesi, kuruluşun başarısından yarar sağlayacak herkesi kapsamaktadır (Covey, 1997, ss.4-5). Eğitim örgütlerinde geliştirilen misyonlar eğitimle ilgili herkesi kapsarsa geniş kitlelerce bir anlam taşıyabilir ve paylaşılabilir.

Misyon cümleleri temel inanç sisteminin, değerlerin, vizyonun somutlaşmış ifadesidir. Goldberg (1997, ss.6-7)'e göre; "...misyon cümlesinin çalışanlara sayısız yollarla iletilmesi olanaklıdır. Bunlardan en sık görüleni, şirketin hemen girişine dev granit sütunların üzerine kazılmış olanıdır." Okullarda misyon cümlelerini okul panolarına ya da tanıtıcı broşürlere yazmak daha doğru olacaktır. Özellikle özel okullarda tanıtıcı el kitapçıkları ve broşürler, misyonun paylaşılmasında kullanılan araçlar olmaktadır.

Vizyon olmadan misyon geliştirmek mümkün görülmemektedir. Vizyon, eğitim kurumlarının hedeflerini ortaya koyar ve okulun sevk ve idaresinin hedefini belirler. Bazıları misyonun soyut ve ölçülemez, vizyonun ise somut ve ölçülebilir olduğunu savlamışlardır; oysa durum tam tersidir: misyon somut ve ölçülebilir, vizyon ise soyut niteliktedir.

Misyon "niçin buradayız?", "niçin burada varız?" sorularına yanıt verirken; vizyon "ne olacağız?", "ne yapmalıyız?" sorularına bir karşılık arar. Daha önce de belirttiğimiz gibi; vizyon bir görüntüdür; misyon ise özel görev...

Bir okulun misyonunu geliştirmede temel görev örgütün liderine düşer. Okuldaki bireyleri yönlendirmek, motive etmek ve verimli bir örgüt oluşturmak için liderin, ilkin bir vizyona, buna bağlı olarak da misyona sahip olması gerekmektedir. Misyon, okuldaki insanlarla birlikte belirlendiği için, okuldan soyutlanma duygusunu ortadan kaldırır ve takım ruhunu geliştirir. Açık olarak belirlenmiş bir misyon, okuldaki her bireyin amaçları doğrultusunda yürütmesinde önemli bir adımdır. Ayrıca, misyon belirleme okullarda işlevsel olmayan çatışmaları engellemede önemli rol oynar.

Okul yöneticisi merkezi sistemce belirlenen amaçları okul çevresinin koşullarına göre yeniden uyarlamak ve düzenlemek zorundadır. Sözgelimi, MEB'in okullara yönelik olarak belirlediği temel amaçlar bir misyondur ve her okul kendine özgü koşulları dikkate alarak bunları uyarlar, geliştirir ve özelleştirir. Yani, MEB'in genel amaçlarının eğitim örgütlerinin tamamı tarafından aynı biçimde uygulanması beklenemez.

Açık bir örgütsel misyon geliştirilmesinin önemi, etkili okullar ve örgütsel kültürler üzerindeki araştırmalar ile kanıtlanmıştır. Açık misyon örgütsel etkinlikler için temel oluşturan bir değerler çerçevesi oluşturur; örgüt üyeleri için bir kimlik ve güdüleme kaynağı olarak hizmet eder, onları örgüte bağlar. Yakın denetim yokluğunda öğretmenler gibi yarı özerk işgörelere etkinliklerinde yol gösterir. Etkili okullarda misyon aynı zamanda bir sosyalizasyon işlevine de hizmet eder. Örgüte yeni giren işgörelere, politikalarda ve öğretmen uygulamalarında yüksek bir eşgüdüm ve tutarlılık olduğunu varsayan okul felsefesine uygun biçimde sosyalize edilirler. Okulun misyonu yazılı veya yazısız değişik görüşmelerde olabilir. Ancak bunun misyon üzerinde fazla

bir etkisi yoktur. Çünkü misyon gücünü biçiminden değil, örgüt üyeleri tarafından farkedilmesinden ve kabul edilmesinden alır. Dolayısıyla misyon ister yazılı olarak ifade edilmiş olsun, ister olmasın, ister açıkça, ister kapalı olarak ifade edilmiş olsun okulun işleyişine yön verir, yol gösterir (Gümüşeli, 1996, s.45).

Yukarıdaki açıklamalardan anlaşılacağı gibi müdürün misyonunu tanımlamadaki başlıca rolü, okulun amaçlarını geliştirmek ve bu amaçları de vamlı olarak okul toplumuna anlatmaktır.

Bir okul müdürünün öğretim liderliği rolünün en önemli boyutlarından birisi, okulun misyonunu veya amacını tanımlamadır. Öğretim liderlerinin çoğunlukla okulun başarmaya çalışması gereken hedeflerle ilgili bir vizyona sahip oldukları söylenir. Okulun misyonunu tanımlama, okulun tümünde yapılan çeşitli etkinlikleri bir bütün olarak birbirine bağlayan paylaşılmış amaçlar duygusunu oluşturarak, bu vizyonu işgörenlere ve öğrencilere ifade etmeyi gerektirir.

Etkili okullar açık bir misyon geliştirir ve kullanırlar. Bu yolla öğretmenler ve diğer işgörenler okulun başarmaya çalıştığı amaç konusunda ortak bir anlayışı paylaşır, amaçları geliştirmek için düzenlenen etkinliklerde istekli bir işbirliği ortaya koyarlar. Paylaşılmış amaçlar duygusu işgörenlerin kendilerini soyutlanmış bürokrasi üyeleri gibi görmekten kurtarır, okul örgütünün bir parçası gibi görmeleri için onlara güdüleyici ve birleştirici bir değerler çerçevesi sağlar. Okulun misyonu çoğunlukla işgören ilgisi ve okul kaynaklarını belirli öğrenme alanları üzerinde yoğunlaştıran açıkça tanımlanmış okul amaçlarına dayalı olarak açıklanır (Gümüşeli, 1996, s.44).

Koçel (1999, s.82)'in işletme örgütleri için belirlediği misyon açıklamanın faydalarını, okullara şu şekilde uyarlayabiliriz:

- Varlık nedeninin yazılı hale gelmesiyle okulun tüm personeli neyi neden yaptığını daha iyi anlamakta ve inisiyatif kullanabilmektedir.
- Okulun toplumdaki imajı ortaya çıkmış olmaktadır.
- Motivasyon ve ekip çalışmasına ortam hazırlamaktadır.
- Öğretmenler, öğretim planlarını daha rahat yapma ve değerlendirme olanağına sahip olmaktadır.
- Okulların yıl sonu başarısını değerlendirmek daha sağlıklı olmaktadır.
- Toplumsal çevre, okulu daha iyi değerlendirmekte ve velilerle ilişkiler daha nitelikli hale gelmektedir.

Sonuç olarak, okul misyonunu tanımlama okulla ilgili herkes için katılımcı ve paylaşımcı bir amaçlar bütünlüğü oluşturmak, anlamına gelmektedir. Okulun misyonunu belirlemede öğretim lideri ve eğitim sürecine katılan diğer üyeler ilgili oldukları alanlara ilişkin amaçlar belirleyerek, demokratik bir okulun gereği olan "katılımcılık" ilkesini de gerçekleştirmiş olurlar.

Okulun Amaçlarını Geliştirme

Okulun amaçlarını geliştirme

- a. Okulun amaçlarına bölgenin özellikleriyle ilgili yeni amaçlar eklemek.
- b. Okuldaki öğretmenleri bölgesel ve yerel amaçlar belirlemeleri konusunda teşvik etme.
- c. Öğrencilerin başarı düzeylerini dikkate alarak daha üst düzeyde amaçlar belirleme.
- d. Daha üst düzeyde amaçlar belirlemeleri için öğretmenleri teşvik etme.
- e. Milli Eğitimin genel amaçları ile tutarlı olacak biçimde öğrencileri hayata hazırlayıcı yeni amaçlar belirleme (Gümüşeli, 1996, ss.107-111).

Amaçlar örgüt üyeleri için yön belirler ve belirsizliği azaltır; örgütün değerlendirilmesi için standart sağlar (Aydın, 1998, s.42). Bir okulun misyonunu tanımlamada öğretim liderinin ilk görevi okulun amaçlarını geliştirmektir. Diğer bir deyişle, okulun amaçlarını geliştirme işlevi, eğitim ve öğretim yılı süresince eğitim işgörenlerinin dikkatlerini ve kaynaklarını yoğunlaştıracakları alanları belirlemede okul müdürünün rolünü göstermektedir.

Öğretimsel bakımdan etkili okulların amaç cümlelerinin içerikleri öğrenci başarısı üzerine odaklanmaktadır. Herbiri uygulanabilir etkinlikler ile eşgüdümlemiş birkaç amacın en iyi sonucu vereceği söylenebilir. Bu amaçları geliştirmede işgörenlerin ve ailelerin katkısını sağlamanın önemi büyüktür.

Amaçlar, okulun vizyonu ve misyonuyla uygun olmalı; vizyonu gerçekleştirmeye yönelik olarak geliştirilen okul misyonunu kapsayıcı nitelik taşımalıdır. Ayrıca, her amaç ifadesi alt hedeflerle desteklenebilir bir nitelik de taşıyabilir. Çünkü hedefler daha yakın, somut ve yol gösterici bir karakter taşırlar. Her ders ve ünite düzeyine kadar indirgenebilen hedef ifadelerinin ölçülebilir davranışlarla ifade edilmesi gerekir. Böylece hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı bilimsel olarak belirlenebilir.

Amaçların ve hedeflerin geliştirilmesi öğretim yılı başlamadan toplanan zümre öğretmenler kurullarına öğrenci velilerinin ve öğrenci temsilcilerinin katılımıyla gerçekleştirilebilir. Gerçekte, öğretmenlerin hazırladıkları yıllık planlarda hedef ifadeleri yer almaktadır. Bunlar, okulun öğretimsel amaçlarına uygun olarak ve ilgililerinin geniş katılımıyla yapılabilirse bu konudaki ideale de ulaşılmış olunacaktır. Yine o kullarda etkinlik gösteren çeşitli kurullar aracılığıyla okulun öğretimsel amaçlarının hedef davranışlar şeklinde ifade edilebildiğini ve bu amaçların çeşitli kararlar düzeyinde bir form kazandığı görmekteyiz. Amaç ve hedef geliştirmede okullarda, yukarıda belirttiğimiz şekilde pek çok zemin olmasına karşın, bu kurullardaki toplantıların bir formaliteden öteye gidemediği ve öğretimsel faydayı yeterli derecede sağlayamadığı söylenebilir.

Ortaöğretim düzeyinde bir okulun vizyonu; "tüm öğrencilerini üniversiteli olarak görmek" olabilir. Bu vizyon öğrencileri kendi geleceğiyle buluşturmak anlamına gelmektedir. Bunun için okulun kendisine yüklediği özel görev, yani misyon; tüm öğrencilerin üniversite sınavını kazanmaları ve üniversiteye hazırbulunmuşluk düzeylerinin sağlamak için çalışmak olmalıdır. Bu misyonu gerçekleştirmek için pek çok amaç ortaya konabilir ve okulla ilgili herkes bu amaçları bir şekilde paylaşabilir. Sözgelimi; "öğrencileri bireysel potansiyellerini açığa çıkararak eğitmek", "eğitimde kaliteyi sağlamak", "bire bir eğitim vermek", "tüm öğrencileri üniversite ortamına hazırlamak", "öğrencilerin ahlaklı bireyler olarak toplumsallaşmalarını sağlamak", "eğitimde sıfır hataya ulaşmak" gibi misyonları olabilir. Bu amaçlar öğretmen, yönetici, veli ve öğrencilerin katılımıyla geliştirilebilir.

Amaçların çevreye göre yorumlanması da gerekmektedir. Yönetici, amaçları yalnızca öğretmenler ile birlikte yorumlamamalı, öğrencileri de katmalıdır. Okulun yöneticisi, okulun amaçlarını, bina içinde çeşitli yerlerde asılı olan panolarda duyurabilir ve çeşitli araç ve gereçlerle öğrencilere bu amaçları açıklayabilir. Böylelikle öğrencilerin de kendi aralarında ya da öğretmenleriyle birlikte okulun amaçlarını tartışmaları ve bunlar üzerine düşünmeleri sağlanabilir.

Amaçları İlgililere Açıklama

Okulun amaçlarını açıklama

- a. Okulun amaçlarını öğretmenlere açıklama.
- b. Okulun amaçlarını öğrencilere açıklama.
- c. Okulun amaçlarını okuldaki diğer personele açıklama.
- d. Okulun amaçlarını okul aile birliği toplantılarında ya da diğer toplantılarda öğrenci velilerine açıklama.
- e. Öğretmenlerle sohbet sırasında onların dikkatlerini okulun amaçlarına çekme.
- f. Kurul toplantılarında öğretmenlerle okulun amaçlarını tartışma.
- g. Öğretmenlerle birlikte belli bir dersin öğretim programını geliştirirken okulu n amaçlarını esas alma.
- h. Okulun amaçlarını afiş, poster ve diğer araçlarla duyurulmasını sağlama.
- i. Öğrenci toplantılarında okulun amaçlarına dikkat çekme (Gümtüşeli, 1996, ss.107-111).

Öğretim liderliğinin “okulun amaçlarını açıklama” görevi, okulun önemli amaçlarını öğretmenlere, ailelere ve öğrencilere ve okulda çalışan diğer personele anlatmasıyla sağlanabilir. Bunun için, öğretmenler kurulları, öğrenci temsilciler kurulları, veli toplantıları ve okul-aile birliği toplantıları uygun ortamlardır. Bu işlev, yerel basın yoluyla, çeşitli bültenlerle ve işgören sohbetleri gibi etkinliklerle de sağlanabilir. Özellikle özel okullar oluşturdukları web sayfalarında ailelere ve öğrencilere internet üzerinden ulaşarak hem vizyon ve misyonlarını hem de amaçlarını geniş olarak açıklama olanağı bulmaktadırlar. Yine, yerel gazete ve Belediye bültenlerinde çevre okullarının misyon ve amaç açıklamalarının yer olduğu görülmektedir. Günümüzde pek çok okul öğretim yılının başlangıcında çıkardıkları tanıtıcı broşürlerde okulun bağlı bulunduğu değerleri, ulaşmak istedikleri vizyonu, misyonlarını ve amaçlarını ifade etmektedirler. Ayrıca, okullarda halkla ilişkiler servislerinin kurulması da amaç açıklamaları için önemli görülmektedir.

Amaçların, velilere açıklanması sayesinde anne ve babalar okul dışında okulun misyonu ve amaçları doğrultusunda okulun davranış değiştirme ve eğitim-öğretim konularındaki misyonuna yardımcı olabilir.

Okulun amaçlarını ilgililere açıklamanın, misyonun paylaşılmasında destek sağlayıcı bir işlevi olduğu söylenebilir. Ayrıca açıklanan ve paylaşılan amaçların değerlendirilmesi yoluyla; öğrenci, öğretmen, veli ve diğer ilgililerden alınacak dönütlerin, yeni misyonlar geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülebilir.

SONUÇ

Sonuç olarak bu çalışmada, öğretim lideri olması beklenen okul müdürünün misyon tanımlama boyutunun; amaçları geliştirme ve amaçları ilgililere açıklama görevleriyle şekillenmekte olduğu görülmektedir. Okul misyonu; vizyon-amaç bağlantılı olarak, değerler çerçevesinde düşünüldüğünde gerçek anlamını kazanmaktadır.

Bir öğretim lideri olma karakteri gösterebilen okul yöneticisi, okulunun içinde bulunduğu eğitim sisteminin yapısal özelliklerini, toplumsal-çevresel değerleri, beklentileri, olması gerekenleri doğru bir çözümlemeyle, öğrencileri ve personeli de katarak geliştirdiği misyonu uygulayarak, okulunu vizyonuna yani “gelecekteki resminin” içine taşıyabilir.

KAYNAKÇA

- Albrecht, Karl. “Çift Odaklı Vizyonun Gücü,” *Executive Excellence*. 1:7, Ekim 1997, ss.8-9.
 Aydın, Mustafa. *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi, 1998.
 Bennis, Warren. *Bir Lider Olabilmek*. İstanbul: Sistem yayıncılık, 1999.
 Covey, R.Stephen. “Paylaşılan Vizyon,” *Executive Excellence*. 1:7, Ekim 1997, ss.4-5.
 Covey, R.Stephen, A.Roger Merrill ve Rebecca R. Merrill. *Önemli İşlere Öncelik*. İkinci baskı, İstanbul: Varlık yayınları, 1998.
 Çelik, Vehbi. *Eğitimsel Liderlik*. İkinci baskı, Ankara: Pegem A yayınevi, 2000.
 Erçetin, Şule. *Lider Sarmalında Vizyon*. Genişletilmiş İkinci Baskı, Ankara: Nobel yayınları, 2000.
 Erdoğan, İrfan. *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem yayıncılık, 2000.
 Goldberg, Beverly. “Şirket Vizyonu,” *Executive Excellence*. 1:7, Ekim 1997, ss.6-7.
 Gümüşeli, A. İlker. “İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları,” Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi, 1996.
 Koçel, Tamer. *İşletme Yöneticiliği*. Yedinci baskı, İstanbul: Beta yayınları, 1999.
 Lipton, Mark. “Vizyonun Somutlaştırılması,” *Executive Excellence*. 1:7, Ekim 1997, ss.15-16.
 Marşap, Akın. *Yaratıcı Liderlik*. Ankara: Öncü Kitap yayınları, 1999.
 Maxwell, C.John. *Liderlik Nitelikleri*. İstanbul: Beyaz yayınları, 1999.
 Neubeiser, Marie-Louise. *Liderlik ve Büyü*. İstanbul: Evrim yayınevi, 1996.
 Özbek, Oğuz. “Stratejik Planlama ve Yönetim,” *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara: Anı yayınları, 2000, ss.301-311.
 Stoner, Jesse. “Vizyon, Misyon ve Değerler,” *Executive Excellence*. 1:7, Ekim 1997, ss.14-15.

**İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİNİN
LİDERLİK ÖZELLİKLERİ**
Nevin BAYRAK*
Doç. Dr. Coşkun BAYRAK**

ÖZET

Lider, vizyonu, cesareti, bilgi ve deneyimi ile yerinde ve zamanında kesin karar alabilen, mükemmel bir takımı, strateji ve taktik planları olan ve hesaplı riskler almasını bilen kişidir. Liderlik, üyelerini başarılı bir şekilde etkileyebilecek özelliklere sahiptir. İlköğretim okullarında okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinden söz edebilmek için bu özelliklerin değerlendirilmesine gerek vardır. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine sahip olma derecelerini belirlemektir.

Araştırmanın evrenini, 1999-2000 öğretim yılının II. döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan 92 ilköğretim okulunda görev yapan 92 okul yöneticisi, 1121 sınıf öğretmeni, 808 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin çözümlenmesinde frekans ve yüzde, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey HSD çoklu karşılaştırma testlerinden yararlanılmıştır. İstatistik çözümler için "SPSS 9.05 for Windows" paket programı kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler : İlköğretim okulu yöneticisi, liderlik, ilköğretim okulu

ABSTRACT

A leader is a person with a vision, courage, knowlage, and experience enabling him to accurate decisions and to have a perfect group, strategy and tactical plans, and to take prudent risiks. Leadersship has come peculiarities influencing the members successfully. To talk about the leadership characteristics.

The purpose of this study is to define the determination level of Elementary school administrators.

In this study, 92 school administrators, 1121 classroom teachers and 808 branch teachers in this study participate in the spring Semester of 1999-2000 School-year in Eskişehir. Frequency, percentage, variant analysis (ANOVA) and Turkey HSD multi comparison tests were esed to analyze and define the data. "The SPSS 9.05 for Windows" software program was used for statistical analysis as well.

Keywords : Elemanetry school administrator, leadership, elementary school

Bu çalışmanın amacı 1999-2000 eğitim-öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, "İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine sahip olma dereceleri" ni belirlemektir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen anketin uygulanması ile elde edilmiştir. Araştırma betimsel nitelikte olup, toplanan veriler sayı ve yüzdeler ile verilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde "Tek Yönlü Varyans Analiz" tekniğinden yararlanılarak F değerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu durumlarda farklılığın kaynağını belirlemek için Tukey HSD testinden yararlanılmıştır. İlköğretim okul yöneticileri, sınıf ve branş öğretmenlerinin "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri"ne ilişkin görüşleri arasında ilköğretim okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerinin lehine bir fark vardır. Okul yöneticilerinin hizmet öncesinde ve hizmet içinde aranan liderlik özelliklerini geliştirecek biçimde bilinçlendirilip yetiştirilmeleri, seçimi ve atanmalarında liderlik özellikleri dikkate alınarak düzenlemelere gidilmesi önerileri getirilmektedir.

* Sınıf Öğretmeni

** Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

GİRİŞ

Toplumun her kesiminde bir amaca ulaşmak için işbirliği yapan bireylerin bir araya gelmesiyle, yönetim de oluşmaya başlar (Başaran,1989, s.29). Bir grubun belli amaçları gerçekleştirebilmesi için; grubu örgütleyen, gerekli emirleri veren, grubun çabasını aynı amaç doğrultusunda eşgüdümleyen ve denetleyen yöneticilere ve bu uğurda istekle çalışacak insanlara gerek duyulmuştur (Alıç, 1987, s.141). Yaşadığımız dünyadaki hızlı değişme, örgütleri sürekli olarak gelecek yönelimli düşünmeye zorlamaktadır (Çelik, 1999, s.159). İnsanlar, oluşturdukları grupları yönetecek ve hedeflerine götürecektir liderlere gereksinim duyarlar.

Lider, bireyin yeteneklerini, güdülerini ve kişiliklerini belirleyerek onları yöneten bir orkestraya benzetilebilir. Liderler gruplarda bulunan enerjiyi belirleyerek bunu potansiyel bir enerjiye dönüştürürler (Özkalp ve Kirel, 1996, s.279). Liderlerin tutum ve davranışları, grubun performansını ve grup üyelerinin işlerinden aldıkları doyumunu güçlü bir şekilde etkiler (Gordon, 1999, s.4). Lider; vizyonu, cesareti, bilgi ve deneyimi ile yerinde ve zamanında kesin karar alabilen, mükemmel bir takımı, strateji ve taktik planları olan ve hesaplı riskler almasını bilen kişidir (Koryürek, 1998, s.44).

Liderlik, üyelerini başarılı bir şekilde etkileyebilecek özelliklere sahiptir (Özkalp ve Kirel, 1996, s.280). Toplumun yapısına çoğunlukla liderler yön verirler. Liderler gruptan gelmekle beraber, birçok bakımlardan gruptan sapan ve grup normlarının uygulanmasında daha serbest davranabilen üyelerdir (Bursalıoğlu,1998, s.205).

Toplumdaki sosyal ve ekonomik değişimler, özellikle okulda çalışan eğitici personelin düşünüş ve davranışlarında değişimleri zorunlu kılar. Okul yöneticisi ve öğretici personel bu gelişmelerin öncüsü ve gerektirdiği yeniliklerin uygulayıcısı olma durumundadır (Taymaz,1995, s.15). Buna göre toplumların yapılarında meydana gelen değişikliklere bağlı olarak eğitim sistemlerinde de değişimlerin meydana gelmesi kaçınılmaz olmaktadır (Şişman,1994, s.152).

Etkili okul konusunda 1970'li yılların sonundan itibaren yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin liderlik davranışları, üzerinde çok durulan konulardan biri olmuştur. Yöneticilerinin liderlik davranışları, okulun etkililiğinde temel faktörlerden biri olarak görülmüştür; sonuçta okul yöneticiliğinden okul liderliğine doğru bir dönüşüm gündeme gelmiştir (Şişman,1999, s.173). Okul yönetiminde liderlik, örgüte dönük olduğu kadar, üyelerine de dönük olmalıdır (Bursalıoğlu, 1998, s.209). Yöneticiliğin sadece otorite ve güç kullanmak olmadığı, çok çalışmak ve sorumluluk üstlenmek gerektiği gerçeğini gören okul liderlerine gereksinim vardır (Özden,1999, s.9).

İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini ortaya koyabilmek için, liderlik özelliklerini belirlemek ve varolan durumu tanımlamak gerekir. Bu nedenle okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin ne ölçüde etkili olduğunu ve okullarda karşılaşılan güçlüklerin neler olduğuna ilişkin görüş ve önerileri ortaya çıkarmak amacıyla bu araştırmaya yönelinmiştir.

Araştırmanın Amacı

Yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, Eskişehir il merkezindeki "İlköğretim okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine sahip olma dereceleri" ni belirlemek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Bu temel amaca bağlı olarak, aşağıdaki sorulara yanıt aranması yoluna gidilmiştir:

1- İlköğretim okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kişisel özellikleri nelerdir?

2- İlköğretim okul yöneticilerinin, kendi liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

3- Sınıf ve branş öğretmenlerinin, okullarındaki yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

4- İlköğretim okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri arasında fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, Türk eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin belirlenmesi açısından önem taşımaktadır.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular ışığında liderlik özelliklerinin okul yöneticilerine katkısı ortaya konulabilecektir. Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri güncelleştirilip, üzerinde düşünme, tartışma ve yeni araştırma olanakları yaratacağı, okul yöneticilerinin liderlik özellikleri hakkında daha gerçekçi değerlendirmelerin yapılabileceği umulmaktadır.

Araştırma sonuçlarından Milli Eğitim Bakanlığı, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim programlarında ve var olan eğitim programlarının iyileştirilmesinde yararlanabilir.

Araştırmanın Sayıtları

1. Çalışma evrenine giren ilköğretim okul yöneticilerinin, sınıf ve branş öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar; kişisel düşüncelerini, duygularını ve gerçek durumlarını yansıtmaktadır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Araştırma Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okulları ile sınırlıdır.
- 2- Bu araştırma, 1999-2000 öğretim yılına ilişkin bilgi ve bulgularla sınırlıdır.
- 3- Türkçe alanyazınla sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde tarama modelinden yararlanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 1999-2000 öğretim yılının II. döneminde Eskişehir İl Merkezinde bulunan 92 ilköğretim okulunda görev yapan 92 okul yöneticisi, 1121 sınıf öğretmeni, 808 branş öğretmeni olmak üzere toplam 2021 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni ile ilgili bilgiler Çizelge 1'de verilmiştir. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş ve tüm evren üzerinde çalışılmıştır. Evrenin çok büyük olmaması, ulaşmada güçlük bulunmaması ve daha güvenilir veriler elde edilebileceği düşüncesiyle örneklem alma yoluna gidilmeyerek "kendini örnekleyen evren" araştırmanın çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesinde veri toplama aracı olarak kullanılan ölçme aracı, evrenin tümüne uygulanmış, ancak ölçme aracının tamamının geri dönüşü sağlanamamıştır. Çizelge 1'de araştırmanın evren ve örneklemini verilmektedir.

Çizelge 1 – Araştırmanın Çalışma Evreni

	Evreni oluşturan		Araştırmaya Katılan		Araştırmaya Katılmayan		Değerlendirme Dışı Bırakılan		Değerlendirme ye Alınan	
	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)
Okul Yöneticisi	92	4,5	85	4,2	7	0,3	36	1,8	49	2,4
Branş Öğretmeni	808	40	522	25,8	286	14,1	281	13,9	241	11,9
Sınıf Öğretmeni	1121	55,5	690	34,1	431	21,3	349	17,3	341	16,9
Toplam	2021	100	1297	64,1	724	35,7	666	33	631	31,2

Kendini örnekleyen evren uyarınca Çizelge 1'e göre araştırmanın örneklemini 49 (%2,4) okul yöneticisi, 241 (%11,9) branş öğretmeni ve 341 (%16,9) sınıf öğretmeni olmak üzere 631 (%16,9) kişi oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın temel verilerini, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri, sınıf ve branş öğretmenlerinden elde edilen görüşler oluşturmaktadır. Araştırmanın belirlenen amaca ulaşması için gerekli olan veriler, bu araştırma için özel olarak geliştirilmiş "Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri Ölçme Anketi" aracılığı ile toplanmıştır.

Alanyazın taramasına bağlı olarak oluşturulan anket, "Kişisel Bilgiler" ve "Liderlik Özellikleri" olmak üzere iki bölümden oluşması gerektiğine karar verilmiştir. Anketin birinci bölümünde ilköğretim okullarındaki okul yöneticilerinin, sınıf ve branş öğretmenlerinin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla üç soru maddesine yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde liderlik özelliklerinin yer aldığı 44 soru maddesinden bir bölüm oluşturulmuştur. Soru maddelerinin oluşturulmasında Çelik (1999) ve Özden (1999)'ün kitaplarından ve benzer araştırmalardan yararlanılmıştır. Anket maddelerinin yanıtlanması işleminde "hiçbir zaman", "nadiren", "çoğu zaman" ve "her zaman" şeklinde likert türü dörtlü derecelendirmeden yararlanılması anlayışı benimsenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

İlköğretim okul yöneticilerinin, sınıf ve branş öğretmenlerinin ölçme aracı soru maddelerine verdikleri yanıtlar, araştırmanın amacına yönelik soruların yanıtlanmasına olanak sağlayacak istatistiksel yöntemler kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın amacına yönelik birinci, ikinci ve üçüncü soru maddelerinin yanıtlanmasında frekans ve yüzde kullanılmıştır. Araştırmanın dördüncü soru maddesinin yanıtlanmasında iki veya daha fazla değişkene ilişkin örneklem verilerinin karşılaştırılmasında "Tek Yönlü Varyans Analizi" (ANOVA)'nden yararlanılmıştır. Uygulanan varyans analizi sonucunda F değerinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu durumlarda farklılığın hangi grup ortalamaları arasındaki farklardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey HSD (Tukey's Honestly Significant Difference Test) çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Araştırmada yapılan istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümleneleri "SPSS 9.05 for Windows" paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim Okul Yöneticilerinin, Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın örneklemini oluşturan yöneticilerin 11'i (%22,4) 5 yıl ve daha az kıdeme sahip, 3'ü (%6,2) 26-30 yıllık bir kıdeme sahiptir. Diğerleri 10 ve 25 yıl arasını da bir dağılım göstermektedir.

Çizelge 2 - İlköğretim Okul Yöneticilerinin Branş ve Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri Bakımından Dağılımı

	Okul Yöneticisi		Branş Öğretmeni		Sınıf Öğretmeni	
	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)	Sayı (n)	Yüzde (%)
Meslekteki Kıdemi						
5 Yıl ve daha az	2	4,0	34	14,1	42	12,3
6-10 Yıl	3	6,1	39	18,2	49	14,4
11-15 Yıl	4	8,2	29	12,0	67	19,6
16-20 Yıl	11	22,5	95	39,5	54	15,8
21-25 Yıl	18	36,7	6	2,5	8	2,3
26-30 Yıl	11	22,5	36	14,9	110	32,3
31 Yıl ve üzeri	0	0	2	0,8	11	3,3
Mezun Olunan Okul						
Eğitim Enstitüsü	16	32,7	89	36,9	57	16,7
Eğitim Yüksekokulu	2	4,1	8	3,3	60	17,6
AÖF Eğitim Önlisans programı	2	22,4	16	6,6	101	29,6
AÖF İlk.Öğret. Lisans Tam. Prog.	2	22,4	24	10,0	33	9,7
Eğt Fak. /Sınıf Öğr. Prog.	2	2,0	2	0,8	22	6,5
Eğt Fak. /Sınıf Öğr. Prog. Dışındaki Prog.	3	6,1	71	29,5	20	5,9
Diğer	5	10,3	31	12,9	48	14,0

Çizelge 2'ye göre; okul yöneticilerinin 18'i (%36,7) 21-25 yıl, branş öğretmenlerinin 95'i (%39,5) 16-20 yıl ve sınıf öğretmenlerinin 110'u (%32,3) 26-30 yıllık mesleki kıdeme sahiptir. 11-15 yıl ile 26-30 yıllık kıdeme sahip yöneticilerin sayısı 11 (%22,5)'dir. Mezun olunan okula göre yöneticilerin 16'sı (%32,7), branş öğretmenlerinin 89'u (%36,9), Eğitim Enstitüsü mezunu iken sınıf öğretmenlerinin 134'ü (%39,3) Öğretmen Okulu mezunu olup bunların 33'ü (%9,7) Lisans tamamlamışlardır. Yine okul yöneticilerinin 11'i (%22,4) Önlisans 11'i (%22,4) Lisans programını tamamlamışlardır. Dikkati çeken bir başka özellik branş öğretmenlerinin 7'si (%29,5) Eğitim dsdd mezunu olup, öğretmen yetiştiren kurumların

dışından olan branş öğretmenleri 31 (%12,8) iken sınıf öğretmenliğinde bu sayı 48 (%14) tür. Branş öğretmenlerinin çoğunluğunun kendi branşlarından mezun olmaları eğitim -öğretimin niteliğinin yükseltilmesinde olumlu etken olarak görülebilirken, sınıf öğretmenlerinin Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsünden mezun olmaları yenileşme çalışmalarında bir sınırlılık oluşturabileceği düşünülmektedir.

İlköğretim Okul Yöneticilerinin Kendi Liderlik Özelliklerine İlişkin Görüşleri

İlköğretim okul yöneticilerinin yüzde 89.8'nin "okuldaki öğretimin geliştirilmesi için çaba gösterme", yüzde 85.7'sinin "öğretmenlerin gelişme ve yükselmeye yönelik eğilimlerini destekleme", yüzde 75.5'nin "okulla ilgili kararlarda öğretmenlerin ve ilgili kişilerin görüşlerini alma ve öğrendikleri bilgileri öğrenen bir öğretmen olma", yüzde 57.1'nin "öğretim için kaynakları sağlama, zaman ve kaynakları etkili biçimde kullanma ve öğretmenlerin başarılarını artırabilecek yöntem ve kaynaklara ulaşmada rehberlik etme" davranışlarını sergilediklerini belirtmektedirler. İlköğretim okul yöneticilerinin yüzde 83.7'sinin "öğretmenlere ve öğrencilere ahlâki davranışlar yönünden model olma" ve yüzde 77.6'sının "yönetim etkinliklerinde ilgili yasa ve yönetmeliklere uyma" davranışlarının dışında, "mesleki sorumluluklarını dürüstlük içinde yerine getirme", "öğretmenlere eşit ve adil davranma", "ekonomik, politik ve dini kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçınma", "kararlarında okulun çıkarlarını kendi çıkarlarına tercih etme" ve "mesleki ahlâk kurallarına özen gösterme" davranışlarının yüzde doksanın üzerinde olması, ilköğretim okul yöneticilerinin olumlu davranışlar sergilediklerini belirtmektedirler. İlköğretim okul yöneticilerinin yüzde 53.1'i "öğretmenlerde yeni düşünceler üretme isteği yaratma" ve "yeni düşüncelerini güdüleme", yüzde 75.5'i "okulun şimdiki durumunu değil, gelecekteki durumunu düşünme", yüzde 67.3'ü "öğretmenleri takım halinde harekete geçirmeyi amaçlama" davranışlarını sergilediklerini belirtmektedirler. İlköğretim okul yöneticilerinin yüzde 87.8'i "öğrenci başarısının artırılması için çalışma", yüzde 79.6'sı "öğrendikleri yeni bilgileri öğretmenlerle paylaşma", yüzde 77.6'sı "öğrenmenin takım halinde gerçekleşeceğine inanma", yüzde 71.4'ü "eğitimle ilgili gelişmelerden öğretmenleri haberdar etme", yüzde 36.7'si "eğitimle ilgili yayınları takip etme ve yüzde 46.9'u iletişim becerilerinin oldukça iyi olduğu" yönünde davranış gösterdiklerini belirtmektedirler. İlköğretim okul yöneticilerinin yüzde 67.3'ünün "öğretmenlere ideal davranış modeli oluşturma", yüzde 65.3'ünün "okulun, çevredeki değişimlere uyum sağlamasına çalışma" davranışlarını sergilediklerini belirtmektedirler.

Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Okullarındaki Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerinin yüzde 68.6'sı okullarındaki "yöneticilerinin öğretimin geliştirilmesi için çaba gösterdiklerini", yüzde 62.8'i "okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmeye ilgili etkinliklere katıldıklarını", yüzde 62.2'si "kendilerinin gelişme ve yükselmeye yönelik eğilimlerini desteklediklerini" belirtmişlerdir. Branş öğretmenlerinin yüzde 62.2'si "okullarındaki yöneticilerinin öğretimin geliştirilmesi için çaba gösterdiklerini", yüzde 54.8'i "öğretmenlerin gelişme ve yükselmeye yönelik eğilimlerini desteklediklerini" ve "eğitim-öğretim sürecini sürekli denetleyip değerlendirdiklerini" belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin yüzde 79.8'i "okullarındaki yöneticilerinin yönetim etkinliklerinde ilgili yasa ve yönetmeliklere uyduklarını", "dini alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçındıklarını", yüzde 79.2'si "ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçındıklarını", yüzde 78.3'ü "mesleki ahlâk kurallarına özen gösterdiklerini" belirtmişlerdir. Branş öğretmenlerinin yüzde 74.3'ü "okullarındaki

yöneticilerinin dini alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlarından kaçındıklarını ", yüzde 73.9'u " ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçındıklarını ", yüzde 72.2'si " politik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçındıklarını " belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin yüzde 67.7'si " okullarındaki yöneticilerinin eğitim alanında meydana gelen değişimleri izlediklerini ", yüzde 62.8'i " okulun şimdiki durumunu değil, gelecekteki durumunu da düşündüklerini " belirtmişlerdir. Branş öğretmenlerinin yüzde 57.3'ü " okullarındaki yöneticilerinin eğitim alanında meydana gelen değişimleri izlediklerini ", yüzde 56.8'i "okulun şimdiki durumunu değil, gelecekteki durumunu da düşündüklerini " belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin yüzde 67.7'si " okul yöneticilerinin öğrenci başarısının artırılması için çalıştıklarını ", yüzde 64.8'i " eğitimle ilgili gelişmelerden kendilerini haberdar ettiklerini ", yüzde 63.9'u " öğrenmenin takım halinde gerçekleşeceğine inandıklarını " belirtmişlerdir. Branş öğretmenlerinin yüzde 66.0'ı " okullarındaki yöneticilerinin öğrenmenin takım halinde gerçekleşeceğine inandıklarını ", yüzde 64.3'ü " eğitimle ilgili gelişmelerden öğretmenlerini haberdar ettiklerini ", yüzde 56.0'ı "öğrendiği yeni bilgileri öğretmenlerle paylaştığını ve iletişim becerilerinin oldukça iyi olduğunu " belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin yüzde 64.2'si " okullarındaki yöneticilerinin okulun çevredeki değişimlere uyum sağlamasına çalıştıklarını ", yüzde 57.5'i " öğrencilerin değişimlere göre eğitilmesini sağladıklarını ", yüzde 57.2'si " kendilerine ideal davranış modeli oluşturduklarını " belirtmişlerdir. Branş öğretmenlerinin yüzde 57.3'ü " okullarındaki yöneticilerinin okulun, çevredeki değişimlere uyum sağlamasına çalıştıklarını ", yüzde 56.4'ü öğrencilerin " değişimlere göre eğitilmesini sağladıklarını " belirtmişlerdir.

Okul Yöneticileri, Sınıf Öğretmenleri ve Branş Öğretmenlerinin İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Okul yöneticisi ve branş öğretmenleri arasında okul yöneticilerin lehine bir fark olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin daha olumlu görüşte oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni arasında sınıf öğretmenin lehine bir fark olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğretmenlik deneyimine sahip oldukları ve eğitim-öğretim sürecini denetleyip değerlendirdikleri, daha yakın mesleki ilişkilerde buldukları, kendi meslektaşları gibi görmeleri, okul yöneticilerinin tüm branşlarla ilgili yeterli derecede bilgiye sahip olamamaları, ders programlarının hazırlanmasında yönetimle sorun yaşamaları düşünülebilir.

Okul yöneticisi ile branş ve sınıf öğretmenleri arasında okul yöneticilerin lehine bir fark olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin branş ve sınıf öğretmenlerine göre etik liderlik özelliklerine ilişkin daha olumlu görüşte oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni arasında sınıf öğretmenin lehine bir fark olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin yönetmeliklere çok sıkı bağlılık göstererek esnek davranmamaları böyle bir sonucun çıkmasında etkili olabilir.

Sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni arasında sınıf öğretmenin lehine bir fark olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin daha olumlu görüşte oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin eğitim-öğretim konusundaki esneklikleri okula yansıtmakta mevzuata sıkı bağlılık göstermeleri böyle bir sonucun çıkmasında etkili olabilir. Sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni arasında sınıf öğretmenin lehine bir fark olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin öğrenen liderler özelliklerine ilişkin daha olumlu görüşte oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okul yöneticileriyle daha yakın mesleki ve

informal ilişkiler içinde olmaları böyle bir sonucun ortaya çıkmasında etkili olabilir. Branş öğretmenlerine branşları konularında yöneticilerin yardımcı olamamaları, branş öğretmenlerinin okul yöneticilerini öğrenen lider olarak görmemeleri şeklindeki değerlendirmelere aracılık etmiş olabilir.

Okul yöneticisi ve branş öğretmeni arasında okul yöneticisi lehine bir fark olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin daha olumlu görüşte oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni arasında sınıf öğretmeni lehine bir fark olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin daha olumlu görüşte oldukları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin bir sınıfa girmeleri, branş öğretmenlerinin farklı sınıflara girmelerinden öğrencileri çok yönlü tanımaları olanaklı olamamaktadır. Bu nedenle okul yönetimiyle sorun yaşanmakta ve okulla bütünleşme sağlanamamaktadır. Branş öğretmenleri öğrencileri tüm yönüyle gözleyemediklerinden dolayı öğrenciler hakkında okul yönetimine yardımcı olamamaları, böyle bir sonucun çıkmasında etkili olabilir.

Sonuçlar ve Öneriler

Sonuçlar

- Çalışma evrenine giren okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin eğitim kurumundaki görev dağılımında yarından fazlasını sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin çoğunluğunun yöneticilik görevindeki çalışma süreleri 5 yıl ve daha az ile 16 -20 yıl arasında değişmektedir. Okul yöneticilerinin öğretmenlik meslek kıdemlerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin yarından fazlası eğitim enstitüsü ve öğretmen okulu mezunudur. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin meslekteki kıdemi 26-30 yıl olanların yüzdesi 32.3'tür. Sınıf öğretmenlerinin meslek kıdemlerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu sınıf öğretmeni yetiştiren okullardan mezundur. Sınıf öğretmenliği programı dışından mezun olanların yüzdesi 5.9'dur. İlköğretim okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin meslekteki kıdemlerinin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. 16-20 yıl olanların yüzdesi 39.5'tir. Branş öğretmenlerinin yüzde 36.9'u eğitim enstitüsü mezunudur.

- İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin yüzde 89.8'inin okuldaki öğretimin geliştirilmesi için çaba gösterme, yüzde 85.7'sinin öğretmenlerinin gelişme ve yükselmeye yönelik eğilimlerini destekleme davranışlarını sergilemişlerdir. İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerine ilişkin yüzde 83.7'sinin öğretmenlere ve öğrencilere ahlâki davranışlar yönünden model olma ve yüzde 77.6'sının yönetim etkinliklerinde ilgili yasa ve yönetmeliklere uyma davranışları dışında, mesleki sorumluluklarını dürüstlük içinde yerine getirme, öğretmenlere eşit ve adil davranma, ekonomik, politik ve dini kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçınma, kararlarında okulun çıkarlarında kendi çıkarlarına tercih etme ve mesleki ahlâk kurallarına özen gösterme davranışlarının yüzde doksanın üstünde olması, ilköğretim okul yöneticilerinin olumlu davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin yüzde 53.1'i öğretmenlerde yeni düşünceler üretme isteği yaratma ve yeni düşüncelerini motive etme, yüzde 75.5'i okulun şimdiki durumunu değil, gelecekteki durumunu düşünme, yüzde 67.3'ü öğretmenleri takım halinde harekete geçirmeyi amaçlama davranışlarını sergilediklerini belirtmişlerdir. İlköğretim okul yöneticilerinin öğrenen liderler özelliklerine ilişkin yüzde 87.8'i öğrenci başarısının artırılması için çalışma, yüzde 79.6'sı öğrendikleri yeni bilgileri öğretmenlerle paylaşma, yüzde 77.6'sı öğrenmenin takım halinde gerçekleşeceğine inanma, yüzde 71.4'ü eğitimle ilgili gelişmelerden

öğretmenleri haberdar etme, yüzde 36.7'si eğitimle ilgili yayınları takip etme ve yüzde 46.9'u iletişim becerilerinin oldukça iyi olduğu yönünde davranış gösterdiklerini belirtmişlerdir. İlköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin yüzde 67.3'ü öğretmenlere ideal davranış modeli oluşturma, yüzde 65.3'ü okulun, çevredeki değişimlere uyum sağlama davranışlarını sergilediklerini belirtmişlerdir.

- İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin; sınıf öğretmenlerinin yüzde 68.6'sının, okul yöneticilerinin öğretimin geliştirilmesi için çaba gösterdiklerini, yüzde 62.8'i okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmeye ilgili etkinliklere katıldıklarını, yüzde 62.2'sinin de kendilerinin gelişme ve yükselmeye yönelik eğilimlerini desteklediklerini belirtmişlerdir. İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin; branş öğretmenlerinin yüzde 62.2'si okul yöneticilerinin öğretimin geliştirilmesi için çaba gösterdiklerini, yüzde 54.8'i okul yöneticilerinin öğretmenlerin gelişme ve yükselmeye yönelik eğilimlerini desteklediklerini ve eğitim-öğretim sürecini sürekli denetleyip değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerine ilişkin; sınıf öğretmenlerinin yüzde 79.8'i okul yöneticilerinin yönetim etkinliklerinde ilgili yasa ve yönetmeliklere uydıklarını, dini alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçındıklarını, yüzde 79.2'si okul yöneticilerinin ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçındıklarını, yüzde 78.3'ü okul yöneticilerinin mesleki ahlak kurallarına özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. İlköğretim okul yöneticilerinin etik liderlik özelliklerine ilişkin; branş öğretmenlerinin yüzde 74.3'ü okul yöneticilerinin dini alanda kişisel kazanç sağlayıcı kaçındıklarını, yüzde 73.9'u okul yöneticilerinin ekonomik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçındıklarını, yüzde 72.2'si okul yöneticilerinin politik alanda kişisel kazanç sağlayıcı davranışlardan kaçındıklarını belirtmişlerdir. İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin; sınıf öğretmenlerinin yüzde 67.7'si okul yöneticilerinin eğitim alanında meydana gelen değişimleri izlediklerini, yüzde 62.8'i okul yöneticilerinin okulun şimdiki durumunu değil, gelecekteki durumunu da düşündüklerini belirtmişlerdir. İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin; branş öğretmenlerinin yüzde 57.3'ü okul yöneticilerinin eğitim alanında meydana gelen değişimleri izlediklerini, yüzde 56.8'i okul yöneticilerinin okulun şimdiki durumunu değil, gelecekteki durumunu da düşündüklerini belirtmişlerdir. İlköğretim okul yöneticilerinin öğrenen liderler özelliklerine ilişkin; sınıf öğretmenlerinin yüzde 67.7'si okul yöneticilerinin öğrenci başarısının artırılması için çalıştıklarını, yüzde 64.8'i okul yöneticilerinin eğitimle ilgili gelişmelerden kendilerini haberdar ettiklerini, yüzde 63.9'u okul yöneticilerinin öğrenmenin takım halinde gerçekleştirdiklerine inandıklarını belirtmişlerdir. İlköğretim okul yöneticilerinin öğrenen liderler özelliklerine ilişkin; branş öğretmenlerinin yüzde 66'sı okul yöneticilerinin öğrenmenin takım halinde gerçekleşeceğine inandıklarını, yüzde 64.3'ü okul yöneticilerinin eğitimle ilgili gelişmelerden öğretmenlerini haberdar ettiklerini, yüzde 56'sı okul yöneticilerinin öğrendiği yeni bilgileri öğretmenlerle paylaştıklarını ve iletişim becerilerinin oldukça iyi olduğunu belirtmişlerdir. İlköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin; sınıf öğretmenlerinin yüzde 64.2'si okul yöneticilerinin okulun, çevredeki değişimlere uyum sağlamasına çalıştıklarını, yüzde 57.5'i okul yöneticilerinin öğrencilerin değişimlere göre eğitilmesini sağladıklarını, yüzde 57.2'si okul yöneticilerinin kendilerine ideal davranış modeli oluşturduklarını belirtmişlerdir. İlköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin; branş öğretmenlerinin yüzde 57.3'ü okul yöneticilerinin okulun çevredeki değişimlere uyum sağlamasına çalıştıklarını, yüzde 56.4'ü okul yöneticilerinin öğretmenlerin değişimlere göre eğitilmesini sağladıklarını belirtmişlerdir.

• İlköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerine ilişkin, okul yöneticisi ve branş öğretmeni arasında okul yöneticisinin lehine, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni arasında sınıf öğretmenin lehine bir fark vardır. İlköğretim okul yöneticisinin etik liderlik özelliklerine ilişkin, okul yöneticisi ve sınıf öğretmenleri arasında okul yöneticilerinin lehine, okul yöneticisi ve branş öğretmenleri arasında okul yöneticilerinin lehine, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni arasında sınıf öğretmenin lehine bir fark vardır. İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni arasında sınıf öğretmenin lehine bir fark vardır. İlköğretim okul yöneticilerinin öğrenen liderler özelliklerine ilişkin, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni arasında sınıf öğretmeni lehine bir fark vardır. İlköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin, okul yöneticisi ve branş öğretmeni arasında okul yöneticisinin lehine, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni arasında sınıf öğretmeni lehine bir fark vardır.

Öneriler

1. Okul yöneticilerinin, bir liderde aranan özellikler açısından kendilerini değerlendirebileceği düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Okul yöneticilerinde aranan liderlik özelliklerini geliştirecek biçimdeki hizmet öncesi ve hizmet içi programlarına önem verilmelidir.
3. Okul yöneticilerinin seçimi ve atanmasında liderlik özellikleri dikkate alınarak düzenlemelere gidilmelidir.
4. Okul yöneticilerinin okulda çalışan personele her yönden model olabileceği etkinlikler önem verilmelidir.
5. Okul yöneticileri, okulun sosyal çevresindeki değişimleri izleyebilecek, okulun değişim gereksinimine yanıt verebilecek özellikte yetiştirilmeleri sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aliç, Mehmet. "Yönetim ve Liderlik", *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C: II, S: 1: 141, Aralık 1987.
- Başaran, İ.Ethem. *Yönetim*. İkinci basım. Ankara: Gül Yayınevi, 1989.
- Bursalıoğlu, Ziya. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri, 1998.
- Çelik, Vehbi. *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri, 1999.
- Gordon, Thomas. *Etkili Liderlik Eğitimi*. (Çev: Emel Aksay), İstanbul: Sistem Yayıncılık, 1997.
- Koryürek, Cüneyt E. "Lider ve Liderlik" Arçelik Sempozyum Notları, İstanbul, 1999.
- Özkalp, Enver ve Çiğdem Kirel. *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi ETAM, 1996.
- Özden, Yüksel. *Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 1999.
- Şişman, Mehmet. *Örgüt Kültürü*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1994.
- _____. "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları" *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 3*, Eskişehir: 1999.
- Taymaz, Haydar. *Okul Yönetimi*. Ankara: Saypa Yayınları, 1995.

KİTLE İLETİŞİM ARAÇLARI : OKULA TEHDİT Mİ, DESTEK Mİ?

Yrd. Doç. Dr. Yusuf BUDAK*

ÖZET

Avrupa'da özellikle 1980'li yıllardan itibaren kitle iletişim araçlarının okula karşı bir üstünlük sağladığı düşünülmeye başlanmıştır. Bu çalışmada, zamanlarını nerelerde ve hangi etkinliklerle geçirdikleri belirlenerek öğrencilerin okula mı yoksa çoklu ortamlara mı daha çok yöneldikleri sorusunun cevaplanması hedeflenmiştir. Bu amaçla değişik bölgelerden 400 öğrencinin görüşü alınmıştır. Böylece okulun kitle iletişim araçları karşısındaki konumu saptanmaya çalışılmıştır. Varılan sonuç, durumun okul açısından olumlu olmadığına işaret etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Kitle İletişim Araçları, Okul

ABSTRACT

In Europe, especially, as from the Eighties, one considered that the education systems were under the threat of the systems of media. Within the framework of this work in seeking to determine where and in which activities the pupils spend their time, one aimed to clarify if they prefer school or the medias. Therefore, we collected data from 400 pupils of different areas in Turkey. Thus, one tried to understand the situation of the school compared to the media. According to the result, the current state is not positive for the school.

Keywords: Media, Scholl

GİRİŞ

Bereyi çevreleyen yazılı ve görsel basın, radyo,televizyon, sinema gibi, bilgi, haber ve mesaj yayan odaklara genel olarak **kitle iletişim araçları** , bu araçların oluşturduğu sistemlere **kitle iletişim sistemleri** adı verilmektedir. Bu sistemlerin iletişimde kullanılan basit birer araç olmadığı, birey ve toplum için birer etkileşim çevresi oluşturduğu bilinen bir olgudur. Bireye seçim tercihleri sunmalarının yanı sıra farklı amaçlara yönelik kullanılabilmeleri, çoklu ortamlar oluşturabilmeleri, heyecansal enerjiyi harekete geçirebilmeleri ve böylece bireyde güçlü bir katılım isteği uyandırmaları bu araçlara olan ilginin temel nedenleri arasında gösterilmektedir. Bu çerçevede kitle iletişim araçlarının etkinlik kazanması özellikle 80'li yıllarda eğitime bir meydan okuma ve bir baş kaldırma şeklinde görüşlerin doğmasına neden olmuştur. Buna önlem olarak kitle iletişim araçlarının eğitim sürecinde kullanılması anlamına **gelen edu-communication -iletişimsel eğitim-kavramı** ortaya atılmıştır (Unesco 1984).

Kitle İletişim Araçları ve Okul

Kitle iletişim araçlarının okullar açısından bir tehdit oluşturup oluşturmadığına yönelik tartışmalar bir çok ülkede gündemde bulunmaktadır. 1990 yılında Avrupa Konseyi üyesi ülkelerin bir kısmında yapılan bir araştırmaya göre öğrenciler, haftada 24. 5 saat televizyon seyretmekte, 6 saat radyo dinlemekte, 3 saat çizgi film serisi izlemekte, kitap ve dergi okumaktadırlar. (Unesco 1990 :254). Gençlerin çoklu ortamlara gösterdiği bu eğilimin temelinde yatan bir çok etmenden söz edilebilir. Ev okulları uygulamasının fikir babası olan Holt'a göre (Öz ve İmamoğlu 2002) çocuklar okulda çok fazla çalıştırılmakta, doğru cevaplar ezberletilmekte, var olan yetenekleri köreltilmekte, öğrencinin kendi kendini

* Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

yönlendirmesine engel olunmakta, böylece okullar boyun eğen kendi kendine düşünemeyen, yetişkin köleler ve vatandaşlar üreten kurumlar olmaktadır.

Ev okullarının doğuş gerekçelerinin ülkemiz eğitim sistemi için de geçerli olduğunu bazı araştırmalardan ve gözlemlerimizden biliyoruz. Ülkemiz genelinde 2223 denek üzerinde yapılan bir araştırmaya ve yerinde gözlemlerimize göre okullarda yaşanan eğitim sürecinin gençleri doyuruculuk düzeyi çok düşüktür (Titiz 2001, Konrad Adenauer Vakfı 1998:35). Oysa, her insan kendisi için anlam ifade eden etkinlik göstermeyi sever . Birey kendi etkinlikleri sonunda gözle görülür , elle tutulur somut başarılar elde ettikçe , direnme gücü artar, böylece iç doyuma ulaşabilir ve daha çok etkinlikte bulunmak isteyebilir.

Bu anlamda geleneksel bilgi aktarımını temele alan, bilgi yüklemeye dayalı yaklaşımların, yenilgiye uğraması kaçınılmaz görünmektedir. Bu nedenle olsa gerek bilgi çağında ön plana çıkan eğitim hedefleri bireysel ve toplu etkinliği, yaratıcılığı, kritik düşünmeyi ve zihinsel gelişimi ön plana çıkarmayı öngören hedefler olarak dikkat çekmektedir. Bunlar şöyle özetlenebilir :

- Bilgiyi yeni gereksinimler doğrultusunda seçebilme ve kullanabilme,
- Kritik düşünebilme,
- Problem çözebilme,
- Takım çalışması yapabilme,
- Değer yargıları oluşturabilme,

-Yeni bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilme ve bunların getirdiği olanaklardan yararlanabilme (Conseil de L'Europe 1989:31) .

Hem fiziksel hem de psikolojik açıdan yukarda belirtilen hedeflerle tutarlı eğitim ortamları çağdaş okulun ve eğitim programlarının yapılandırılmasına temel oluşturmaktadır. Aksi halde okulun, kitle iletişim araçlarıyla yarışması ve çekim merkezi olması söz konusu olamaz. Eğitim programlarından ve bunların uygulamalarından kaynaklanan olumsuz duyguların öğrenciler tarafından okuma ve bilimsel çalışmalara genellenmesinin önüne geçilemez.

Türkiye'de Durum

Öğrencinin zamanının önemli bir kısmını yukarda belirtilen hedeflerle tutarlı eğitim sürecinde geçirmesi ve bu olanağı kuramsal olarak okulun sağlaması beklenir. Zaman kullanımı ve kullanım biçimi insanın ilgi ve eğilimleri konusunda önemli ip uçları verebilir. Yapılan etkinliklere ayrılan zamanın süresi ve bu konudaki gönüllülük bu etkinliklerin doyurucu olup olmadığı konusunda anlamlı düşüncelere ulaşmamızı sağlayabilir. Bu açıdan okulun kitle iletişim araçları karşısındaki konumunun bilinmesi eğitimin kalitesini yükseltme adına yararlı bir girişim olabilir. "Zaman kıymetli bir kaynaktır. Ona yaklaşımınız ve kullanma biçiminiz, başarınız ya da başarısızlığınız arasındaki ibreyi belirleyecek" tir (Smith 1998:12). Bu düşünce doğrultusunda zamanlarını nerelerde ve ne yaparak geçirdikleri sorusunun cevabı ışığında öğrencilerin okula mı yoksa çoklu ortamlara mı eğilim gösterdiklerinin ve böylece çoklu ortamların okula tehdit oluşturup oluşturmadığı sorununa ışık tutulması bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Bu çalışma 2002 yılında farklı bölgelerinde yer alan 8 ilden 50'şer öğrencinin görüşü alınarak gerçekleştirilmiştir. Geçiş sınıfları olarak kritik özelliğe sahip oldukları düşünülerek bu sayının yarısının ilköğretim, yarısının ise lise son sınıf öğrencilerinden oluşması sağlanmıştır. Böylece ilköğretim son ve lise son sınıflardan 200'er öğrenci örnekleme oluşturmuştur. Toplam 400 öğrenci araştırma kapsamında yer almıştır. Bu öğrenciler, il bazında random yolla okul bazında ise ulaşılabilenler olarak seçilmiştir. Veri toplama amacıyla bilgi formu kullanılmıştır. Bilgi formuyla toplanan verilerin ortalamaları,

kesirler tam sayıya tamamlanarak dakika olarak hesaplanarak tablolaştırılmıştır. Örneklemeye giren iller, okul türleri ve öğrenci sayıları Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo-1: Örneklemeye İlişkin Veriler

Okullar İl	Okul Türü					Toplam
	Klasik Li.	Anadolu Li.	Meslek Li.	Süp. Li.	İlköğrt. Ok.	
Adana	25	.....	.....		25	50
Aksaray	25	.....	.....		25	50
Ankara	.....	.....	25	.....	25	50
G.antep	.....	.....	.....	25	25	50
G.hane	.....	.....	25	.....	25	50
İzmir	.....	25	.....	.....	25	50
Kırklareli	.....	.....	25	.....	25	50
Sinop	.....	25	.....	.....	25	50
Toplam	50	50	75	25	200	400

Bilgi formunda öğrencilere üç temel soru sorulmuş ve seçenekler verilmiştir. Bu sorular şunlardır:

1. Dersler dışında okulda bir günde neler yapıyorsunuz ve bunlara ne kadar zaman ayırıyorsunuz ?
2. Evinizde bir günde neler yapıyorsunuz ve bunlara ne kadar zaman ayırıyorsunuz?
3. Ev ve okul dışında neler yapıyorsunuz ve bunlara ne kadar zaman ayırıyorsunuz?

Bu sorular için verilen seçenekler aşağıdaki ilgili tablolarda verildiğinden ayrıca belirtilmesine gerek duyulmamıştır. Örneklemi oluşturan ilköğretim ve lise son sınıf öğrencilerinin bir günde okulda yaptıkları etkinlikler ve bunlara ayırdıkları süreye ilişkin veriler aşağıda Tablo-2'de yer almaktadır.

Tablo-2: Öğrencilerin Okulda Günlük Etkinlikleri ve Ortalama Süreleri /Dakika

Etkinlik Okul	Kantin	Spor	Teneffüs	Eğitsel kol	Folklor	Müzik	Diğer	Toplam
Lise	13	6	28	7	2	1	9	68
İlköğretim	17	14	37	13	4	5	9	99
Toplam	15	10	33	10	3	3	9	84 / 55

Tablo-2'ye göre öğrenciler, okulda ders dışında kalan zamanlarının çoğunu teneffüse ayırmaktadırlar (33 dakika). Bunu kantine ayrılan zaman dilimi izlemektedir (15 dakika). Ardından sırasıyla 10'ar dakika ayrılan spor ve eğitsel kol etkinlikleri gelmektedir. Folklor ve müzik gibi sosyal etkinliklere günde sadece 3'er dakika ayrılabildiği gözlenmektedir. Diğer etkinlikler için ayrılan süre 9 dakika olarak görünmektedir. Bu tür etkinlikler içinde kitap okuma, test çözme dışında her hangi bir etkinlik belirtilmemiştir. Tabloda dikkati çeken en önemli noktalardan biri de ilköğretim okulu öğrencilerinin okulda daha fazla zaman geçirme eğiliminde olduklarının gözlenmesidir. Bu durum, onların yaş düzeyinden kaynaklanan doğal bir sonuç olarak görülmelidir. Yaşları gereği hem onların dış dünyayı yeterince tanımaması hem de dış dünyanın, kapılarını onlara tümüyle açmamış olması buna neden olabilir. Önemle vurgulanması gereken bir diğer nokta ise kantine ve müziğe ayrılan zaman ile okul sporu yapanların dışında kalan öğrencilerin spora ayırdıkları sürenin esasen

teneffüse ayrılan zaman diliminin içinde olduğudur. Resmi ders saatleri dışında ilgili programlarda herhangi bir öneri yada serbest zaman etkinliği söz konusu değildir. (M.E.B. 1998). Dolayısıyla okulda geçirilen gerçek süre, tablodakinden daha düşüktür denebilir. Bu sürenin liseler için yaklaşık 46 dakika ilköğretim okulları için yaklaşık 63 dakika olduğu kestirilebilir ve sonuçta her iki grup için okulda geçen ortalama sürenin 55 dakika olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu sürenin yeterli olduğu düşünülemez. " Gerek gençler, gerekse ana babalar gençlerin zamanlarını okulda geçirdiklerini düşünmektedirler. Gerçeğin böyle olmadığı, bireyin ilköğretimden üniversite bitene dek geçirdiği sürenin sadece 332 gün olduğu söylenebilir " (Sönmez 1998:VI).

Öğrencilerin okulda daha fazla kalmalarının sağlanabilmesi için eğitim programlarının kendi kendine öğrenme seçeneklerine dayalı olması ve buna olanak sağlayıcı donanımın okulda hazır bulundurulması ayrıca okulun sosyal etkinlik merkezi haline getirilerek gerek bireysel gerekse toplu etkinliklere uygun hale getirilmesi gerekir. Oysa, eğitsel kolların bile amacına uygun ve beklenen düzeyde çalışmadığı öteden beri gözlenmektedir (Tezcan 1991). Bu durum, tablodaki ilgili rakamdan da açıkça anlaşılmaktadır. Tablo-2'ye göre, bireysel ve toplu etkinlikleri öngören (M.E.B.:1997) eğitsel kollarla birlikte folklorla en az zamanın ayrılıyor olmasıdır. Okulda sosyal etkinliklerin yetersizliğinin başta disiplini sorunları olmak üzere bir çok soruna yol açması kaçınılmazdır. Bunun bir sonucu olarak okuldan kaçış söz konusu olabilir. Bu açıdan öğrencilerin okul dışında geçirdikleri süre ve yaptıkları etkinlikler anlamlı mesajlar verebilir. Aşağıda Tablo-3'de ilköğretim okulu ve lise öğrencilerinin evde bir günde yaptıkları etkinlikler ve bunlara ayırdıkları süreler yer almaktadır.

Tablo-3: Öğrencilerin Evde günlük Etkinlikleri ve Ortalama Süreleri / Dakika

Etkinlik	Ders	Tv	Radyo	Gazete	Dergi	Boş	Bilgisayar	İnternet	Diğer	Top
Okul										
Lise	120	75	25	15	15	45	10	10	12	327
İlköğretim	150	100	35	30	18	29	40	21	24	447
Toplam	135	88	30	23	17	37	25	16	18	387

Tablo-3'e göre, evdeki etkinlikler içinde ders çalışma en fazla zaman alan etkinlik olarak belirtilmiştir. Bu süre lise son sınıflarda günde yarım saat kadar az görünmektedir. Üniversiteye giriş sınavı nedeniyle dersane tercihi bunun nedeni olarak gösterilebilir. Bu düşünceyi Tablo-4'deki ilgili verinin doğruladığı düşünülebilir. Bu bağlamda dikkati çeken bir diğer nokta ise lise öğrencilerinin bilgisayar ve internete ayırdıkları zamanın görece olarak daha düşük çıkmasıdır. Gazete, televizyon ve dergilere ayrılan sürenin ilköğretim öğrencilerinin ayırdığı süreden daha fazla görünmesi lise öğrencilerinin sınav hazırlığı başta olmak üzere bazı nedenlerle (spor, hobi) dergi ve gazeteleri izlediğine bağlanabilir.

Tablodan çıkan bir diğer sonuç ise lise öğrencilerinin ilköğretim öğrencilerine göre evde daha az kaldığının gözlenmesidir denebilir. Diğer etkinliklere verilen cevap ortalama 18 dakikadır. Bu etkinlikler, müzik dinleme, roman okuma, resim yapma, kompozisyon yazma, ev işiyle uğraşma olarak belirtilmiştir. Tablo-3'e göre ilköğretim öğrencilerinin evde kitle iletişim araçlarıyla daha fazla zaman geçirmektedir.

Ne var ki, kitle iletişim araçlarının özellikle lise öğrencilerinin çoğu tarafından eğlenme ve zaman geçirme amaçlı kullanıldığını çeşitli öğrencilerle yaptığımız görüşmelerden öğrendik. Örneğin, her iki öğrenci grubu da radyoyu çoğunlukla ders çalışırken müzik dinleme amaçlı kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerinin zamanlarının önemli bir

kısmını ev ve okul dışı etkinliklerle geçirdikleri bilinen bir durumdur. Ancak bu sürenin görece miktarı bu çalışmanın amacı açısından önemli ipuçları verecektir. Aşağıda Tablo-4’de öğrencilerin okul ve ev dışında yaptıkları etkinlikler ve bunların süreleri verilmiştir.

Tablo-4: Öğrencilerin Dışarıdaki Günlük Etkinlikleri ve Bunlara Ayırdıkları Süreler / Dakika

Etkinlik Okul	Spor yapma	Spor izleme	İnt. kafe	Kahve	Gezinti	Arkadaş toplantısı	Ders çalışma	Dersane	Diğer	Top
Lise	39	32	13	48	70	61	67	126	42	498
İlköğretim	46	31	21	5	65	54	70	73	10	375
Toplam	43	32	17	27	69	58	69	100	26	437

Tablo- 4’e göre, hem ilköğretim hem de lise öğrencileri dershaneden sonra , en fazla zamanı arkadaş toplantısına ayırmaktadırlar. Şaşırtıcı ve dikkat çekici olan bir diğer nokta ise okul dışında, öğrencilerin spora okuldakinden daha fazla zaman ayırıyor görünmeleridir. Dershanenin yanı sıra okul ve ev dışında ders çalışmaya ayrılan zamanın fazlalığı dikkat çekmektedir. Dershaneye lise öğrencilerinin daha fazla zaman ayırdığı gözlenmektedir. Bu, üniversite giriş sınavına bağlanabilir. Her iki grubun en fazla zamanı dershaneye ayırdığı gözlenmektedir. Öğrenciler, yaptıkları diğer etkinlikler olarak sinemaya gitme, alışveriş yapma, müzik dersi alma,kütüphanede ders çalışmayı gibi etkinlikleri belirtmişlerdir.

Gezinti ve ders çalışmaya ayrılan süreler birbirine eşit görünmektedir. Spora ayrılan süreler her iki grupta birbirinden farklı görünse de ilköğretim öğrencilerinin spora daha fazla zaman ayırdığı gözlenmektedir. En önemli nokta ise **okul dışında her iki grubun da spora ve diğer sosyal etkinliklere daha fazla süre ayırıyor olmasıdır**. Bu olgu, bir bakıma öğrencilerin okulda gideremedikleri spor yapma gereksinimini okul dışında karşılamaya çalıştıkları şeklinde algılanabilir . Ev ve okul dışında ders çalışmaya ayrılan sürenin görece olarak yüksek görünmesi okul kütüphanelerinin yetersizliği ve okul saatleri dışında kapalı bulunmasına bağlanabilir. Var olan okul kütüphanelerinin çoğunlukla eski kitaplar içerdiği görülmektedir.

Yukarıda verilen ilgili tablolar incelendiğinde ve etkinlik bazında düşünüldüğünde her ne amaçla olursa olsun zorunluluk ve bir zorlama söz konusu olmadan tercih edilen etkinlikler içinde en fazla sürenin kitle iletişim araçlarına ayrıldığı görülebilir. Okula gitme zorunluluğu ve baskısının ortadan kalkması halinde okulun ve eğitim programlarının mevcut durumlarıyla öğrenciler tarafından tercih edilmesi düşünülemez. Dolayısıyla bir bina, bir öğretmen, üç beş sıra ve öğrenci varlığı okul açmada yeterli görülmemeli. Şimdilik böyle olsun, sonra bakarız mantığı ile eğitim programlarından beklenen işlev yerine getirilemez, ülke kalkındırılmaz. “ Sonuç olarak kültür ve toplumlar, üyelerinin yaratıcı ve yenileştirici güçleri yoluyla sürekli değişiyorlar... Hem kültürel hem de toplumsal pratikler,belli davranış ve kimlik biçimlerine ehliyet veriyor” (Fay 1996:101) . Dolayısıyla öğrenciler, kitle iletişim araçlarına diğer etkinliklerden daha fazla zaman ayırmaları ve bunu evde genellikle eğlence amaçlı yapmaları onların medya bağımlılığının dercesine işaret etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Yukarıdaki Tablo-1,2,3 incelendiğinde öğrencilerin , zamanın çoğunu dışarıda, en azını okulda geçirdiği ve **kitle iletişim araçlarına en fazla süreyi evde ayırdıkları gözlenmektedir**. Örneklem grubuna giren öğrencilerin zamanlarının çok az bir bölümünü okulda geçirdiği gözlenmektedir. Seçim özgürlüğü tanımayan, kendi kendine öğrenmeye uygun olmayan, bireysel farklılıkları görmezden gelen, düşünmeyi öğretmekten çok bilgi

yüklenimine yönelik bir uygulamayla kendini gösteren, ödül için devam zorunluluğu gerektiren , eğitim programlarının öğrenciyi gerek psikolojik, gerek fiziksel ve gerekse duyuşsal açıdan doyuruculuk özelliğinin sorgulanması kaçınılmaz görünmektedir. Ev okulları gibi, okula alternatif oluşturma arayışları bu zorunluluğu net biçimde ortaya koymaktadır. Giderek yoğunlaşan, zenginleşen, farklılaşan ve güncel bilgi ve ileti yayan kitle iletişim araçlarının bu özelliğiden yararlanılarak , okulun kendini sürekli yenilemesi gerekir. O halde eğitim programları, öğrencilerin yaratıcı ve yenileştirici güçlerini ortaya çıkaracak ve bunları sürekli geliştirecek bir yapı ve uygulama gösterecek şekilde oluşturulmalıdır. Bunun yolu da okula kitle iletişim araçlarının sokulması ve eğitimde bunlardan yararlanılmasından geçer.

Değişim hızı düşük, bir yaşama göre tasarlanmış eğitim sürecinden geçmek zorunda bırakılan bireylerin, yüksek değişim hızı karşısında zihinsel yeteneklerini geliştirip kullanmaları olası görünmemektedir. Böylesi bireylerden oluşan toplumlar, kitle iletişim araçlarını kendi hedefleri doğrultusunda kullanabilme ayrıcalığını elde etmiş toplumlar karşısında boyun eğmek zorunda kalabilirler. Dolayısıyla, okulun çağdaştırılmasına yönelik çabalarda bireysel farklılıklar ve bilgi teknolojileri ekseninde geliştirilen esnek eğitim programları önemli bir yer tutmalıdır. Böylece bireylerin üretilen bilgi ve haberleri süzüp, kullanabilme yeteneklerini geliştirmeleri sağlanabilir.

Bu nedenle kitle iletişim araçlarının engellenemez etkisi karşısında, eğitim sistemlerinin kendilerine çeki düzen vermeleri, kitle iletişim araçlarının bireye sunduğu sayısız bilgi, haber ve mesajdan öğrencinin, eğitim amacıyla yararlanmasının nasıl sağlanacağı konusu üzerinde önemle durulması gerekir. Bu amaçla , okul kütüphaneleri güncel ve işlevsel kılınmalı, okulda yeterli spor olanakları sağlanmalı, okulda öğrenciyi öğrenmede etkin kılacak şekilde kitle iletişim araçlarını temele alan çoklu ortamlar oluşturmalı, esnekliği ve seçim özgürlüğünü göz ardı etmeyen eğitim programları geliştirilmelidir ve öğretmen yetiştirme programları kitle iletişim araçlarının kullanımına ilişkin dersleri de içerecek şekilde gözden geçirilmelidir. Aksi halde kitle iletişim araçları, okula destek değil, rakip olacaktır.

KAYNAKÇA

- Conseil de l'Europe (1989) *La société de L'information- un Défi pour Les politiques de L'éducation* (MED-16-12 Prov) Strasbourg
- Fay, Brian (1996) *Çağdaş Sosyal Bilimler Felsefesi* (Çev: İ. Türkmen), İstanbul: Ayrıntı Yayınları
- Konrad Adenauer Vakfı (1998) *Türk Gençliği 98 Suskun Kitle Büyüteç Altında*. Ankara:Ofset Fotomat
- M.E.B. (1998) İlköğretim ve Lise Ders Programları, *Tebliğler Dergisi*. Sayı 2492
- M.E.B. (1997) İlköğretim, Lise ve Dengi Okullar Eğitici Çalışmalar Yönetmeliği,*Tebliğler Dergisi*. Sayı:2140
- Öz, S.Z. ve Beyzanur İ. (2002) Dünya Alternatif Bir Eğitim Modeline Yöneliyor- Ev Okulları- *Özgür ve Bilge*. Sayı:6
- Smith, Jane (1998) *Daha İyi Nasıl... Zaman Yönetimi* (Çev:A. Çimen), İstanbul: Timaş Yayınları
- Sönmez, Veysel (1998) *Geleceğin Eğitim Sistemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tezcan,Mahmut (1991) *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara
- Titiz, Tınaz (2001) *Ezbersiz Eğitim (Yol Haritası)* Ankara:PEGEM
- Unesco (1990) *Rapport sur La communication dans Le monde*, Paris: France
- Unesco (1984) *Education aux Médias*. Paris P.U.F.

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN PSİKOLOJİK VE AKADEMİK GEREKSİNİMLERİNİ KARŞILAMA İLE SINIF İÇİ ÖĞRENCİ DÖNÜTLERİ

Prof.Dr.Cevat CELEP*

ÖZET

Bu araştırmada, sınıf yönetimi açısından ortaöğretim öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik ve akademik gereksinimlerini dikkate alma dereceleri ile sınıf içi öğrenci dönütleri konusundaki öğrenci görüşlerinin saptanmasına çalışılmıştır.

Araştırma verisi, 1999-2000 eğitim-öğretim yılında Edirne il merkezi ile ilçelerindeki toplam 9 lisenin 3.sınıfında okuyan 175 öğrenciye uygulanan anket elde edilmiştir.

Öğrencilerin akademik gereksinimleri ile psikoloji gereksinimleri arasında; öğrencilerin akademik gereksinimi ile sınıf içi dönüt arasında; öğrenci psikolojik gereksinimi ile dönüt arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki taraması sonucunda, cinsiyet ile dönüt ve psikolojik gereksinim; yaş ile psikolojik ve akademik gereksinim; baba eğitimi ile akademik gereksinim arasında ilişki saptanmıştır.

Cinsiyet ile sınıf içi öğrenci dönütleri, psikolojik gereksinim arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin, babası üniversite mezunu olan öğrencilere göre akademik gereksinimlerinin karşılanması konusunda daha iyimser görüşe sahip olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci akademik gereksinimi, öğrenci psikolojik gereksinimi, sınıf içi öğrenci dönütleri, sınıf yönetimi, öğrenci kontrolü,

ABSTRACT

In this study, it is aimed to get the opinions of the degrees of the high school students about how much their teachers take their psychological and academic needs into consideration and to determine the ideas of students about classroom feedback.

The data of the study has been collected from 175 their class high school students attending to different high school students in Edirne city-centre in the education year of 1999-2000.

There a direct relationship, in turn, between the academic needs of the students and those of psychological ones and the academic needs of the students and those of classroom feedback, and the psychological needs of students and those of feedback.

As a result of the study of the relationship, the relationship between gender, feedback and psychological needs, and between psychological and academic needs and age, and academic needs and the education level of the fathers have been found out. There is a meaningful relationship between classroom feedback, psychological needs, and gender.

The students, whose fathers have primary education, are found to be more optimistic about the supply of their academic needs whereas the students, whose fathers have university education, are found out to be less optimistic about those of the supply of their academic needs.

Key words: Academic needs of students, Psychological needs of students Classroom feedback, Classroom management Control of students

PROBLEM

Bir örgüt, örgütsel amaçlar ile işgörenlerin gereksinimlerinin karşılanma derecesi arasında denge sağladığı sürece etkili olabilir. Okullarda toplumsal bir örgüt olup, amacı bireyde öngörülen davranış değişikliğini sağlamaktır. Ancak bunu yapabilesininin

* Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

ınkoşullarından birisi öğrencilerin beklenti ve gereksinimlerini karşılama derecesidir. Diğer taraftan öğrenme süreci açısından bakıldığında öğretmenin ve öğrenenin öğrenme sürecinde eşit konumda olması gereklidir. Çünkü, öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi için öğrenmenin kendini rahat bir biçimde ifade etmesi gereklidir. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretim etkinliklerini yürütürken, öğrencilerin akademik ve psikolojik gereksinimlerini dikkate alması önem taşımaktadır. Ayrıca, iletişim sürecinde öğrenciden gelebilecek dönütlere göre öğretmenin öğretme ve kontrol davranışını belirlemesi öğretmenin etkililiği açısından da önemlidir.

Öğretmenlerin gönderme becerilerinden en önemlileri, yetersiz ve uygun olmayan öğrenci davranışına yönelik iletişim becerisi ile dönüt sağlayıcı iletişim becerisidir. Yetersizlik ve uygun olmayan davranışa yönelik iletişim becerileri konusunda aşağıdaki yöntemler öğrencilerle ilişkilerin geliştirilmesinde öğretmene yardımcı olacaktır (Jones, Jones, 1998: 97):

1-*Öğrenciler hakkında başkalarıyla konuşmak yerine, kendileriyle doğrudan konuşmak:* Öğretmenler olarak bir sorun yaşandığında, öğrencilerimizle doğrudan konuşmamız, onlara saygı göstermemiz durumunda bizlere güvenlerini arttıracaktır.

2- *Nazik olarak konuşmak:* Öğretmenler öğrencileri ile olumlu ve etkileyici konuşmaktan çok, "yaptığım şey için özür dilerim", "lütfen", "teşekkürler" gibi öğrenciye olan saygısını ve nazikliğini ifade eden kelime ve cümleler kullanması daha fazla önem taşımaktadır. Çünkü, öğretmenler, öğrenciler için modeldir. Öğrencilerle etkileşimleri, yetişkinlerle etkileşimlerinden daha fazla kibarlığı içermelidir.

3- *Gözle iletişim kurma ve sözlü olmayan ilişkileri önemseme:*

4- *Şahıs zanirini kullanarak durum için sorumluluk almak:* Ben iletilerinin değeri ve etkisi önemsenmelidir. Sınıf içerisinde ciddi davranış sorunları yaşayan öğrenciler, büyük ölçüde toplumsallaşma becerileri yetersiz olan öğrencilerdir. Birçok öğrenci okula girmeden okumayı öğrendiği gibi, çoğu çocuk evdeki olumlu davranış biçimleri ile diğer insanların düşüncelerini anlamayı öğrenmektedir.

Öğrencilerimize "yaramaz çocuksun" veya "yine geç kaldın" dediğimizde, öğrenci kendisine saldırıldığı düşüncesi hisseder ve savunmaya geçer. Ben yerine biz ifadesini kullanmakta yarar vardır.

Öğretmenler, kendilerini olumsuz biçimde etkileyen öğrenci davranışı hakkındaki düşüncesini üç öğeden oluşan "ben" iletilisi ile belirtebilir (Gordon, 1993). "Ben" iletilisi, öğretmenin hissettiği duygu, öğrenci davranışını öğretmen üzerinde bıraktığı etki.

Örneğin; "Sözümün kesilmesinden rahatsız oluyorum ve diğer öğrencilere yardım edemiyorum". Ben iletileri, kişisel duyguları ifade ettiğinden ve değişmesi gereken öğrenci davranışlarını içerdiğinden, özel olarak o öğrencilere gönderilmesi en iyi yoldur.

5- *Soru sormaktan çok, öğrencinin yaptığı davranışı tanımlamak:* Öğrenciler yanlış davrandıklarında, hemen sorularla bombardımana tutulurlar. Bu yaklaşım, çocukların korkmalarına ve savunmaya geçmelerine yol açar. Bu tür olumsuz duruma yer vermemek için "Haklı olduğunu düşünüyor musun", "Yardım edebilir miyim" gibi sorularla, sorunu çözümlenmenin önemli bir öğesidir.

Dinleme becerileri çok önemlidir. Etkili olarak kullanıldığında, öğrencilerin davranışları ile ilgili sorumluluk üstlenme, önem, kabul ve saygı görme duyguları hissetmesine olanak sağlar (Jones, Jones, 1998: 99).

Dinleme becerisini kullanmanın temel amacı; öğrencilerin gerçek ilgilerini, gereksinimlerini ve isteklerini ifade etmelerine yardım etmektir. Bir öğrenci "bu sınıftan nefret ediyorum" diyorsa, bunun engelleme duygusu, araç-gereçleri anlama yetersizliği veya akranları tarafından kabul edilmeme gibi nedenleri olabilir.

Sınıf yönetimini etkileyen etmenlerden bazıları şunlardır (Jones, Jones, 1998: 22):

1. Öğrencilerin özellikleri ve gereksinimleri:

2. Öğretmenlerin sahip olduğu kişisel geçmiş: Birçok araştırma, öğretmenlerin önyargılarının karar vermede önemli rol oynadığını ortaya koymaktadır (Anderson, 1989; Hollingworth, 1989; Kaplan, 1992). Önyargılarının sınıf durumuna ilişkin yorumları ile bütünleştirilerek sınıfta uygulama stratejileri geliştirdikleri belirtilmektedir (Cladinin, Connelly, 1986). Öğretmenlerin ailelerinin kökenlerindeki disiplin yaşantılarının, öğretmenlerin sınıf yönetim stratejilerini belirlemelerinde rol oynadığı saptanmıştır (Kaplan, 1992: 263).

3. Okulun amaçlarına göre öğretmenlerin öğrencilere öncelikle kazandırması gereken davranışlara ilişkin inançları: Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki davranışını ve kararlarını etkileyen diğer bir okul etmeni, öğrencilere öncelikle kazandırılması gerek davranışlara ilişkin inançlarıdır. Okulda öncelikli amaca göre, öğretmenin sınıf yönetiminde ve öğretim sürecinde göstereceği etkinliğin niteliği değ işebilmektedir. Sınıfta iklim oluşturma, öğrencileri güdüleme, olumsuz davranışları önleme konusunda hangi yaklaşımı kullanacağı düşünüldüğünde, bu düşüncenin eğitsel amaçlarını bundan etkilenir.

Kontrol, okulların temel sorunudur (Cusick, 1994). Çünkü, okul dışında çok rahat davranma özgürlüğüne sahip olan öğrenciden, okulda sınırlı bir özgürlük içerisinde görevini yerini getirmesi istenir. Öğrenciler kişisel gereksinimlerinin karşılandığı ve bunun devam ettirildiği bir çevrede bulunmak ister (Jones, Jones, 1998: 50). Birçok öğretmen öğrencilere bir şeyi öğretmekten hoşlandığı için öğretmenlik mesleğini seçmesine rağmen, (McLaughlin, 1991) araştırmaları öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenler büyük ölçüde öğrencilerin kontrol etmede güçlükle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır (Moser, 1982; Silvernail ve Costello, 1983; Tabachnich, Zeichner, 1984; Zeichner, Kore, 1990).

Ülkemizde yapılan bir araştırmada (Celep, 1997); aday öğretmenlerin hizmet öncesindeki öğrenci kontrolüne yönelik tutumlarının mesleğe başladıktan sonra önemli ölçüde gözetimci bir kontrol doğrultusunda değiştiğini ortaya koymaktadır. Öğretmen - öğrenci ilişkisinin niteliği, akademik başarıyı ve öğrenci davranışını etkilemektedir. Öğrenciler cana yakın ve arkadaş olan öğretmenleri yeğlemektedir. Öğretmenlerin daha sempatik olmaları ve öğrenciler için daha olumlu roller üstlenmeleri halinde; öğrencilerin okula ve öğretmenlere karşı daha olumlu yargılar taşıyor olmaları da kuşkusuz çok önemlidir (Jones, Jones, 1998: 69).

Özgün ve tanımlayıcı dönüt verme becerisi; öğrenciler başarılı olduğunda, düşük başarı gösteren öğrencilere karşı güvensizlik eğilimine girerler. Yüksek başarı gösteren öğrenciler, başarılarındaki yeterliklerine veya çabalarına güvenme eğilimindedir. Öğretmenler, daha etkili denetim kullanarak öğrencilerin başarı veya zayıflık üzerindeki kontrol algılarını değiştirebilmelidirler (Jones, Jones, 1998).

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde başarılı olabilesi ve öğretimi etkili bir biçimde gerçekleştirebilmesi için, sınıf içi iletişimlerinin niteliği önem taşımaktadır. Öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilerin psikolojik ve akademik beklentilerini dikkate alması ve o doğrultuda bir iletişim geliştirmesi öğretmenler için bir sorun niteliği taşımaktadır. Ayrıca, öğrenciden gelecek dönütlerin çeşitliliği, öğretmenleri her dönüte göre davranış geliştirmeye zorlamaktadır. Özellikle sınıfların kalabalık oluşu ve öğrencilerin geldikleri toplumsal yapıların çeşitlilik göstermesi, öğretmenin yetersiz kalmasına neden olmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sınıf yönetimi açısından ortaöğretim öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik ve akademik gereksinimlerini dikkate alma dereceleri ile sınıf içi öğrenci dönütleri konusundaki öğrenci görüşlerinin saptanmasına dayalıdır. Ayrıca, öğrencilerin

psikolojik, akademik gereksinimleri, sınıf içi öğrenci dönütleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Her üç boyut cinsiyet, yaş ve baba eğitim açısından da incelenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile elde edilecek verilerin, genel olarak yükseköğretimde öğretim elamanlarının sınıf yönetiminde daha etkili olabilmeleri konusundaki çalışmalara ışık tutabilecektir. Ayrıca, öğrencilere bilimsel, demokratik tutum ve davranış kazandırma ile kendilerini ifade edebilme becerilerin geliştirilmesine dayalı olarak öğretmen yetiştiren fakültelerdeki öğrencilere sınıf yönetimi etkinliklerinde bu doğrultuda bir yeterlik kazandırma çalışmalarına katkı sağlayabilecektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelinde olup, konu ile ilgili alanyazın tarandıktan sonra, kuramsal yapı oluşturulmaya çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Ortaöğretim öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi konusundaki görüşlerinin saptanması araştırmanın evrenini Edirne merkez ve ilçelerindeki bütün genel liselerin 3. sınıfı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 1999-2000 eğitim-öğretim yılı 2. dönemde Edirne ili Merkez ilçedeki genel liseler ile her ilçedeki bir lise olmak üzere toplam 9 genel lisenin 3. sınıflarından yalnızca bir tanesi alınmıştır. Bu öğrencilerden 175'ine anket uygulanmış ve 144 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Veriler ve Toplanması

Araştırma verisi geliştirilen anketin öğrencilere uygulanmasıyla toplanmıştır. Anket 2 bölümden oluşmakta olup, I. bölümde kişisel bilgiler, II. öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik gereksinimleri, akademik gereksinimleri ve ders içi dönütleri dikkate alma dereceleri konusunda öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır.

Ölçek Geliştirme

Ortaöğretim Öğrenci Akademik Gereksinim Ölçeği Jones, Jones'in (1998: 229) 32 maddelik "Öğrenci Akademik Gereksinim Anketi"nden uyarlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda 5 madde elenerek 27 madde ölçeği oluşturulmuştur.

Sınıf İçi Öğrenci Dönütleri Ölçeği, Jones, Jones'in (1998: 108) 14 maddelik "İlköğretim Öğretmenleri için Dönüt Alma Ölçeği"nden uyarlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması sonucunda 1 madde elenerek 13 madde "Sınıf İçi Öğrenci Dönütleri Ölçeği"ni oluşturulmuştur.

Öğrenci Psikolojik Gereksinim Ölçeği, Jones, Jones'in (1998: 62-63) 40 geliştirmiş olduğu 40 maddelik "Öğrencilerin Psikolojik Gereksinimlerini Değerlendirme Ölçeği"nden uyarlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışması sonucunda 7 madde elenerek 33 madde öğrenci psikolojik gereksinim ölçeğini oluşturulmuştur. Ölçeklerin faktör analizleri yapılmış olup, faktör yükleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeklerin Faktör Analiz Sonuçları.

Öğrenci Psikolojik Gereksinim Ölçeği Alfa Güvenirlilik Katsayısı .9197	Faktör Yüğü
25. Ödevlerini sınıfta yapman için yeterli zaman bulabiliyor musun?	.36
30. Öğretmenlerin sınıfta konuyu yeterince yavaş işliyorlar mı?	.42
14. Öğretmenlerin sınıfta işitebileceğin kadar yeterince yavaş ve açık konuşuyor mu?	.36
37. Oturduğun sırada rahat çalışabiliyor musun?	.59
20. Okulda dinlenmeye zaman bulabiliyor musun?	.41
38. Derslerden aldığın notlarını aynı gün rahatlıkla ailene söyleyebiliyor musun?	.38
35. Gereksinme duyduğunda öğretmenlerinden yardım alabiliyor musun?	.67
2. Öğretmenlerinden, hak ettiğin notu alabiliyor musun?	.62
7. Sınıfını her gün düzenli buluyor musun?	.34
21. Hoşlandığın şeyleri sınıfında rahatlıkla söyleme fırsatı bulabiliyor musun?	.56
31. Öğretmenlerine güveniyor musun?	.72
11. Okulun ve sınıfın davranış kurallarını anlıyor musun?	.53
16. Sınıfında uygulanan disiplin kurallarını uygun buluyor musun?	.66
15. Öğretmenlerin senin önerilerini dinliyorlar mı?	.65
17. Öğretmenlerin sana dostça ve cana yakın davranıyorlar mı?	.75
22. Öğretmenlerin derste sana her gün yeterli zamanı ayırıyorlar mı?	.69
27. Öğretmenlerin senden hoşlandıklarını gösteriyorlar mı?	.65
29. Öğretmenlerin, öğrenme konusunda iyi hissetmenize yardım ediyorlar mı?	.73
3. Sınıfını mutlu olduğun mekanlardan bir olarak görüyor musun?	.57
32. Herhangi bir sorunun olduğunda öğretmenlerin, seni dinlemeye hazır olduklarını sana hissettiriyorlar mı?	.73
36. Öğretmenlerin, hak ettiğinde senden övgü ile söz ediyorlar mı?	.74
40. Sınıfındaki arkadaşların, çalışmalarını ilgileniyorlar mı?	.64
39. Sınıfındaki arkadaşların, senin kişiliğine saygı gösteriyorlar mı?	.54
13. Okul içi etkinliklerde yaratıcılığını ortaya koyma şansına sahip misin?	.53
23. Sınıfındaki arkadaşlarının öğrenmesine yardım ediyor musun?	.50
28. İyi bir öğrenci olduğunu düşünüyor musun?	.41
4. Sınıfına karşı bağlılık hissediyor musun?	.37
18. Sınıf kurallarına uyuyor musun?	.54
9. Sınıfındaki bir etkinlikte yer almaktan gurur duyuyor musun?	.46
5. İlgi duyduğun konulara çalışabiliyor musun?	.59
24. Okulda öğrendiklerinden heyecan duyuyor musun? (KG)	.59
19. Çalışmalarına evde kendi başınıza devam etmekten hoşlanıyor musun? (KG)	.32
10. Okulda öğrendiğin bilgi ve beceriyi okul dışı yaşantında kullanabiliyor musun? (KG)	.59

Öğrenci Akademik Gereksinimleri

Öğrenci Akademik Gereksinim Ölçeği Alfa Güvenirlik Katsayısı .8968	Faktör Yüğü
1. Her dersin hedeflerini anlıyor musun?	.57
10. Sınıftaki öğrenciler, senin düşüncelerini kabul ediyorlar mı?	.43
12. İlgin çeken konulara çalışabilme olanağına sahip misin?	.39
14. Dersle ilgili belirlediğin hedeflere ulaşabiliyor musun?	.61
15. Dersle ilgili çalışmaların konusunda öğretmenlerinin yaptıkları yorumların çalışmana yararı oluyor mu?	.71
16. Bu sınıfta kendi gelişiminin farkında musun?	.50
17. Sözlü/ yazılı sınav ve testlerin içerikleri, sana öğrendiklerin konusunda yeterli bilgiyi verecek nitelikte mi?	.55
18. Sınıfta öğrendiklerin senin için doyurucu mu?	.55
19. Sözlü ve yazılı sınav ve testlerden aldığın notlar, sana eksikliğini hissettiğin becerilerin farkına varmana yardımcı oluyor mu?	.57
2. Sınıfta sorulan soruyu yanıtlamak için sık sık el kaldırıyor musun?	.48
20. Derste işlenen bir konuyu veya yapılan bir çalışmanın ne zaman biteceğini biliyor musun?	.57
21. Derste işlenen bir konuyu veya yapılan bir çalışmanın bitirilmesi için öngörülen süre sence yeterli mi?	.54
22. Derste kullanılan öğretim yöntemi, konuyu anlamana yardımcı olacak nitelikte mi?	.72
23. Sınıf uyulacak kural ve işlemlerini biliyor musun?	.32
24. Bu sınıfı fiziksel olarak iyi düzenlenmiş buluyor musun?	.39
25. Öğretmenlerin soruları yanıtlaman için yeterli süre veriyorlar mı?	.56
26. Derslerinde sınavdan önce öğretmenlerin yeterli ölçüde tekrar yapılmaktalar mı?	.68
27. Kazandığımız bilgi ve becerileri ni ortaya koyma konusunda, bir çok seçeneğe sahip olduğunu hissediyor musun?	.52
28. Öğretmenlerin, yeni bir konuya başlamadan önce, daha önceki konularla ilgili sınıfta yeterli uygulama yapılmakta mıdır?	.54
29. Sınıfta kim konuşursa konuşsun, di kkatlice dinleniyor mu?	.58
3. Sınıfta öğretilen bilgi ve becerilerin, yaşamının diğer alanlarında kullanılır nitelikte olduğuna inanıyor musun?	.56
30. Sınıftaki herkes birbirine yardımcı oluyor mu?	.46
4. Verilen ödevlerin amacını ve verilme ned enini biliyor musun?	.61
5. Öğretmenlerin okul etkinliklerinde kullanılmak üzere okul dışından bilgi toplamanı ve araç - gereç getirmeni istiyorlar mı?	.40
7. Sınıftaki ders çalışmalarında başarılı musun?	.38
8. Öğretmenlerin dersi işlerken senden yapmanı istediklerini yeterince açık ifade edebiliyorlar mı?	.56
9. Sınıfta, düşüncelerini öğrenciler ile paylaşma fırsatın oluyor mu?	.40

Sınıf İçi Öğrenci Dönütleri

Sınıf İçi Öğrenci Dönütleri Ölçeği Alfa Güvenirlik Katsayısı .9101	Faktör Yüğü
1. Öğretmenlerin sınıfta seni yeterince dinliyorlar mı?	.74
10. Öğretmenleriniz senden yapmanı istediği şeyi biliyor musun?	.50
11. Öğretmenlerin sınıftaki her etkinliği neden yapmanı gerektiğini anlamana yardım ediyorlar mı?	.74
12. Öğretmenlerin sınıfta sana yeterince söz hakkı veriyorlar mı?	.73
13. Öğretmenlerin iyi bir çalışma yaptığında, buna gerekli önemi veriyorlar mı?	.74
14. Öğretmenlerinin öğrettiği şeyi tam olarak anlıyor musun?	.65
2. Öğretmenlerin sınıfta sana yeterince yardım ediyorlar mı?	.82
3. Öğretmenlerin sınıfta seninle yeterince ilgileniyorlar mı?	.79
5. Öğretmenlerin sana bir şey öğrettiği zaman mutlu gibi görünüyorlar mı?	.73
6. Öğretmenlerin verdikleri ödevleri yapabileceğin konusunda sana inanıyorlar mı?	.66
7. İyi ve kötü duygularını öğretmenleriyle paylaşıyor musun?	.66
8. Öğretmenlerin sınıfta sana karşı nazik davranıyorlar mı?	.74
9. Öğretmenlerin anlattığı dersle ilgili yeterli birikime sahipler mi ?	.54

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada anketle elde edilen veriler kişisel bilgiler, öğrenci akademik gereksinimleri, öğrenci psikolojik gereksinimleri ve sınıf içi öğrenci dönütleri biçiminde yorumlanmıştır.

Kişisel Bilgiler

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 46.5'i kız, % 53.5'i erkektir. Öğrencilerin % 72.'si 17-18 yaş grubunda % 27.12'i 14-16 yaş grubunda yer almaktadır. Öğrencilerin anne ve baba eğitim açısından öğrencilerinin %28.5'inin ilkokul, %24.7'sinin lise, % 37.5'inin üniversite mezunu olmasına karşın, anne eğitimi açısından öğrencilerden % 31.9'unun anne si ilkokul, % 31.3'ünün lise ve % 25.7'sinin üniversite mezunudur.

Öğrenci ailelerin gelir düzeylerine göre, öğrenci ailelerinin önemli bir bölümünün orta gelir düzeyine sahip olduğu söylenebilir. öğrencilerin % 30.6'sının 176 -350 milyon arasında; % 24. 3'ünün 351-450 milyon, % 27.1'inin 451 milyon ve daha fazla gelire sahip olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin babalarının mesleklerinin % 16.7'si memur, % 10.4'ü öğretmen, % 16.7'si esnaf-tüccar, % 11.8'i işçidir, % 31.9'u diğer meslek grubu içerisinde yer almaktadır.

Öğrencilerin Psikolojik Gereksinimlerinin Karşlanması

Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik gereksinimin ne derecede öğretmenler tarafından karşılandığını belirlemek amacıyla Maslow'un gereksinim kuramına uygun olarak 33 maddelik soru oluşturulmuştur. Öğrencilerin psikolojik gereksinimlerinin karşılama derecesine ilişkin görüşleri tablo 2'de verilmiştir.

Öğretmenlerin öğrencilerin psikolojik gereksinimlerini karşılama derecelerine ilişkin öğrenci görüşleri şu şekilde özetlenebilir.

Tablo 2.Ortaöğretim Öğrencilerinin Psikolojik Gereksinimlerinin Karşılmasına İlişkin Görüşleri

	Hiçbir Zaman	Çok Az	Arasına	Çoğu Zaman	Her Zaman			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			
FİZİKSEL								
20. Okulda dinlenmeye zaman bulabiliyor musun?	30 20.8	35 24.3	48 33.3	20 13.9	11 7.6	2.63	1.18	1.40
30. Öğretmenlerin sınıfta konuyu yeterince yavaş işliyorlar mı?	8 5.6	22 15.3	45 31.3	54 37.5	14 9.7	3.31	1.03	1.05
37. Oturduğun sırada rahat çalışabiliyor musun?	16 11.1	14 9.7	22 15.3	45 31.3	47 32.6	3.65	1.33	1.76
25. Ödevlerini sınıfta yapman için yeterli zaman bulabiliyor musun?	27 18.8	38 26.4	40 27.8	27 18.8	9 6.3	2.67	1.16	1.35
14. Öğretmenlerin sınıfta işitebileceğin kadar yeterince yavaş ve açık konuşuyor mu?	5 3.5	10 6.9	26 18.1	72 50	31 21.5	3.79	.97	.95
GÜVENLİK								
7. Sınıfını her gün düzenli buluyor musun?	25 17.4	41 28.5	32 22.3	36 25	10 6.9	2.76	1.21	1.46
2. Öğretmenlerinden, hak ettiğin notu alabiliyor musun?	3 2.1	23 16.	34 23.6	75 52.1	7 4.9	3.42	.89	.79
21. Hoşlandığın şeyleri sınıfta rahatlıkla söyleme fırsatı bulabiliyor musun?	4 2.8	22 15.3	38 26.4	50 34.7	29 20.1	3.54	1.06	1.13

16. Sınıfta uygulanan disiplin kurallarını uygun buluyor musun?	19 13.2	30 20.8	33 22.9	40 27.8	20 13.9	3.08	1.25	1.57
35. Gereksinme duyduğunda öğretmenlerinden yardım alabiliyor musun?	25 17.4	24 16.7	31 21.5	37 25.7	21 14.6	3.03	1.31	1.72
31. Öğretmenlerine güveniyor musun?	18 12.5	20 13.9	27 18.8	46 31.9	27 18.8	3.31	1.28	1.65
38. Derslerden aldığın notlarını aynı gün rahatlıkla ailene söyleyebiliyor musun?	6 4.2	28 19.4	22 15.3	32 22.2	56 38.9	3.72	1.28	1.63
11. Okulun ve sınıfın davranış kurallarını anlıyor musun?	10 6.9	22 15.3	27 18.8	49 34.	35 24.3	3.53	1.21	1.47
SEVME								
15. Öğretmenlerin senin önerilerini dinliyorlar mı?	14 9.7	28 19.4	38 26.4	37 25.7	19 13.2	3.13	1.17	1.37
17. Öğretmenlerin sana dostça ve cana yakın davranıyorlar mı?	6 4.2	30 20.8	26 18.1	51 35.4	31 21.5	3.49	1.16	1.36
22. Öğretmenlerin derste sana her gün yeterli zamanı ayırıyorlar mı?	25 17.4	43 29.9	40 27.8	28 19.4	5 3.5	2.62	1.09	1.19
27. Öğretmenlerin senden hoşlandıklarını gösteriyorlar mı?	14 9.7	34 23.6	47 32.6	39 27.1	10 6.90	2.98	1.09	1.18
29. Öğretmenlerin, öğrenme konusunda iyi hissetmenize yardım ediyorlar mı?	10 6.9	24 16.7	42 29.2	46 31.9	18 12.5	3.26	1.10	1.20
3. Sınıfını mutlu olduğun mekanlardan bir olarak görüyor musun?	6 4.2	23 16.	36 25.	48 33.3	30 20.8	3.51	1.12	1.24
32. Herhangi bir sorunun olduğunda öğretmenlerin, seni dinlemeye hazır olduklarını sana hissettiriyorlar mı?	21 14.6	31 21.5	28 19.4	35 24.3	29 20.1	3.14	1.36	1.84
36. Öğretmenlerin, hak ettiğinde senden övgü ile söz ediyorlar mı?	19 13.2	19 13.2	36 25	36 25	31 21.5	3.28	1.30	1.70
40. Sınıfındaki arkadaşların, çalışmalarını ilgileniyorlar mı?	9 6.3	18 12.5	54 37.5	54 37.5	9 6.3	3.25	.97	.94
39. Sınıfındaki arkadaşların, senin kişiliğine saygı gösteriyorlar mı?	4 2.8	11 7.6	22 15.3	65 45.1	42 29.2	3.90	1.00	1.00
KENDİNE GÜVEN (SELF-ESTEEM)								
23. Sınıfındaki arkadaşlarının öğrenmesine yardım ediyor musun?	6 4.2	24 16.7	45 31.3	41 28.5	27 18.8	3.41	1.10	1.21
28. İyi bir öğrenci olduğunu düşünüyor musun?	5 3.5	12 8.3	43 29.9	49 34.	28 19.4	3.58	1.01	1.02
13. Okul içi etkinliklerde yaratıcılığını ortaya koyma şansına sahip misin	23 16.	42 29.2	41 28.5	23 16.	11 7.6	2.70	1.15	1.32
18. Sınıf kurallarına uyuyor musun?	1 .7	10 6.9	24 16.7	70 48.6	39 27.1	3.94	.88	.78
9. Sınıfındaki bir etkinlikte yer almaktan gurur duyuyor musun?	4 2.8	17 11.8	26 18.1	46 31.9	51 35.4	3.85	1.12	1.24

4. Sınıfına karşı bağlılık hissediyor musun?	7 4.9	30 20.8	24 16.7	48 33.3	33 22.9	3.49	1.20	1.43
KENDİNİ GERÇEKLEŞTİRME								
24. Okulda öğrendiklerinden heyecan duyuyor musun?	18 12.5	27 18.8	52 36.1	33 22.9	12 8.3	2.96	1.12	1.26
19. Çalışmalarına evde kendi başınıza devam etmekten hoşlanıyor musun?	4 2.8	11 7.6	29 20.1	52 36.1	45 31.3	3.85	1.04	1.08
10. Okulda öğrendiğin bilgi ve beceriyi okul dışı yaşantıda kullanabiliyor musun?	12 8.3	22 15.3	37 25.7	42 29.2	28 19.4	3.36	1.20	1.44
5. İği duyduğun konulara çalışabiliyor musun?	2 1.4	19 13.2	38 26.4	43 29.9	42 29.2	3.73	1.07	1.14

Fizyolojik

- ✓ Öğrencilerin % 20.8'i okulda dinlenmeye hiç zaman bulamadığını belirtirken, % 57.3'ü çok az veya arasıra zaman bulduğunu belirtmektedir,
- ✓ Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerin sınıfta konuyu yeterince yavaş işlediğini görüşündedir.
- ✓ Öğrencilerin yarısından fazlası oturduğu sırada rahat çalışabildiğini belirtmesine karşın, % 11.1'i hiç rahat çalışamadığını belirtmektedir.
- ✓ Öğrencilerin %54.2'si ödevlerini sınıfta yapmaları için arasıra da olsa yeterli zamanı bulabildiklerini belirtmelerine karşın, %18.8'i hiç zaman bulamadığını ileri sürmektedir.
- ✓ Öğrencilerin hemen hemen tamamına yakını öğretmenlerinin sınıfta işitebilecekleri düzeyde yeterince yavaş ve açık konuştuğunu belirtmektedir.

Güvenlik

- ✓ Öğrencilerin % 50.8'i sınıflarını her gün çok az düzenli bulduklarını % 17.4' ü ise hiç düzenli bulmadıklarını belirtmektedir.
- ✓ Öğrencilerin yarısından fazlası genelde öğretmenlerinden, hak ettikleri notu aldıklarını belirtmektedir.
- ✓ Öğrencilerin büyük çoğunluğu tam olmasa da genelde hoşlandıkları şeyleri sınıfında rahatlıkla söyleme fırsatını bulabildikleri,
- ✓ Öğrencilerin çoğunluğu sınıfta uygulanan disiplin kurallarını tam olarak uygun bulmadıkları, % 13.'i ise hiç uygun bulmadığı görüşündedir.
- ✓ Öğrencilerin büyük çoğunluğunun gereksinme duyduğunda öğretmenlerinden istedikleri yardımı yeterince alamadıkları; % 17.4'ü ise hiç alamadığı görüşündedir.
- ✓ Öğrencilerin yarısına yakını genelde öğretmenlerine güvendiklerini belirtmesine karşın; % 12.5'i hiç güvenmemektedir.
- ✓ Öğrencilerin yarısından fazlasının derslerden aldığı notlarını aynı gün rahatlıkla ailelerine söyleyebildikleri,
- ✓ Öğrencilerin yarısından fazlasının okulun ve sınıfın davranış kurallarını genelde anladıkları.

Sevme

- ✓ Öğretmenlerin genelde öğrencilerin önerilerini dinledikleri (%52.1)
- ✓ Öğretmenlerin çoğu zaman öğrencilere dostça ve ca na yakın davrandıkları (% 56.9).
- ✓ Öğrencilerin % 57.6'sı öğretmenlerin derste kendilerine her gün arasıra yeterli zamanı ayırdıklarını belirtmelerine karşın, % 17.4'ü hiç zaman ayırmadığı görüşündedir.
- ✓ Öğrencilerin yarısından fazlası, öğretmenlerinin öğrencilerden hoşlandıklarını gösterme

konusunda fazla istekli davranmadıkları görülmüştür.

- ✓ Öğrencilerin yarısından fazlası sınıfını mutlu olduğu mekanlardan bir olarak görmektedir.
- ✓ Öğrencilerin % 14.6'si herhangi bir sorunu olduğunda öğretmenlerinin kendisini dinleme konusunda öğretmenlerinin hiç istekli olmadığını; % 40.9'u ise çok az istekli davrandığı görüşünü paylaşmaktadır.
- ✓ Öğrencilerin % 13.2'si hak ettiği halde öğretmenlerinin kendisinden övgü ile hiç söz etmediğini, % 38,2'si de çok az derecede övgü ile söz ettiğini belirtmektedir.
- ✓ Öğrencilerin sınıf içi etkinlikler konusunda birbirlerinin çalışmaları ile arasıra ilgilendikleri,
- ✓ Öğrencilerin hemen hemen tamamına yakını sınıftaki arkadaşların, kendi kişiliğine büyük ölçüde saygı gösterdiğini belirtmektedir.

Kendine Güven

- ✓ Öğrencilerin % 16.7'si sınıftaki arkadaşlarının öğrenmesine çok az yardım ederken % 59.8'i genelde yardım ettiğini belirtmektedir.
- ✓ Öğrencilerin yarısından fazlası çoğunlukla kendilerini iyi bir öğrenci olarak değerlendirmektedir.
- ✓ Öğrencilerin okul içi etkinliklerde yaratıcılığını ortaya koymadıkları görülmektedir. Çünkü, öğrencilerin % 16.00'sı gibi önemli denebilecek bir öğrenci grubu yaratıcılığını ortaya koyabilecek fırsat bulamadığı görüşünde iken, % 29.2'si arasıra bu fırsata sahip olduğunu belirtmektedir.
- ✓ Öğrencilerin büyük bir bölümünün sınıfın kurallarına genelde uyduğu,
- ✓ Öğrencilerin genel olarak sınıflarındaki bir etkinlikte yer almaktan gurur duydukları,
- ✓ Öğrencilerin sınıflarına karşı bağlılık duygusuna sahip oldukları,

Kendini Gerçekleştirme

- ✓ Öğrencilerin yarısından fazlası okulda öğrendiklerinden büyük ölçüde heyecan duyduğunu belirtmesine karşın, % 12.5'i hiç heyecan duymadığını belirtmektedir.
- ✓ Öğrencilerin çalışmalarına evlerinde kendi başlarına devam etmekten hoşlandıkları,
- ✓ Öğrencilerin okulda öğrendiklerini genelde okul dışı yaşantılarında kullanabildikleri,
- ✓ Öğrencilerin genelde ilgi duydukları konulara çalışabildikleri kanaatini taşımaktadırlar.

Öğrencilerin Akademik Gereksinimlerinin Karşlanması

Ortaöğretim öğrencilerinin akademik gereksiniminin ne derecede öğretmenler tarafından karşılandığını belirlemek amacıyla 27 maddelik soru oluşturulmuştur. Öğrencilerin akademik gereksinimlerinin karşılanma derecesine ilişkin görüşleri tablo 3'de verilmiştir.

Ortaöğretim öğrencilerinin akademik gereksinimlerinin karşılanması konusundaki sorulara verdikleri yanıtların en yüksek yüzde oranları ve aritmetik ortalamaları dikkate alındığında şu görüşler şu şekilde özetlenebilir:

- ✓ Öğrencilerin çoğu zaman her dersin hedeflerini anladıkları,
- ✓ Sınıftaki öğrencilerin genel olarak birbirlerinin düşüncelerini kabul ettikleri,
- ✓ Öğrencilerin genelde ilgilerini çeken konulara çalışabilme olanağına sahip oldukları,
- ✓ Öğrencilerin dersle ilgili olarak belirledikleri hedefleri orta derecede gerçekleştirebildikleri,
- ✓ Dersle ilgili çalışmalar konusunda öğretmenlerin yaptıkları yorumların öğrencilerin çalışmalarına genelde yarar sağladığı,
- ✓ Öğrencilerin sınıf içindeki öğrenme düzeyleri açısından gelişmelerinin farkında oldukları,
- ✓ Sözlü/ yazılı sınav ve testlerin içeriklerinin öğrenciye öğrendikleri konusunda orta

derecede bilgi verdiği,

- ✓ Sınıfta öğrendiklerini yeterince doyurucu bulmadıkları (%56.3),
- ✓ Öğrencilerin sözlü ve yazılı sınav ve testlerden aldığı notların, eksikliğini hissettikleri, becerilerinin farkına varmalarına orta derecede katkı sağladığı,
- ✓ Öğrencilerin, sınıfta sorulan soruyu yanıtlamak için genel olarak el kaldırdıkları,
- ✓ Derste işlenen bir konunun veya yapılan bir çalışmanın ne zaman biteceğini öğrencilerin % 53.5'i çok az veya arasıra derecede bildiklerini belirtmesine karşın, % 11.8'i hiç bilmediklerini ileri sürmektedir.
- ✓ Öğrencilerin büyük çoğunluğu, derste işlenen bir konunun veya yapılan bir çalışmanın bitirilmesi için öngörülen sürenin genelde yeterli olduğu görüşünü paylaşmasına karşın, %10.4'ü öngörülen sürenin yeterli olmadığı görüşündedir.
- ✓ Öğrencilerin yarsından fazlasının derste kullanılan öğretim yönteminin genelde öğrencilerin konuyu anlamalarına yardımcı olacak düzeyde olduğu görüşünde olmasına karşın % 31.2'si çok az olduğu veya hiç olmadığı görüşündedir.
- ✓ Öğrencilerin tamamına yakının sınıfta uyulacak kural ve işlemlerini bildikleri,
- ✓ Öğrencilerin % 47.2'si sınıfı fiziksel olarak iyi düzenlenmiş bulmadıklarını belirtmektedir.
- ✓ Öğretmenlerin soruların yanıtlanması konusunda öğrencilere genelde yeterli süre verdikleri,
- ✓ Öğrencilerin % 36.8'i, öğretmenlerin derslerinde sınavdan önce yeterli tekrar yapmadıkları görüşündedir.
- ✓ Öğrencilerin % 38.6'sı sınıfta kim konuşursa konuşsun, yeterli, ölçüde dikkatlice dinlenmediği,
- ✓ Öğrencilerin sınıfta birbirlerine yardım etme konusunda fazla istekli davranmadıkları,
- ✓ Öğrencilerin büyük bir bölümü (%80.1'i) verilen ödevlerin amacını ve verilme nedenini bildikleri ifade etmektedir.
- ✓ Okul etkinliklerinde kullanılmak üzere öğrencilerin okul dışından bilgi toplamaları ve araç-gereç getirmeleri konusunda öğretmenlerin yeterli ölçüde istekli davranmadıkları (% 58.39 çok az veya arasıra),

Tablo 3. Ortaöğretim Öğrencilerinin Akademik Gereksinimlerinin Karşılanmasına İlişkin Görüşleri

Sorular	Hiçbir Zaman		Çok Az		Arasıra		Çoğu Zaman		Her Zaman	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	AO	ss	v		

Öğrenci Akademik Gereksinimleri Ölçeği Alfa Güvenirlik Katsayısı .8968	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	AO	ss	v
1. Her dersin hedeflerini anlıyor musun?	5	3.5	13	9.	28	19.5	72	50.	26	18.1	3.70	.98	.97
10. Sınıftaki öğrenciler, senin düşüncelerini kabul ediyorlar mı?	4	2.8	17	11.8	51	35.4	62	43.1	10	6.9	3.40	.89	.79
12. İlgin çeken konulara çalışabilme olanağına sahip misin?	11	7.6	22	15.3	35	24.3	48	33.3	28	19.4	3.39	1.18	1.40
14. Dersle ilgili belirlediğin hedeflere ulaşabiliyor musun?	4	2.8	19	13.2	48	33.3	62	43.1	11	7.6	3.40	.91	.83

15. Dersle ilgili çalışmaların konusunda öğretmenlerinin yaptıkları yorumların çalışmana yararı oluyor mu?	13	9.	27	18.8	36	25	53	36.8	15	10.4	3.21	1.14	1.30
16. Bu sınıfta kendi gelişiminin farkında mısın?	6	4.2	11	7.6	32	22.2	72	50	23	16	3.66	.98	.95
17.Sözlü/yazılı sınav ve testlerin içerikleri,sana öğrendiklerin konusunda yeterli bilgiyi verecek nitelikte mi?	12	8.3	15	10.4	39	27.1	63	43.8	15	10.4	3.38	1.08	1.16
18. Sınıfta öğrendiklerin senin için doyurucu mu?	17	11.8	31	21.5	50	34.8	37	25.7	9	6.3	2.93	1.09	1.20
19. Sözlü ve yazılı sınav ve testlerden aldığın notlar, sana eksikliğini hissettiğin becerilerin farkına varmana yardımcı oluyor mu?	13	9.	32	22.2	26	18.1	38	26.4	35	24.3	3.35	1.31	1.71
2. Sınıfta sorulan soruyu yanıtlamak için sık sık el kaldırıyor musun?	8	5.6	24	16.7	51	35.4	53	36.8	8	5.6	3.20	.97	.95
20. Derste işlenen bir konunun veya yapılan bir çalışmanın ne zaman biteceğini biliyor musun?	17	11.8	35	24.3	42	29.2	36	25	14	9.7	2.97	1.17	1.36
21. Derste işlenen bir konunun veya yapılan bir çalışmanın bitirilmesi için öngörülen süre sence yeterli mi?	15	10.4	33	22.9	42	29.2	46	31.9	8	5.6	2.99	1.09	1.20
22. Derste kullanılan öğretim yöntemi, konuyu anlamana yardımcı olacak nitelikte mi?	10	6.9	35	24.3	38	26.4	47	32.6	14	9.7	3.14	1.11	1.23
23. Sınıf uyulacak kural ve işlemlerini biliyor musun?	5	3.5	12	8.3	8	5.6	52	36.1	62	43.1	4.07	1.08	1.17
24. Bu sınıfı fiziksel olarak iyi düzenlenmiş buluyor musun?	47	32.6	21	14.6	33	22.9	27	18.8	16	11.1	2.61	1.39	1.95
25. Öğretmenlerin soruları yanıtlaman için yeterli süre veriyorlar mı?	12	8.3	26	18.1	42	29.2	44	30.6	20	13.9	3.24	1.15	1.33
26. Derslerinde sınavdan önce öğretmenlerin yeterli ölçüde tekrar yapılmaktalar mı?	21	14.6	32	22.2	40	27.8	40	27.8	10	6.9	2.90	1.17	1.37
27.Kazandığın bilgi ve becerilerini ortaya koyma konusunda, bir çok seçeneğe sahip olduğunu hissediyor musun?	16	11.1	33	22.9	46	32.	32	22.2	17	11.8	3.01	1.17	1.38
28. Öğretmenlerin, yeni bir konuya başlamadan önce, daha önceki konularla ilgili sınıfta yeterli uygulama yapılmakta mıdır?	14	9.7	31	21.5	53	36.8	35	24.3	11	7.6	2.99	1.08	1.16

29. Sınıfta kim konuşursa konuşsun, dikkatlice dinleniyor mu?	22	15.3	34	23.6	48	33.3	32	22.2	8	5.6	2.79	1.12	1.26
3. Sınıfta öğretilen bilgi ve becerilerin, yaşamının diğer alanlarında kullanılır nitelikte olduğuna inanıyor musun?	17	11.8	32	22.2	37	25.7	35	24.3	23	16.	3.10	1.26	1.58
30. Sınıftaki herkes birbirine yardımcı oluyor mu?	7	4.9	32	22.2	45	31.3	43	29.9	17	11.8	3.22	1.07	1.15
4. Verilen ödevlerin amacını ve verilme nedenini biliyor musun?	10	6.9	9	6.3	23	16	50	34.7	52	36.1	3.87	1.18	1.39
5. Öğretmenlerin okul etkinliklerinde kullanılmak üzere okul dışından bilgi toplamanı ve araç-gereç getirmeni istiyorlar mı?	16	11.1	36	25.	48	33.3	30	20.8	14	9.7	2.93	1.14	1.30
7. Sınıftaki ders çalışmalarında başarılı mısın?			10	6.9	41	28.5	76	52.8	17	11.8	3.67	.78	.60
8. Öğretmenlerin dersi işlerken senden yapmanı istediklerini yeterince açık ifade edebiliyorlar mı?	4	2.8	16	11.1	36	25	64	44.4	24	16.7	3.61	.98	.97
9. Sınıfta, düşüncelerini öğrenciler ile paylaşma fırsatın oluyor mu?	6	4.2	17	11.8	22	15.3	62	43.1	37	25.7	3.74	1.10	1.20

- ✓ Öğrencilerin sınıftaki ders çalışmalarında kendilerini orta derecede başarılı buldukları,
- ✓ Öğrencilerin büyük bir bölümünün sınıfta, düşüncelerini diğer öğrencilerle paylaşma konusunda fazla istekli davranmadığı.

Öğretmenlerin Sınıf İçi Öğrenci Dönütlerini Dikkate Alması

Ortaöğretim öğretmenlerinin öğretim etkinlikleri sürecinde sınıf içinde öğrencilerden gelen dönütleri dikkate alma derecelerini belirlemek amacıyla 13 maddelik soru sorulmuştur. Öğrencilerin konuya ilişkin görüşleri tablo 4'de verilmiştir.

- ✓ Öğrencilerin % 65.2'si öğretmenlerinin genellikle kendilerini sınıfta seni yeterli ölçüde dinledikleri,
- ✓ Öğrencilerin çoğunluğu öğretmenin kendisinden yapmasını istediği çoğu zaman veya her zaman şeyi bildiğini,
- ✓ Öğretmenlerinin sınıfta yapılan her etkinliği yapılma gerekçesi konusunda öğrencilere yeterince açıklama yapmadıkları,
- ✓ Öğretmenlerin sınıfta öğrencilere yeterli ölçüde olmasa da öğrencilere söz hakkı verdikleri,
- ✓ Öğrencilerin sınıfta iyi bir çalışma ortaya koyduğunda öğretmenlerin istenilen ölçüde olmasa da buna önem verdiklerini öğrenciye hissettirdikleri,

Tablo 4. Ortaöğretim Öğrencilerinin Sınıf İçi Öğrenci Dönütlerine İlişkin Görüşleri

Sorular	Hiçbir Zaman (1)		Çok Az (2)		Arasına (3)		Çoğu Zaman (4)		Her Zaman (5)		AO	ss	v
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
Sınıf İçi Öğrenci Dönütleri Ölçeği Alfa Güvenirlilik Katsayısı .9101													
1. Öğretmenlerin sınıfta seni yeterince dinliyorlar mı?	6	4.2	27	18.8	47	32.6	47	32.6	17	11.8	3.29	1.04	1.08
10. Öğretmenleriniz senden yapmanı istediği şeyi biliyor musun?	6	4.2	12	8.3	30	20.8	55	38.2	41	28.5	3.78	1.08	1.16
11. Öğretmenlerin sınıftaki her etkinliği neden yapman gerektiğini anlamana yardım ediyorlar mı?	16	11.1	29	20.1	56	38.9	24	16.7	19	13.2	3.01	1.16	1.35
12. Öğretmenlerin sınıfta sana yeterince söz hakkı veriyorlar mı?	6	4.2	20	13.9	38	26.4	58	40.3	22	15.3	3.49	1.04	1.09
13. Öğretmenlerin iyi bir çalışma yaptığında, buna gerekli önemi veriyorlar mı?	11	7.6	19	13.2	38	26.4	49	34	27	18.8	3.43	1.16	1.35
14. Öğretmenlerinin öğrettiği şeyi tam olarak anlıyor musun?	6	4.2	15	10.4	40	27.8	59	41	24	16.7	3.56	1.02	1.05
2. Öğretmenlerin sınıfta sana yeterince yardım ediyorlar mı?	3	2.1	30	20.8	46	32	49	34	16	11.1	3.31	.99	.99
3. Öğretmenlerin sınıfta seninle yeterince ilgileniyorlar mı?	4	2.8	40	27.8	47	32.6	40	27.8	13	9	3.13	1.01	1.02
5. Öğretmenlerin sana bir şey öğrettiği zaman mutlu gibi görünüyorlar mı?	8	5.6	25	17.4	34	23.6	46	31.9	31	21.5	3.47	1.17	1.37
6. Öğretmenlerin verdikleri ödevleri yapabileceğin konusunda sana inanıyorlar mı?	7	4.9	12	8.3	32	22.2	60	41.7	33	22.9	3.69	1.07	1.14
7. İyi ve kötü duygularını öğretmenlerle paylaşıyor musun?	44	30.6	32	22.2	31	21.6	27	18.8	10	6.9	2.49	1.29	1.66
8. Öğretmenlerin sınıfta sana karşı nazik davranıyorlar mı?	8	5.6	26	18.1	33	22.9	51	35.4	26	18.1	3.42	1.14	1.31
9. Öğretmenlerin anlattığı dersle ilgili yeterli birikime sahipler mi?	6	4.2	13	9	46	32	60	41.7	49	33.2	3.51	.98	.95

- ✓ Öğrencilerin öğretmenlerinin öğrettiği şeyi genelde anladıkları,
 - ✓ Öğretmenlerin sınıfta öğrencilere çoğu zaman yeterli yardımı yaptıkları,
 - ✓ Öğretmenlerin sınıfta öğrencilerle çok az ya da ara sıra ilgilenmektedirler.
 - ✓ Öğretmenlerin öğrencilere bir şey öğrettiklerinde çoğu zaman mutlu oldukları,
 - ✓ Öğretmenlerin verdikleri ödevleri öğrencilerin yapabileceklerine çoğu zaman inandıkları,
 - ✓ Öğrencilerin büyük çoğunluğunun iyi ve kötü duygularını öğretmenleriyle tam olarak paylaşmadıkları,
 - ✓ Öğretmenlerin sınıfta öğrencilere karşı genelde nazik davrandıkları,
- Öğretmenlerin anlattığı ders konusunda genelde yeterli birikime sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Öğrenci akademik ve öğrenci psikolojik gereksinimleri ile sınıf içi öğrenci dönütleri arasında bir ilişkinin olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan ANOVA testi sonucunda her üç değişken arasında doğrusal bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin akademik gereksinimleri ile psikoloji gereksinimleri arasında ($r=.85$, $p<.01$); öğrencilerin akademik gereksinimi ile sınıf içi dönüt arasında ($r=.79$, $p<.01$); öğrenci psikolojik gereksinimi ile dönüt arasında ($r=.80$, $p<.01$) doğrusal bir ilişki bulunmaktadır.

Çeşitli Bağımsız Değişkenlerle İlişkiler

Araştırmada sürekli değişkenlerden cinsiyet ve yaş ile dönüt, psikolojik ve akademik gereksinim arasında ilişki taraması yapılmıştır. Bu ilişki taraması sonucunda, cinsiyet ile dönüt ve psikolojik gereksinim; yaş ile psikolojik ve akademik gereksinim, baba eğitimi ile akademik gereksinim arasında ilişki saptanmıştır.

Tablo 5. Cinsiyete ile Öğrenci Psikolojik Gereksinimleri ve Sınıf İçi Öğrenci Dönütleri Arasındaki İlişki

Cinsiyet	Aritmetik Ortalama		t	Sd	p
	Kız	Erkek			
Dönüt	45.52	41.73	2.32	142	.021*
Psikolojik Gereksinim	143.35	135.03	2.26		.025*

* $p < .05$

Cinsiyet ile sınıf içi öğrenci dönütleri ($t= 2.32$, $p < .05$); psikolojik gereksinim ($t= 2.26$, $p < .05$) arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre araştırmaya katılan kız öğrenciler erkek öğrencilere göre, öğretmenlerin sınıf içi öğrenci dönütlerini daha fazla dikkate aldığı ve psikolojik gereksinimlerinin daha fazla karşılandığı görüşündedirler.

Tablo 6. Yaş ile Öğrenci Akademik Gereksinimleri, Öğrenci Psikolojik Gereksinimleri ve Sınıf İçi Öğrenci Dönütleri Arasındaki İlişki

Yaş	Aritmetik Ortalama		t	sd	p
	14-16 yaş	17-18 yaş			
Dönüt	46.92	42.33	2.53	142	.026*
Psikolojik Gereksinim	147.15	136.12	2.69		.008**
Akademik Gereksinim	94.76	86.08	3.07		.003**

Araştırmaya katılan 14-16 yaş grubu öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanması konusunda 17-18 yaş grubu öğrencilere göre daha iyimser görüşe sahip oldukları gözlenmektedir. 14-16 yaş grubu öğrenciler, öğretmenlerce sınıf içi öğrenci dönütlerinin öğretmenlerince daha fazla dikkate alındığı ve psikolojik ve akademik gereksinimlerinin daha fazla karşılandığı görüşünü taşımaktadır.

Babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin, babası üniversite mezunu olan öğrencilere göre akademik gereksinimlerinin karşılanması konusunda daha iyimser görüşe sahip olduğu görülmektedir. Yani babası ilkökul mezun öğrenciler, öğretmenlerinin programda öngörülen bilgi ve becerileri kendilerine yeterli ölçüde kazandırdıkları görüşünü taşımaktadır. Oysa babası üniversite mezunu olan öğrenciler bunun yeterince karşılanmadığı görüşündedir.

Tablo 7. Baba Eğitimi ile Öğrenci Akademik Gereksinimleri Arasındaki İlişki Bağımsız Değişken ANOVA Testi

Baba Eğitimi/ Akademik Gereksinim	Gruplararası	<i>f</i>	<i>sh</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
	Gruplararası		2574.04	3.77	140	.012
	Grupiçi	31811.40			

Baba Eğitimi/Akademik Gereksinim	Aritmetik Ortalama İlkokul Üniversite		Ortalama Fark	<i>sh</i>	<i>p</i>
		93.45	83.40	10.05	3.12	.007**

Belki bu farklılık, eğitim düzeyi arttıkça beklentinin artması ilkesi ile açıklanabilir. Eğitim düzeyi yüksek olan bireyin beklentisi de yükselir. Bu durumda babası üniversite mezunu olan öğrencilerin babası ilkökul mezunu olan öğrencilere göre daha üst düzeyde bir hazırbuluşluğa sahip olmasından dolayı, bu öğrenciler öğretmenlerinin akademik gereksinimlerini karşılama derecelerini yeterli bulmayabilirler.

Sonuç

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmenlerin ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik ve akademik gereksinimlerini karşılamaya özen gösterdikleri ileri sürülebilir. Öğretmenlerin sınıf içi öğrenci dönütlerini yeterli ölçüde dikkate almadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun ise öğretmenin yetersizliğe itebileceği ve sınıf yönetiminde zorlanmasına neden olabileceği ileri sürülebilir.

Öğrencilerin akademik gereksinimleri ile psikoloji gereksinimleri arasında; öğrencilerin akademik gereksinimi ile sınıf içi dönüt arasında; öğrenci psikolojik gereksinimi ile dönüt arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmada sürekli değişkenlerden cinsiyet ve yaş ile dönüt, psikolojik ve akademik gereksinim arasında ilişki taraması yapılmıştır. Bu ilişki taraması sonucunda, cinsiyet ile dönüt ve psikolojik gereksinim; yaş ile psikolojik ve akademik gereksinim, baba eğitimi ile akademik gereksinim arasında ilişki saptanmıştır.

Cinsiyet ile sınıf içi öğrenci dönütleri, psikolojik gereksinim arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Araştırmaya katılan 14-16 yaş grubu öğrenciler, öğretmenlerce sınıf içi öğrenci dönütlerinin öğretmenlerince daha fazla dikkate alındığı ve psikolojik ve akademik gereksinimlerinin daha fazla karşılandığı görüşünü taşımaktadır. Babası ilkökul

mezunu olan öğrencilerin, babası üniversite mezunu olan öğrencilere göre akademik gereksinimlerinin karşılanması konusunda daha iyimser görüşe sahip olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Anderson, L., (1989). Learner and learning. In M.C. Reynolds (Ed.) *Knowledge basis for the beginning teacher*. (85-99). New York: Pergamoon.
- Celep, Cevat. (2000), Sınıf Yönetimi ve Disiplini. Anı Yayıncılık, Ankara:
- Celep, Cevat. (1997), Aday Öğretmenlerin Öğrenci Kontrol Yönelimi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt:21; Sayı: 106, s : 12,-22, Ankara.
- Cladinin, D., Connelly, F. (1986). Rhythms in teaching: The narrative study of teacher's personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2 (4), 377-387.
- Cusick, P. (1994). *The educational system: Its nature and logic*: New York: McGraw-Hill
- Gordon, T. (1993). Etkili Öğretmenlik Eğitimi, Çeviren: Emel Aksay, Birsen Özkan, Ya - Pa Yayınları.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*. 26 (2), 160-189.
- Jones, V.F. and Jones, L.S. (1998). *Responsible Classroom Discipline: Creating Positive Learning Environments and Solving Problems*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kaplan, C. (1992). Teachers' punishment histories and their selection of disciplinary strategies. *Contemporary Psychology*, 17(3), 258-265.
- McLaughlin, H. (1991). Reconciling care and Control: Authority in classroom relationships, *Journal of Teacher Education*, 42(3), 182-195.
- Moser, C. (1982). Changing attitudes of students teachers on classroom discipline. *The Teacher Educator*, 18(1), 10-15.
- Queen J. Allen, Blackweldet, Berh, B., Mallen, P. Leon: (1997). *Responsible Classroom Management for Teachers and Students* Printic-Hall Inc. New York
- Silvernail, D., Costello, M. (1983). The impact of the student teaching and internship programs on preservices' pupil control perspectives, anxiety levels and teaching concerns. *Journal of Teaching Education*, (34 (4), 32-36.
- Tabachnick, B., Zeichner, K. (1984). The impact of the student teaching experience on the development of teacher perspective. *Journal of Teacher Education*. 35 (6), 28-36.
- Zeichner, K., Kore, J. (1990). Teacher socialization. In W.R. Houston, (Ed.), *Handbook of research on teacher education*. (pp. 329-348). New York: McMillan.

LİSE HIZLI OKUMA TEKNİKLERİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRMESİ

Eyyup COŞKUN*

ÖZET

Bu çalışmada, hızlı okuma çalışmalarının ortaya çıkışı ve okuma hızını etkileyen faktörler anlatılmış; liselerde 1998-1999 öğretim yılından itibaren seçmeli olarak okutulan Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Öğretim Programı ve uygulamaları değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda, yapılan değerlendirmelerden yola çıkılarak bazı öneriler dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hızlı Okuma, Program, Okuma Hızı

ABSTRACT

In this study, history of fast reading studies, factors that effective on reading speed, "Fast Reading Techniques Program" which is being offered as elective in high schools as of 1998-1999 school year, and its practices were evaluated. In the last part of the study, some suggestions are made on the basis of evaluations.

Keywords: Fast Reading, Program, Reading Speed

GİRİŞ

Okuma, görme, algılama, dikkat, hatırlama, anlamlandırma, yorumlama, sentez ve çözümleme gibi farklı zihinsel işlemlerin bir arada gerçekleştiği; insanın kendisini, çevresini ve dünyayı tanımak için bilgi ve kültür kazanmasında ve eleştirel bilincin oluşmasında rol oynayan çok önemli bir eğitim aracı ve dil becerisidir.

Sever'e (1997: 12) göre görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren okuma etkinliğinin genel nitelikleri şunlardır:

1. Okuma, bir iletişim sürecidir.
2. Okuma bir algılama sürecidir.
3. Okuma, bir öğrenme sürecidir.
4. Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir."

Hızla değişen ve gelişen dünyamızda yazılı iletişimin önemi her geçen gün daha da artmaktadır. İnsanlar artık evde, okulda, iş yerinde, toplu taşıma araçlarında, kısacası yaşamın her alanında "okumaya maruz kalmak" tadır. Günümüzde okuma, entelektüel bir ayrıcalık olmaktan çıkmış, toplumsal yaşama uyumun en önemli gereklerinden biri hâline gelmiştir. Okunması gereken eserlerin çokluğu karşısında zamanın yetersizliği, insanları daha hızlı ve etkili okumanın yollarını aramaya yönlendirmiştir. "Bugün insanlar, çok ve çeşitli yayınları izleyebilmek için okuma yollarını öğrenmek ve hızlı bir okuma becerisi kazanmak zorundadırlar. (...) Ne olursa olsun, bugünün öğrencisi, aydını, devlet görevlisi, serbest meslek adamı, etkili bir hızlı okuma alışkanlığı kazanmak zorundadır." (Göğüş, 1983: 7-9)

Hızlı Okuma Çalışmalarının Ortaya Çıkışı

Hızlı okuma çalışmalarının temeli, 2. Dünya Savaşı sırasında pilotların ve kulelerdeki gözcülerin düşman uçaklarını dost uçaklardan daha hızlı ayırt edebilmelerini sağlamak amacıyla geliştirilen "tachitoscop" adlı bir aletle yapılan çalışmalara dayanır (Türkkan,2000:

* G.Ü. Gazi Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi

✉ eyup@gef.gazi.edu.tr ecoskun2002@yahoo.com

30; Buzan, 2001: 29-30). Bu aletle büyük bir ekranda, uçak resimleri ve amblemler kısa aralıklarla oynatılmıştır. Bir süre sonra resim ve amblemler boyutları küçültülerek ve daha sık aralıklarla gösterilmiştir. Uzun bir süre devam eden bu çalışmaların sonunda pilotlar ve gözçümler uçaklardaki işaretleri eskiye göre çok daha hızlı algılamaya başlamışlardır. Böylece, insanların sistemli bir eğitim almaları durumunda, gördüklerini çok daha hızlı algılayabildiği anlaşılmıştır. Daha sonra bu tekniklerin geliştirilerek okuma alanında uygulanmasıyla "hızlı okuma teknikleri" ortaya çıkmıştır.

Batı'da bu şekilde başlayan çalışmalar, 1950'li yıllardan sonra artarak devam etmiştir. Ülkemizde ise bu konu 1970'li yıllarda yine askerî amaçlarla hazırlanan çeviri bir kitapla gündeme gelmiştir. Sonraki dönemlerde daha çok kişisel gelişim kitapları ve seminerleri çerçevesinde ele alınan hızlı okuma teknikleri, az zamanda daha çok okumayı isteyen insanlar tarafından giderek artan bir ilgiyle karşılanmıştır. Günümüzde hızlı okuma teknikleri önemli bir iş ve satış piyasası oluşturmuştur.

Okuma Hızını Etkileyen Faktörler

Gözlerimiz, sanılanın aksine, metni düz bir çizgide kayarak değil, sıçrama ve duraklamalar yaparak okur. Bir kimsenin okuma hızı, gözün satırlar boyunca yaptığı duraklama ve sıçramalara bağlıdır. Okuma sırasında satırdaki duraklama sayısı ve bu duraklamalardaki bekleme süresi okuma hızını belirlemektedir (Richaude vd., 1990: 39-40).

Gözlerimiz yaptığı her sıçrayışta satırın belli bir bölümünü görür ve algılar. Buna "görüş genişliği" (eye span) veya "görsel algı genişliği" denir. İyi bir okuyucuda görüş genişliği 15-20 harflik bir alanı kapsar; zayıf bir okuyucuda ise bu genişlik 5-6 harfe kadar düşer (Göğüş, 1978: 61; Kavcar vd., 1995: 41-42). Hızlı okuma çalışmalarında temel hedeflerden biri okuyucunun görsel algı genişliğini arttırmaktır.

Göz, duyu organları içerisinde gelişimini en geç tamamlayan organdır. Göz kaslarının gelişimi 12 yaşına kadar sürmektedir (Binbaşoğlu, 1993: 15-20). Bu bakımdan çocuklara sunulacak okuma materyallerinde bu gelişimin dikkate alınması gerekir.

Okuma, bir anda kazanılan ve tamamlanan bir beceri değil, bireyin alışkanlıklarına bağlı olarak sürekli gelişen bir beceridir (Akyol, 1997: 26-28). Okuma hızı da kişinin okuma alışkanlıklarıyla yakından ilgilidir. Bununla birlikte, okumadaki ritm sadece bireyin alışkanlık ve becerilerine bağlı değildir. Metindeki satır uzunluğu, harflerin puntosu, rengi, okunaklılığı gibi fiziksel faktörler de okuma hızında etkili olmaktadır.

MEB (2000: 979-989) tarafından hazırlanan "Ders Kitapları Yönetmeliği"nde metinlerde kullanılacak harflerin puntolarıyla ilgili olarak şu ölçütler belirlenmiştir:

"İlköğretim 1. sınıflar için yazılan kitaplarda 20-24 punto;

İlköğretim 2. sınıflar için yazılan kitaplarda 18 punto;

İlköğretim 3. sınıflar için yazılan kitaplarda 14 punto;

İlköğretim 4. sınıflar için yazılan kitaplarda 12 punto;

İlköğretim 5. sınıflar için yazılan kitaplarda 11 punto;

Daha üst öğrenim kademesi için yazılan kitaplarda 10 punto büyüklüğünde harfler kullanılır."

Brooks'a (1936: 48) göre hızlı okumaya en elverişli satır uzunluğu 6,5-9 cm'dir. Çünkü satır uzunluğu arttıkça göz kasları, yatay doğrultuda daha fazla sıçrama yapmak zorunda kalır ve yorulur. Özellikle okumaya yeni başlayan ve göz kaslarının gelişimi henüz tamamlanmayan ilköğretim öğrencilerinin ders kitaplarında satır uzunluklarının 9 cm'den uzun olması, öğrencilerin çabuk yorulmasına ve okumaya karşı bıkkınlık duymalarına yol açmaktadır (Yalçın, 1996: 24-27).

"Ders Kitapları Yönetmeliği"nde metinlerde kullanılacak harflerin büyüklüğüne ilişkin ölçütlerin belirlenmesine rağmen satır uzunluklarına ilişkin bir ölçüt konulmamış olması son derece büyük bir eksiklik. Oysa gelişmiş ülkelerdeki ders kitaplarında metinlerin sütunlar hâlinde yazılmasına ve satır uzunluklarının 9 cm'yi geçmemesine dikkat edilmektedir (Schlebusch vd., 1991; Decriaud vd., 1985; Allington vd., 1989; Bartram ve Parry, 1989). Bizde ise MEB tavsiyesi ile hâlen kullanılan ders kitaplarındaki satır uzunlukları 13-15 cm'dir (MEB, 2001; Kayacan vd., 1999; Gül ve Köktürk, 2001).

Buraya kadar söylenenlerden hareketle okuma hızını etkileyen faktörleri şu şekilde sıralayabiliriz (Göğüş, 1978: 78-80; Binbaşıoğlu, 1993: 15-20):

1. Okuyucuyla İlgili Faktörler

- 1.1. Okuyucunun görme ve algılama yeteneği,
 - 1.1.1. Okuyucunun görsel algı genişliği,
 - 1.1.2. Her sıçramadan ve geri dönüşten sonra gözün "duraklama" süresi,
 - 1.1.3. Gözün metni okurken satır sonuna vardığında bir sonraki satıra geçiş hızı,
- 1.2. Okuyucunun zihinsel gelişimi ve bilgisi
 - 1.2.1. Okuyucunun anlama becerisi,
 - 1.2.2. Okuyucunun okuma sırasındaki dikkat ve motivasyonu,
 - 1.2.3. Okunan metne ilgisi ve metin hakkındaki ön bilgisi,
 - 1.2.4. Okuyucunun kelime dağarcığının yeterliliği.
- 1.3. Okuyucunun okuma amacı

2. Kullanılan Okuma Aracıyla İlgili Faktörler

- 2.1. Metnin fiziksel nitelikleri (satır uzunluğu, harflerin puntosu, karakteri. vs.),
- 2.2. Metnin konusu ve anlatım düzeni,
- 2.3. Metnin dil ve üslubu (sade veya sanatlı anlatım).

Lise Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Öğretim Programı ve Uygulamaları

"Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı", MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından "1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere" 06.10.1997'de kabul edilmiş ve 2483 sayılı (Aralık, 1997) Tebliğler Dergisi'nde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Yapılan araştırmalar (Dökmen, 1994; Coşkun, 2002) ülkemizde lise öğrencilerinin dakikada ortalama 140-150 kelime okuduklarını göstermektedir. Oysa gelişmiş ülkelerde orta düzeyde bir lise öğrencisinin dakikada 250 kelime okuduğu belirtilmektedir (Tinker and McCullough, 1968: 243; Harris ve Sipay 1990: 634). Göğüş (1978: 80), Türkçenin yapısının hızlı okumaya Batı dilleri kadar elverişli olmadığını belirtmektedir. Buna rağmen yapılan ölçümler öğrencilerimizin okuma hızlarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bakımdan liselerde "seçmeli" de olsa "Hızlı Okuma Teknikleri" dersinin konulmuş olması son derece yerindedir.

Hızlı Okuma Teknikleri dersinin genel amaçları, programda şöyle belirlenmiştir (a.g.p.: 788):

1. Okuma sürecini tanıyabilme
2. Etkili ve hızlı okuma tekniklerini uygulayabilme
3. Etkin ve hızlı okuma tekniklerini değişik okumalarda kullanabilme
4. Eleştirili okuma yapabilme
5. Zevk için okuma yapabilme

Genel olarak değerlendirildiğinde, Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Öğretim Programı'nda, okuma teknikleriyle ilgili temel esasların ortaya konulduğu; "Hızlı Okuma"ya geçilmeden önce "Okuma Ortamı", "Okuma Süreci" ve "Etkili Okuma" gibi bölümlerin yer almasıyla aşamalı bir eğitim sürecinin planlandığı görülmektedir. Programa göre bu dersin bölümleri ve bölümlerin yüzde dağılımları şöyledir (a.g.p.:789):

Tablo 1: Hızlı Okuma Teknikleri Dersinin Bölümleri ve Yüzde Dağılımları

BÖLÜM	Yüzde Dağılımı	Öngörülen Ders Saati	Özel Amaç	Davranış	Temel Kavramlar
Okuma Ortamı Oluşturma	% 15	6	5	22	-
Okuma Süreci	% 35	11	13	68	7
Etkili Okuma	% 21	6	7	33	-
Hızlı Okuma	% 29	13	10	71	5
Toplam	% 100	36	35	194	12

Tablo 1'de görüldüğü gibi programda "Hızlı Okuma" daha önceki 3 bölüm tamamlandıktan sonra yer almaktadır. Yani öğrenci "Hızlı Okuma" çalışmalarına geçmeden önce "Okuma Ortamı Oluşturma", "Okuma Süreci" ve "Etkili Okuma" hakkında eğitim alacaktır. Öğrencinin okuma hakkındaki temel bilgi ve becerilerinden başlayarak aşamalı olarak "Hızlı Okuma"ya geçişini amaçlayan bu sıralama genel olarak doğrudur. Fakat şunu da belirtmek gerekir ki, programda okumayla ilgili temel bilgi ve becerilere % 71 oranında yer ayrılırken, "Hızlı Okuma"ya % 29 oranında yer ayrılması, dersin adının "Hızlı Okuma Teknikleri" yerine daha kapsamlı bir ifadeyle "Okuma Teknikleri" olmasını daha geçerli kılmaktadır.

Programda dersin konuları şöyle belirlenmiştir (a.g.p.: 789-790):

Bölüm 1: Okuma Ortamı Oluşturma

Uygun Okuma Ortamı

- İşığı Düzenleme
- Dik Oturma
- Sessiz Ortam
- Gözleri Dinlendirme

Bölüm 2: Okuma Süreci

- Okuma düzeyi
 - Okuma Hızını Ölçme
 - Kavrama ve Öğrenme Düzeyini Ölçme
 - Etkili Okuma Endekslerini Ölçme
- Etkili Okumaya Doğru İlk Adımlar
 - Nasıl Bir Okuyucusunuz?
- Okuma Sürecinin Tanımı
- Okuma Tutumları, Davranışları ve Alışkanlıklarımız
 - Okumaya Yönelik Tutumlar
 - Okuma Davranış ve Alışkanlıklarımız
- (1) Fiziksel Durumlar
- (2) Psikolojik Durumlar
- Etkin Okuma
 - Tanımı

b. Nasıl Etkin Okunur?

Bölüm 3: Etkili Okuma

1. Önceden Göz Atma
2. Amaç Belirleme
3. Kelime Dağarcığının Zenginleştirilmesi

Bölüm 4: Hızlı Okuma

1. Göz Hareketleri
2. Belirlemeler
3. Kolon Okuma
4. Göz Gezdirmeye
5. Esnek Okuma
6. Kavrama ve Sezme
7. Seçici Okuma
 - a. Anahtar Kelimeleri Bulma Tekniği
 - b. Paragraf Okuma
 - c. Kaymağını Alma Tekniği
 - (1) Kaymağını Alma Tekniğinde Gözlerin Durumu
 - (2) Kaymağını Alma Tekniğinin Okuma Parçaları Üzerinde Uygulanması
8. Etkili Okuma Tekniklerini Değişik Ortamlarda Uygulama
 - a. Kitap Okuma
 - b. Dergi ve Gazete Okuma
 - c. Eleştiri Yaparak Okuma
 - d. Zevk İçin Okuma

Bu sıralamada dikkat çekici bir nokta, "Eleştiri Yaparak Okuma"nın "Hızlı Okuma" başlığının altında yer almasıdır. Eleştiri yaparak okuma, okuduğunu anlama ve yorumlamada temel yöntemlerden biridir ve programda "Hızlı Okuma"nın içinde değil hızlı okumaya geçilmeden önce yer alması daha uygundur.

Programda, "amaçlar"a bağlı olarak belirlenen "davranışlar", uygulamaya yönelik olmaktan ziyade, öğrencinin konuyla ilgili belli bilgileri "söyleme/yazma" yoluyla tekrar etmesini sağlayıcı nitelikte ifade edilmiştir. Örneğin, belli teknik becerilerin kazandırılmasında uygulamalı çalışmaların çok önemli olduğu "Hızlı Okuma" bölümünün ilk üç amacı ve bu amaçlara bağlı davranışlar şöyle ifade edilmiştir (a.g.p.: 810):

Hızlı Okuma

Amaç 1: Hızlı okuma ile ilgili kavramların anlam bilgisi.

Davranışlar:

1. "Kolon, göz hareketleri, görme yelpazesi, belirleme noktaları, göz sıçraması" kavramlarıyla verilen tanımları eşleştirip işaretleme.

2. Verilen kavramları derste geçen ifadesiyle söyleme/ yazma.

Amaç 2: Hızlı okuma ile ilgili sıra anlam bilgisi.

Davranışlar:

1. Hızlı okumaya hazırlanmada takip edilecek basamakları söyleme/yazma.

2. Etkili bir göz atmada izlenmesi gereken basamakları söyleme/yazma.

3. Etkili bir göz gezdirmeye izlenmesi gereken basamakları söyleme/yazma.

4. Okumalarda izlenmesi gereken basamakları söyleme/yazma.

5. Etkili okumada, paragraf okuma tekniği geliştirmede izlenecek basamakları söyleme/yazma.

6. "Kaymağını Alma Tekniği"nde izlenmesi gereken adımları söyleme/yazma.
7. Çalışma amaçlı okumalarda izlenmesi gereken adımları söyleme/yazma.
8. Kitap, dergi ve gazete okumada güçlük ve yetersizlikleri yenebilmek için izlenmesi gereken basamakları söyleme/yazma.
9. Eleştirili okumada güçlük ve yetersizlikleri yenebilmek için izlenmesi gereken basamakları söyleme/yazma.

10. Zevk için okumada izlenmesi gereken basamakları söyleme/yazma.

Amaç 3: Hızlı okuma ile ilgili sınıflamalar bilgisi.

Davranışlar:

1. 1) Anahtar kelimeleri bulma, 2) Paragraf okuma, 3) Kaymağını alma olmak üzere üç çeşit seçici okuma tekniği olduğunu söyleme/yazma.
2. Eleştirili okuma becerisinin kazandırılmasında, 1) Metin içi eleştiri, 2) Metinler arası eleştiri olmak üzere 2 yaklaşım olduğunu söyleme/yazma.

Programun hemen başında, "Ders, bilgi kazandırmaktan çok beceri kazandırmaya yöneliktir... Etkili ve hızlı okuma becerilerinin kazandırılmasında aşamalı bir sıra izlenmelidir. Bir beceri kazanılmadan diğerine geçilmemelidir. Tekrarlara ve pekiştirmelere önem verilmelidir. Beceriler, düzenli alıştırmalarla alışkanlık hâline getirilebilir." denilerek bu derste öğrencilere çeşitli beceriler kazandırmanın önemi vurgulanmıştır. Buna rağmen, öğrencilere kazandırılması hedeflenen 194 davranıştan 130'u (% 67'si) yukarıdaki örneklerde olduğu gibi ".....yı söyleme/yazma" şeklinde ifade edilmiştir.

Oysa hızlı okuma gibi bilginin beceriye dönüştürülmesinin ve davranış kazandırmanın esas olduğu eğitim süreçlerinde, beyindeki "psiko-motor merkez" in harekete geçirilmesi gerekir (Stillings vd., 1995). Beyindeki psiko-motor merkez, insanların bilgilerinin beceri olarak dışa vurumunu sağlamaktadır. Hızlı okuma becerisi de ancak beyindeki algılama sistemi ve psiko-motor merkezin bir anda daha fazla kelimeyi görebilir ve algılayabilir hâle getirilmesiyle kazanılır. Programda öğrencilere kazandırılacak davranışların 3'te 2'sinden fazlasının bazı bilgileri "söyleme/yazma" ile ilgili olması ise bu gerçekle örtüşmemektedir.

Programun "Açıklamalar"ında "Öğretmen, öğrencilerin okuma ve göz alıştırmaları yapmalarını sağlayarak uygulamaya ağırlık vermelidir. Ders, öğrenci merkezli olduğu için öğrencinin uygulamadaki tüm etkinliklere katılımı sağlanmalıdır. Özellikle hızlı ve etkili okuma alıştırmaları yapmaya teşvik edilmelidir." denilmektedir. Dersin verimliliği açısından önemli olan bu hususların öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda uygulanması güçtür. Bu derste yapılacak uygulamaların verimli olabilmesi ve her öğrencinin performansının sağlıklı biçimde belirlenebilmesi için bu ders en fazla 20 kişilik gruplar hâlinde uygulanmalıdır. Bunun için gerekirse sınıflar ikiye bölünerek ders yapılmalıdır.

Programda iyi bir okuyucu olabilmek için yanlış okuma alışkanlıklarından kurtulmak gerektiği belirtilmiştir. Olumsuz okuma davranışları olarak şunlar belirtilmiştir (a.g.p.: 792):

- a. Yüksek sesle veya içinden sesli okuma,
- b. Dudak kıpırdatma ve hançere titreşimi,
- c. Satırların, başı hareket ettirerek izlenmesi,
- d. Parmak ya da kalemle izleme alışkanlığı,
- e. Okurken geriye dönüş ve tekrarlar yapma,
- f. Sayfa çevirmedeki yavaşlık.

Olumlu okuma davranışları olarak ise şunlar belirtilmiştir (a.g.p.: 792):

- a. Psikolojik olarak hazır oluş,
- b. Yazarın amacını belirlemek
- c. Okuma becerilerini sürekli tekrarlar yaparak alışkanlık hâline getirmek.

Programda öğrencilerin okuma performanslarını ölçmeleri ve kendi gelişimlerini takip etmeleri üzerinde durulmuştur: "Öğrenci, her ünite sonunda ken dini değerlendirmelidir. Bu değerlendirme işlemi, hem okumalarını ilerletmeleri hem de gelişemeyen becerilerinin sebepleri üzerinde düşünmelerini sağlayacak biçimde yapılmalıdır." (a.g.p.: 787). Bu ilke son derece önemlidir. Çünkü, hızlı okuma, sadece rehber eşliğinde yapılacak çalışmalarla kazanılacak bir beceri değildir. Öğrencilerin, derste öğrendiği teknikleri kendi başına yaptığı okumalarında da uygulaması gerekmektedir. Öğrenciye kendi başarısını ölçme yolu öğretilirse bireysel çalışmaları artacaktır.

Programda öğrencinin okuma başarısını ölçmek için, üç yola başvurulmuştur. Bunlar, öğrencinin okuma hızını, kavrayış puanını ve etkili okuma endeksini ölçmektir.

Okuma hızının ölçülmesi için şu yol izlenmiştir:

1. Metindeki toplam kelime sayısını bulup yazma.
2. Metindeki okuma süresini (saniye) yazma.
3. Metindeki toplam kelime sayısını 60 ile çarpma.
4. Çıkan sonucu, metindeki kelimeleri okuma süresine bölme.

Okuduğunu anlama düzeyinin ölçülmesi için şu yol izlenmiştir:

1. Okuma parçasıyla ilgili sorulardan doğru cevapların sayısını bulup yazma.
2. Doğru cevap sayısını her soru için verilen puan ile çarpma.
3. Çıkan sonucun yüzdesini bulup yazma.

Etkili okuma endeksinin ölçülmesi için ise şu yol izlenmiştir:

1. Okuma hızını verilen bir okuma parçası üzerinde ölçme.
2. Kavrayış puanını bulup yazma.
3. Okuma hızı ve kavrayış puanını çarpma.
4. Yüzdesini bulmak için çıkan sonucu 100'e bölme.

Bu üç hesaplama yöntemi ile elde edilecek puanlar, her öğrenci için ayrıca hazırlanacak "Okuma Gelişim Tablosu"na farklı renkteki kalemle işlenecek, böylece öğrencinin performansındaki değişim öğretmen tarafından daha somut olarak görülebilecektir.

Hızlı Okuma Teknikleri dersi için sunulacak kitapların nitelikleri hakkında şunlar söylenmiştir (a.g.p.: 788): "Ders kitaplarında programdaki davranışları kazandıracak özellikte metinler yer almalıdır. Bu programa uygun olarak yazılacak ders kitaplarının forma sayıları A₄ ebadında 9-11, B₅ ebadında 12-14 forma olacaktır."

Programda, okuma performansının belirlenmesinde okuma hızı ve anlamının birlikte değerlendirilmesi gerektiği üzerinde durulmuş; etkili okuma, hızlı okuma ve dikkatli okuma olmak üzere üç temel tip okuma olduğu ve hızlı okuma için sesli veya içten sesli okuma yerine sessiz okumanın alışkanlık hâline getirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, etkili okumaya başlamadan önce öğrencilerin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarının belirlenmesi gerektiğine işaret edilmiş, kelime bilgisinin okuma becerisi üzerindeki etkisi üzerinde durulmuş ve kelime hazinesini geliştirmek için yapılacak çalışmalarından bahsedilmiştir. Programda 6 tane günlük ders planı örneğine de yer verilmiştir.

Program, "bir öğretim yılı (180 iş günü) itibariyle 36 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır". Buna göre ders, bir öğretim yılı boyunca haftada bir saat olarak uygulanacaktır. 36 ders saati bu dersin amaçlarına ulaşmak için yeterlidir. Fakat bu 36 dersin haftada bir saat olarak bir öğretim yılına yayılması yerine, haftada 2 saat olarak bir yarıyılıda toplanması daha doğru olacaktır. Bu görüşümüzün gerekçesini şu şekilde açıklayabiliriz: Hızlı Okuma Teknikleri dersi, programda da belirtildiği gibi, "bilgi kazandırmaktan çok beceri kazandırmaya yöneliktir". Bu bakımdan, ders içinde yapılacak uygulamalar çok önemlidir. Çünkü hızlı okuma becerisi, "okuma freni" olarak adlandırılan olumsuz okuma alışkanlıklarından kurtularak, onların yerine göz ve beyin arasındaki

koordinasyonu belli bir ritme ulaştırarak olumlu okuma alışkanlıklarını kazanma esasına dayanır. Bu ise ancak bir rehber eşliğinde, belli aralıklarla yapılacak uygulama çalışmaları ile gerçekleşir.

Öğretmenin, her hafta bir ders saatinde hem bazı kuramsal bilgileri vermesi hem de yeterli derecede uygulama yapması mümkün değildir. Bir hafta kuramsal bilgilerin verilip sonraki hafta uygulama yapılması durumunda ise öğrenciler, öğrendiklerini ancak iki haftada bir öğretmen eşliğinde uygulayabileceklerdir. Oysa haftada iki ders olması, öğretmenin kuramsal bilgiler ve uygulamalar için ayracağı zamanı daha iyi kullanmasını ve her hafta öğrettiklerini rahatça uygulama olanağı bulmasını sağlayacaktır.

Orta öğretim kurumlarında derslerin bir öğretim yılını kapsıyor olmasından dolayı teklif ettiğimiz değişikliğin (dersin haftada bir yerine iki ders olarak uygulanması) gerçekleşmesi durumunda, bu dersin yerine ikinci yarıyılta ne yapılacağı akla gelecektir. Bunun için "Hızlı Okuma Teknikleri" yerine, "Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme" dersi konularak öğretim yılının ilk yarıyılında okuma teknikleri; ikinci yarıyılında ise onun kadar önemli bir diğer dil becerisi olan dinleme teknikleri işlenebilir. Kısacası, "Hızlı Okuma Teknikleri" dersi haftada bir saatten iki saate çıkarılarak "Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme" adıyla yeniden düzenlenebilir.

"Hızlı Okuma Teknikleri" dersinde, okuma süreci ile ilgili temel bilgilerin ve okuma tekniklerinin uygulamalı çalışmalarla öğrencilere kazandırılmasında rehber görevi üstlenecek olan öğretmenin rolü çok büyüktür. Nitekim programın açıklamalar kısmında ilk madde olarak (a.g.p.: 787): "Programın uygulanması, öncelikle öğretmenlerin etkili okuma tekniklerini kavramlarına, öğretme ve uygulama becerisi edinmiş olmalarına bağlıdır." denilmiştir.

Son derece önemli olan bu husus, temel bir sorunu ortaya koymaktadır: Bu dersi verecek Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin büyük bir kısmı, öğretmenlik eğitimleri sırasında "Hızlı Okuma Teknikleri" ile ilgili bir ders almamışlardır.

Bu alanda özel ilgi ve çabası olanlar dışında, öğretmenler dersi işlemek için gerekli bilgi birikimine ve eğitime sahip değildir. Bu durum, öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmelerinden dolayı, müfredatta seçmeli olarak yer alan bu dersin hiç uygulanmamasına ya da amaç ve işlevleri dışında kullanılmasına yol açmaktadır. Nitekim, bireysel gözlemlerimiz sonunda, Hızlı Okuma Teknikleri dersinin liselerin büyük çoğunluğunda hiç uygulanmadığı, uygulanan az sayıdaki okulda ise amaç ve işlevleri dışında kullanıldığı belirlenmiştir. Bu derse giren öğretmenler, dersi çoğunlukla diğer derslerde yetiştiremedikleri konuları işlemek için bir "ek ders" ya da öğrencilere "serbest okuma" yaptırılacak bir ders olarak görmektedir.

YÖK'ün eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması çalışmaları çerçevesinde, 1998-1999 yılından itibaren uygulanan Türkçe Öğretmenliği lisans programında "okuma teknikleri" ile ilgili olarak bir yarıyıllık "Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme" dersi konulmuştur. Bu dersin kur tanımında, okuma ile ilgili olarak şu ifadeler yer almıştır: "Okuduğunu anlama, çeşitli okuma becerileri ve teknikleri, etkili okumayı etkileyen etkenler, okuma ve not alma, eleştirel okuma, okuduğunu transfer etme, okumanın diğer öğrenme biçimleriyle ilişkisi, okuma hızını ve verimliliğini artırma"

Bize göre doğrudan okuma becerisiyle ilgili bir dersin Türkçe Öğretmenliği lisans programında yer alması olumlu bir yeniliktir. Fakat bu dersin, dinleme becerisi ile birlikte sadece bir yarıyıla sıkıştırılması yerine en azından "Okuma Teknikleri" ismiyle ayrı bir ders olarak uygulanması daha uygundur.

Diğer yandan bu dersi verecek asıl öğretmenler olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin lisans programında okuma teknikleri ile ilgili herhangi bir dersin

bulunmaması önemli bir çelişkidir. Yani, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden, eğitim hayatlarında hiç görmedikleri "Hızlı Okuma Teknikleri"ni öğretmeleri istenmektedir.

Programda, öğrencilerin okuma başarıları bakımından, başta sosyo-ekonomik faktörler olmak üzere çeşitli sebeplerle ortaya çıkan farklılıkların programın uygulanmasını ve dersin hedeflerini nasıl etkileyebileceğine ilişkin bir açıklama olmadığı görülmektedir. Programda belirtildiği gibi, Hızlı Okuma Teknikleri dersinin "öğrenci merkezli" olarak işlenmesi zorunludur. Çünkü esas olarak amaç, öğrencinin okuma beceri ve alışkanlıklarında gelişim sağlamaktır. Bu bakımdan programın uygulanması ve amaçlarının gerçekleştirilmesinde öğrencilerin performansları belirleyici olacaktır. Örneğin öğrencilerin ortalama okuma hızının dakikada 120 kelime, anlama düzeyinin % 50-60 civarında olduğu bir okul ile okuma hızının dakikada 180 kelime, anlama düzeyinin ise % 80-90 civarında olduğu başka bir okulda destekli amaçların ve öğrencilerden beklenen performansın farklı olması kaçınılmazdır. Bu durum, programda belirlenen davranışların öğrencilerin düzeylerine göre yeniden değerlendirilmesini gerekli kılacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmalar lise öğrencilerinin, okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir derse ihtiyaçları olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan, seçmeli olarak da olsa bu dersin liselerde okutulmasının sağlanması son derece yerinde bir girişimdir.

Bunun yanında, programın daha verimli bir hâle gelebilmesi için şunlara dikkat edilmelidir:

a. Hızlı Okuma Teknikleri dersi "Okuma Ortamı Oluşturma", "Okuma Süreci", "Etkili Okuma" ve "Hızlı Okuma" olmak üzere 4 bölümden oluşmaktadır. Öğrencilerin okuma hakkındaki temel bilgi ve becerilerinden başlanarak "Hızlı Okuma"ya aşamalı bir geçiş sağlayan bu sıralama doğrudur. Bununla birlikte, dersin bütününde "Hızlı Okuma"ya sadece % 29 oranında yer ayrılmış olması, dersin adının "Hızlı Okuma Teknikleri" yerine, daha kapsamlı bir ifadeyle "Okuma Teknikleri" olarak değiştirilmesini daha makul kılmaktadır.

b. "Hızlı Okuma Teknikleri" dersini verecek Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin büyük bir kısmı, öğretmenlik eğitimleri sırasında bu dersle ilgili hiçbir eğitim almamışlardır. Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde konulan 1 yarıyılık "Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme" dersi olumlu bir gelişmedir, fakat yeterli değildir. Diğer yandan bu dersi verecek asıl öğretmenler olan Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden hiç eğitimini almadıkları "hızlı okuma teknikleri"ni öğretmeleri istenmektedir. Bu çelişki, dersin okullarda verilmemesine veya amaç ve işlevleri dışında kullanılmasına yol açmaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki eksikliğini gidermek için lisans programlarında gerekli değişiklikleri yapılmalı ve hizmet içi eğitim kurslarında hızlı okuma teknikleriyle ilgili seminerler düzenlenmelidir.

c. Program, "bir öğretim yılı (180 iş günü) itibarıyla 36 saatlik bir süre öngörülerek hazırlanmıştır". Buna göre ders, bir öğretim yılı boyunca haftada bir saat olarak uygulanacaktır. 36 ders saati bu dersin amaçlarına ulaşmak için yeterlidir. Fakat bu 36 saatin haftada bir saat olarak bir öğretim yılına yayılması yerine, haftada 2 saat olarak bir yarıyılıda toplanması daha doğru olacaktır. Çünkü, öğretmen ancak bu şekilde öğrettiklerini aynı hafta içinde uygulayarak gösterme olanağı bulur.

d. Ortaöğretim kurumlarında derslerin bir öğretim yılını kapsıyor olmasından dolayı yukarıda teklif ettiğimiz değişikliğin (dersin haftada bir saat yerine iki saat yapılarak bir yarıyılı toplanması) gerçekleşmesi durumunda, "Hızlı Okuma Teknikleri" yerine "Anlama Teknikleri: Okuma ve Dinleme" dersi konulmalı, öğretim yılının ilk yarıyılında okuma

teknikleri; ikinci yarıyılında ise onun kadar önemli bir diğer dil becerisi olan dinleme teknikleri işlenmelidir.

e. Programda bu dersin "bilgi kazandırmaktan çok beceri kazandırmaya yönelik" olduğu belirtilmektedir. Buna rağmen öğrencilere kazandırılması hedeflenen 194 davranıştan 130'u (% 67'si) ".....yı söyleme/yazma" şeklinde ifade edilmiştir. Bu durum programın bir "eğitim programı"ndan çok, "öğretim programı" hâline gelmesine yol açmaktadır (Özbay, 2000-a: 35). Bu bakımdan programdaki davranışların "...yı söyleme/yazma" yerine "...yı yapabilme" gibi ifadelerle sunulması ve böylece bir "eğitim" programı hâline getirilmesi gerekir.

f. Programda, dersin öğrenci merkezli işlenmesi ve uygulamalara ağırlık verilmesi belirtilmektedir. Fakat bunların kalabalık sınıflarda gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bu yüzden dersin en fazla 20 kişilik gruplar halinde uygulanması gerekir.

g. Programda "eleştiri yaparak okuma", "Hızlı Okuma" başlığı altında yer almaktadır. Oysa eleştiri yaparak okuma, okuduğunu anlama ve yorumlamada temel yöntemlerden biridir ve programda "Hızlı Okuma"ya geçilmeden önce yer alması daha uygundur.

h. Hızlı okuma tekniklerinin kazandırılmasında, derste kullanılan materyallerin nitelikleri çok önemlidir. Programda bu ders için hazırlanacak kitapların nitelikleri ile ilgili olarak sadece "Ders kitaplarında programdaki davranışları kazandıracak özellikte metinler yer almalıdır. Bu programa uygun olarak yazılacak ders kitaplarının forma sayıları A₄ ebadında 9-11, B₅ ebadında 12-14 forma olacaktır." denilmiştir. Oysa bu dersin kitabının niteliklerinin çok daha belirgin olarak ortaya konulması gerekir. Ülkemizde yapılan bir araştırma (Özbay, 2000-b), öğretmenlerin dersleri işlerken büyük oranda ders kitabına bağlı kaldıklarını ortaya koymuştur. Yalçın'a (1996, 24-27) göre bu durum, özellikle ders araç ve gereçlerinin sınırlı olması ve sağlıklı bir öğretmen eğitiminin olmamasına dayanmaktadır. Buna göre Hızlı Okuma Teknikleri dersini verecek öğretmenlerin, bu ders hakkında yeterli eğitim almaları da göz önünde bulundurulursa, büyük oranda kitaba bağlı kalarak ders işleyeceği muhtemeldir. Hızlı Okuma Teknikleri dersi için hazırlanan kitaplarda uygulama çalışmalarına ağırlık verilmeli, bu uygulamaların amaçları ve yapıları şekillerine ait açıklamaların yer alacağı, ders kitabından ayrı bir "öğretmen kılavuzu" hazırlanmalıdır. Ders kitapları, hızlı okuma tekniklerini kazandırma çalışmalarında teknolojik imkânların kullanılmasına olanak verecek şekilde hazırlanmalıdır. Ayrıca, uygulamalara yardımcı olmak üzere kitaptaki alıştırmalarla ilgili bir CD hazırlanarak kitap bu CD ile birlikte satışa sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKYOL, Hayati. (1997). *Okuma ve Prensipleri. Çağdaş Eğitim*, (233), 26-28.
- ALLINGTON, Richard L., J. CORTEZ, P. M. CUNNINGHAM, S. L. SEBESTA and R. J. TIERNEY. (1989). *Along the Way, Collections an Anthology Series*. Illinois: Foresman Company.
- BARTRAM, Mark and A.PARRY. (1989). *Penguin Elementary Reading Skills*. London: Penguin Books.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit. (1993). *Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri. Çağdaş Eğitim*, 28 (193), Kasım, 1993, 15-20.
- BROOKS, Towler D. (1936). *Okumanın Tatbik Edilmiş Psikolojisi*. (Çev. Rahmi İ. Kolçak), İstanbul: Şirketi Mürebbiye Basım Evi.
- BUZAN, Tony. (2001). *Hızlı Okuma*. Ankara: Alfa Yay.
- COŞKUN, Eyyup. (2002). *Lise II. Sınıf Öğrencilerinin Sessiz Okuma Hızları ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- DECRIAUD, Roland, F. GLUEGANT, M. GEY and J. M. MARSAT. (1985). *Espace-Lives, Text Français et Documents 6*. Nouvelle Collection Nathan.
- DÖKMEN, Üstün. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. Ankara: MEB Yay.
- GÖÇÜŞ, Beşir. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- GÖÇÜŞ, Beşir. (1983). *Okumayı Biliyor muyuz? Öğretmen Dünyası*, 4, (44), 7-9.
- GÜL, Metin ve M. KÖKTÜRK. (2001). *İlköğretim 7. Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Yıldırım Yay.
- HARRIS, Albert J. and E. R. SIPAY. (1990). *How to Increase Reading Ability*. (Ninth Edition). New York: Longman.
- KAVCAR, Cahit, F. OĞUZKAN ve S. SEVER. (1995). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- KAYACAN, İsmail, E. YILMAZ, F. ÇAKIROĞLU ve M. Ö. ONAY. (1999). *Güzel Konuşma ve Yazma-4*. Ankara: Evrensel İletişim Yay.
- MEB. (1997). *Lise Hızlı Okuma Teknikleri Öğretim Programı*. *Tebliğler Dergisi*, (2483), Aralık-1997, 786-817.
- MEB. (2000). *Ders Kitapları Yönetmeliği-Kitapların Hazırlanması ve İncelenmesi İle İlgili Esas ve Usuller. Millî Eğitim İle İlgili Mevzuat-II*. (Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş Yeni Baskı). (Haz.: Şükrü Ergit). İstanbul: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı, 976-989.
- MEB. (2001). *İlköğretim Türkçe Ders Kitabı, 7*. İstanbul: MEB Yay.
- ÖZBAY, Murat. (2000-a). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri-Alan Araştırması*. Ankara.
- ÖZBAY, Murat. (2000-b). *Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara Merkez İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi - (Yayımlanmamış Alan Araştırması)*. Ankara.
- RICHAUDE, François, M. GAUQUELIN ve F. GAUQUELIN. (1990). *Çok Hızlı Okuma Teknikleri*. (Çev. A. Sarp). Ankara: Nil Yayıncılık.
- SCHLEBUSCH, J., T. SCHIJF, J. KRUIVER, G. RIJLAARSDAM, W. TAKS. (1991). *Nieuw Nederlands 1- Im-editie*. Wolters- Noordhorf Groningen.
- SEVER, Sedat. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- STILLINGS, N. A., S. E. WEISLER, C. H. CHASE, M. H. FEINSTEIN, J. L. GARFIELD ve E. L. RISSLAND. (1995). *Cognitive Science*. New York: Cambridge, MIT Press.
- TINKER, Miles A. and C. M. McCULLOUGH. (1968). *Teaching Elementary Reading*. (Third Edition). New York: Appleton-Century-Crofts.
- TÜRKKAN, Reha Oğuz. (2000). *Anlayarak Çok: Hızlı Okuma ve "Photo Reading"*. (2. baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- YALÇIN, Alemdar. (1996). *Türkçe Ders Kitaplarının Plânlanması ve Yazılması. Türk Yurdu*, (107), Temmuz-1996, 24-27.

İLKÖĞRETİMDE KALABALIK SINIFLAR SORUNU VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Mustafa GÜÇLÜ*

ÖZET

Sınıf, eğitim öğretim etkinliklerinin ve öğretmen öğrenci etkileşiminin en yoğun olarak yaşandığı bir eğitim ortamı olarak düşünülebilir. Bu eğitim ortamının istenilen davranışları kazandırıcı nitelikte olmasında sınıfın kalabalık yada küçük olmasının büyük etkisi vardır. Yapılan bu çalışmada da özellikle ilköğretim dönemindeki kalabalık olan sınıfların, eğitim-öğretim etkinliklerine olan olumsuz etkileri vurgulanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Büyük Sınıf, Küçük Sınıf, Olumsuz Etki, Sınıf Büyüklüğü

ABSTRACT

Classroom is thought to be the place where education facilities are executed and the interaction between the teacher and the students is at its most. Whether the classroom is big or small highly influences the students while they are gaining the wanted behaviours. In this study we have tried to demonstrate the negative affects of large classroom in primary education.

Key Words: Large Classroom, Small Classroom, Negative Affects, Small Size

GİRİŞ:

İlköğretim; 6-14 yaş arası çocukların eğitimini kapsayan, zorunlu ve devlet okullarında parasız olan, okul öncesi eğitimden sonra ülkemiz eğitim sisteminin ikinci halkasını oluşturan bir örgün eğitim kademesi olarak tanımlanabilir. Bu kademenin amacı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda iyi bir vatandaş yetiştirmek ve çocuğun ilgi, istidat, kabiliyetleri ölçüsünde hayata ve üst öğretime hazırlamak biçiminde ifade edilmiştir. Gelişim psikolojisi alanında elde edilen bulgular, çocuğun teorik yönünün 10 yaş dolaylarında ortaya çıktığını, pratik yanının ise 14-15 yaşlarında kendini gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ülkemizde zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılmasının önemli nedenlerinden biri olan yönlendirmenin temelinde yatan gerçek budur.

İlköğretim döneminde kazanılan yaşantılar, bireyin tüm hayatı boyunca var olacak olan öğrenme eğilimlerinin belirleyicisi olması bakımından önemlidir. Bu bakımdan ilköğretime sadece genel öğretimin ilk basamağı olarak bakmak yanlıştır. İlköğretim aynı zamanda yaşam boyu eğitimin de çekirdeğini oluşturmaktadır. Bu dönemdeki verilen eğitimin niteliğinin zayıf olması, daha sonraki dönemlerde telafisi zor durumlara neden olmaktadır.

Gelişmiş ülkeler gerek bireyin kendini en iyi şekilde gerçekleştirme, gerekse topluma yararlı bir insan olarak yetiştirilmesinde ilköğretime özel bir önem vermektedirler. Bunun için Batı toplumları özellikle İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra okul kuruluş sistemlerini demokratikleştirme çerçevesinde zorunlu eğitimin süresini artırma yoluna gitmişlerdir. Aytaç (1975), okul kuruluş sistemlerinin demokratikleşmesinin üç açıdan tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Bunlar; herkese öğretimde fırsat eşitliğini sağlayarak gerek sosyal gerekse kültürel yükseliş yollarının açılması, halk tabakalarının kabiliyet yedeklerinin harekete geçirilerek herkese öğretim imkanının sağlanması ve herkese kabiliyetlerini en iyi şekilde gerçekleştirme imkanının tanınmasıdır. Aytaç, okul kuruluş sistemlerini bu esaslar çerçevesinde kuran ilk ülkenin Amerika

* Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Araştırma Görevlisi

Birleşik Devletleri olduğunu söylemektedir. Günümüzde ise Amerika'da eğitimde demokratikleşme, eğitimde fırsat eşitliği gibi tartışmalar yeni boyutlar kazanmakta olup, bunun örneklerinden birini de sınıf büyüklüklerini küçültme çalışmaları oluşturmaktadır.

Tüm çabalara rağmen öğretim programı, fırsat eşitliği, yönetim, öğretmen sorunları, öğretim yılı gibi sorunlar her ülkenin eğitim sisteminde farklı şekillerde görülmeye devam etmektedir (Tezcan,1998:21). Ülkemiz için zorunlu eğitimin 5 yıldan 8 yıla çıkarılması oldukça önemli bir gelişmedir. Fakat zorunlu eğitim süresinin uzatılması konusunun gerekli alt yapı çalışmalarının tamamlanmadan uygulamaya konması bir takım problemleri de beraberinde getirmiştir. Güncelliğini koruyan bu problemlerin en önemlilerinden bir tanesi de ilköğretimde kalabalık sınıflar sorunudur.

KALABALIK SINIFLARIN ÖĞRETİME ETKİLERİ

Sınıf, eğitim etkinliklerinin planlı bir şekilde yürütüldüğü, öğretmen öğrenci etkileşiminin en yoğun olarak yaşandığı bir eğitim ortamı olarak tanımlanabilir. Sınıfa ait çeşitli özellikler söz konusu iken biz burada sınıfın daha çok kalabalık ve küçük sınıf olma özelliğini tartışacağız. Hangi sınıfın küçük, hangi sınıfın kalabalık olduğuna ilişkin tartışmalar devam etmekte olup net bir tanımlama henüz söz konusu değildir. Johnson (2002), 20 ve daha az mevcuda sahip sınıfları küçük olarak nitelerken, en az 31 öğrenciye sahip sınıfların ise büyük olduğunu ifade etmektedir. Nye, Hedges ve Spyros (2001) ise 15-17 kişilik sınıfların küçük sınıf olduğunu söylemektedirler. Türkiye'de ise bir sınıfa ortalama, 50 ve daha çok sayıda öğrenci düştüğüne göre Türkiye'deki sınıfların kalabalık olduğu söylenebilir.

Eğitsel amaçların gerçekleştirilmesinde en önemli ortam şüphesiz sınıf ortamıdır. Sınıf ortamında eğitsel amaçların gerçekleştirilmesinde öğrenci-öğretmen etkileşimi belirleyici bir rol oynamaktadır. Yani bir sınıfta öğretmen-öğrenci etkileşiminin kuvvetli olması eğitsel amaçların gerçekleşme derecesini artırırken, öğretmen-öğrenci etkileşiminin zayıf olması da eğitsel amaçların gerçekleşme derecesini azaltmaktadır. Öğretmen ve öğrenci arasında cereyan edecek iletişimin esas unsurunu amaçların paylaşılması oluşturmaktadır. Amaçların belirlenmesinde öğretmen mutlak surette öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeyini, ilgilerini, beklentilerini ve yeteneklerini bilmek durumundadır (Aydın,1998:7). Kalabalık bir sınıfta ise öğretmenin öğrencileriyle etkin bir iletişime girmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluluk düzeylerini, ilgilerini, gereksinimlerini ve yeteneklerini bilmesi her zaman için mümkün görünmemektedir.

Sınıfta gerçekleştirilmesi düşünülen her türlü etkinlik öğretmen-öğrenci etkileşimini zorunlu kılmaktadır. Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim süreci sonucunda gözlenebilen sonuçlar ortaya çıkarken, bazen gözlenemeyen sonuçlar da ortaya çıkabilmektedir. Etkili bir öğrenme, iletişim sürecinin pozitif olduğu durumda ortaya çıkarken iletişim sürecinin bozuk olduğu durumlarda da istenmeyen davranışlar ortaya çıkabilmektedir (Aydın,1998:7). Öğretmenin vermek istediği mesajın açık ve net olarak her öğrenciye ulaşmasını sağlaması, öğrencinin mesajın ne kadarını algıladığını bilmesi kalabalık ve küçük sınıflarda farklı olmaktadır. Kalabalık bir sınıfta, öğretmenin sınıf disiplinini her zaman sağlaması söz konusu olmadığından iletişim sürecinin de iyi işlemesi zor görünmektedir.

Eğitimde verimliliğin değerlendirilmesinde verimlilikten ziyade etkililik kavramının kullanılmasının daha doğru olduğuna işaret eden Karip (2002), Edmons'a (1979) dayanarak eğitimde etkililiğin beş etkeni olduğunu söyler. Öğretmenin öğrencisinden yüksek başarı beklentisi, öğretimin sık aralıklarla değerlendirilmesi ve dönüt sağlaması konuları bu etkenlerden ikisini oluşturmaktadır. Aydın'a (1998) göre kalabalık sınıflarda öğrencilerin güdülenmesi bir sorun olmakta ve öğrencilerin güdülenmesi için extra bir zaman gerekmektedir. Öğretmenin öğrencisinden yüksek başarı beklentisini her fırsatta göstermesi öğrencinin motivasyonunu artırıcı bir rol oynamaktadır. Öğretimin sık aralıklarla tekrarlanması ve dönüt

sağlanması öğrenme sürecinde neyin, ne kadar öğretildiğini göstermesi açısından önemlidir. Kalabalık bir sınıfta öğretmenin 40 dakikalık bir derste neyin, ne kadar öğretildiğini tespit etmesi ve önlem almasıyla, her bir öğrenciye yüksek başarı beklentisini gösterip onların motivasyonunu arttırması her zaman mümkün görünmemektedir.

Küçük sınıflarda öğretimin daha etkili olduğunu söyleyen Nye, Hedges ve Spyros'a (2001) göre küçük sınıflar iki açıdan yararlıdır. Bunlardan birincisi, küçük sınıflarda öğretmenin bireysel öğretim için daha iyi imkana sahip olduğu gerçeğidir. Örneğin, küçük sınıflarda görev yapan öğretmenler öğrenme gücünü çeken öğrencilere ilişkin ortaya çıkabilecek problemleri daha önceden görebilir ve çözüm üretebilirler. İkincisi, öğretimin daha nitelikli sağlandığı gerçeğidir. Örneğin küçük sınıflarda daha az bozulma olur ve sınıfın tamamına etkili bir öğretim sağlanır. Üç tip sınıf üzerinde çalışan ve küçük sınıfların büyük sınıflara nazaran daha etkili olduğunu ifade eden Halbach, Ehrle ve Zahorik (2001), bu olumlu etkileri şöyle sıralamaktadır:

- Daha az disiplin problemleri,
- Öğretim için daha çok zaman,
- Öğretimin bireyselleşmesi için daha çok zaman,
- Değişik öğretim stratejileri,
- Daha zengin içerik,

Bu beş etki, öğretimin niteliğinin artırılması açısından oldukça önemlidir. Küçük sınıflarda disiplin problemlerine daha az rastlanmaktadır. Kalabalık sınıflar, gerek öğretimin niteliğini gerekse sınıf içi disiplini olumsuz şekilde etkilemektedir (Alıç,1990:99). Öğretmenin sınıf içinde disiplin problemlerine daha az zaman ayırmasıyla öğretim için ayıracağı zaman miktarının artacağı bir gerçektir. Küçük sınıflarda, kalabalık sınıfların aksine bireysel öğretim için imkanlar daha müsaittir. Öğrenme-öğretme sürecinde sınıf mevcudu, kullanılacak öğretim yöntemini belirlemede bir değişken olabilmektedir. Örneğin kalabalık bir sınıfta daha çok düz anlatım yöntemi kullanılırken, öğrenci mevcudu az sınıflarda daha çok bireysel öğretim yöntemleri kullanılabilir (Aydın,1998:34). Konuya geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışı açısından bakan Selçuk (2000), bireysel merkezli eğitim anlayışını kabul eden eğitim sisteminin bireylerin farklı zihinsel niteliklerine cevap vermesi gerektiğini ifade eder. Ona göre geleneksel okul yaklaşımı bireysel yetenek özelliklerini dikkate almazken, çağdaş eğitim anlayışı her çocuğun aynı konuları farklı yollarla öğrenebileceği gerçeğinden hareket eder. Sınıfta daha az sorunla karşılaşan ve her bir öğrencisi ile daha fazla ilgilenme imkanına sahip öğretmenin sınıf içerisinde daha zengin bir içerik sunması da mümkün görünmektedir.

Kalabalık sınıfların olumsuzluklarından biride, öğrencinin öğrenme olayına karşı yabancılaşma patolojileridir. Aydın'a (1998) göre etkili bir sınıf yönetimi ancak öğrencinin ilgi, beklenti ve gereksinimlerinin farkında olunmasıyla mümkündür. Öğretmen ve öğrencilerin öğretim sürecine aktif olarak katılmaları, öğrenme sürecinin olumlu bir şekilde sonuçlanmasında önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretmen mutlak surette öğrencinin öğrenme etkinliklerine yabancılaşmasına neden olan etkenlere karşı uyanık olmalıdır. Gerek öğretmenin gerekse öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları onların motivasyonunu arttırıcı bir rol oynamaktadır. Kalabalık bir sınıfta öğretmen genellikle akademik başarıları iyi olan öğrencilerle ilgilenmekte, sınıfın tamamıyla etkin bir iletişim kuramamaktadır. Özellikle ilköğretim döneminde kalabalık sınıflarda akademik başarıları iyi olmayan öğrencilerle iyi bir iletişim sürecine girilememesi bu öğrencilerin ileri yaşamlarında olumsuz bir tutum geliştirmelerinin en önemli nedenlerinden biridir.

İlköğretimde küçük sınıfların sağladığı yararlardan hareket eden Biddle ve Berliner (2002), sınıf büyüklüklerinin azaltılmasına ilişkin yapılan çalışmalardan şu sonuçları çıkarmışlardır:

- İyi planlandığında ve yeteri kadar mali destek sağlandığında ilköğretim öğrencileri için daha fazla yarar sağlanmaktadır.
- Sınıf mevcudu 20'nin altına düştüğünde bu yararlar daha fazla olmaktadır.
- İlköğretimin ilk dönemlerinde küçük sınıflarda eğitim öğretim yapılması ortaöğretim ve üniversite için önemli yararlar sağlamaktadır.
- İlköğretimin ilk sınıflarında sınıf mevcudu azaltıldığında tüm öğrenci tipleri mutlak surette yarar sağlayabilmektedir. Bu yararlar özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için daha fazladır.
- Öğrenme güçlüğü olan çocukların ilköğretim ilk sınıflarında küçük sınıflarda eğitim öğretim görmeleri ileri sınıflar için iyi bir temel oluşturmaktadır.
- Küçük sınıflardan elde edilen yararlar, üst sınıflarda ilköğretimde ki kadar yarar sağlamayabilir.

Kısaca Biddle ve Berliner burada ilköğretimde küçük sınıflarda eğitim öğretim yapılmasının oldukça yararlı olduğunu ve bu yararların özellikle öğrenme güçlüğü olan çocuklar açısından daha anlamlı olduğunu ifade etmektedirler. Onlara göre ilk sınıflarda küçük sınıflarda eğitim öğretim yapılması ileri sınıflar için iyi bir temel oluşturmaktadır. İlköğretimdeki sınıfların oldukça kalabalık olması öğretmenin sınıfındaki öğrenme güçlüğü olan çocukların öğrenme güçlüğüne neden olan nedenlerine eğilmesine olanak sağlamamakta, bu durum çoğu öğrencinin ileri sınıflar için olumsuz yaşantılar kazanmasına neden olmaktadır. Kılıççı (2000), İlkokuma yazma için gerekli olan üç unsurun sinir sistemi, duyu organları ve tepki organları olduğunu ve bunlarında normal seviyede gelişimlerinin 5-6 yaş sıralarında tamamlanmasının beklendiğini ifade eder. Fakat Kılıççı bu açıdan yoksul ve kırsal kesim çocuklarının sorunlarının olmasının doğal olduğunu söylemektedir. Ona göre böyle bir doğal gelişimin sağlanmasında ev ortamının, dilin ve gözün gelişimini sağlayıcı uyarıcı bolluğuna sahip olunmasının rolü büyüktür. Dolayısıyla ilköğretim öncesinde yoksul ve kırsal kesim çocuklarının ailede gelişimlerinin tamamlanmadığı ve bu durumun ilköğretimin ilk dönemlerinde ki kalabalık sınıflarda öğretmenler tarafından yeterince dikkate alınmadığını söyleyebiliriz.

Öğretmenin sınıf içerisinde zorlandığı en önemli konulardan bir tanesi de empatik iletişimi sürekli kılmaktır. Pişkin'e (2000) göre bu durum özellikle kalabalık sınıflarda daha da zordur. Kalabalık sınıflarda her öğrencinin duygularına kulak vermeme tehlikesi her zaman mevcuttur. Hatta öyle zamanlar olmaktadır ki, sözlü mesajları dahi anlamak mümkün olmamaktadır. Kalabalık sınıflarda empatik bir iletişim için olası engeller farklı neden ve şekillerde ortaya çıkabilmektedir. Bir öğrencinin konuşurken diğer bir öğrencinin dinlememesi ve konuşması, öğrencinin kendini göstermek için yoğun bir çaba içine girmesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Öğrencilerin sınıf içinde mutlu olabilmeleri, onların mutlak suretle öğrenme sürecine etkin katılımını gerektirmektedir. Bunun için öğretmenin her bir öğrencisinin kendi içinde eşsiz bir varlık olduğunu bilmeli, her öğrencisinin kendisini iyi bir şekilde ifade edebilmesi için empatik bir iletişim ortamı yaratmalıdır. Öğrencinin fark edilmesi, yani ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin bilinmesi ve ona göre hareket edilmesi canlı bir sınıf ortamı oluşturacaktır. Öğretmenin öğrencisini fark ettiğini tutum ve davranışlarıyla göstermesi öğrencinin başarısını arttırmada olumlu bir etken olmaktadır (Aydın,1998:20).

Sınıfın kalabalık yada küçük olmasıyla öğretmenin her bir öğrencisine harcayacağı zaman arasında mutlak bir ilişki vardır. Kalabalık sınıflarda öğretmenin her öğrencinin için ayracağı zaman miktarı azalmaktadır. Yani sınıf mevcuduyla öğretmenin sınıfında her bir öğrencisi için harcadığı zaman arasında mutlak bir ilişki söz konusudur. Başar (1999); Harder(1990) ve Benjamin'den (1991) hareketle kalabalık olmayan sınıfların

öğretmene ek zaman kullanmada, az kaynakla yetinebilmede, her öğrenciye daha fazla zaman ayırabilmede, öğrenci gelişimini rahat izleyebilmede, sınıfı etkili bir şekilde yönetebilmede ve etkin öğrenmeyi arttırmada yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenin sınıf içerisinde disiplin işlerine ayırdığı zaman ve öğretimin bireyselleştirilmesi konuları ile sınıf büyüklüğü arasında yakın bir ilişki söz konusudur. Stecher ve Borhnstedt (2000) öğretmenin küçük sınıflarda öğretmenlerin sınıflarının tamamına öğretim için daha çok zaman harcadıklarını, öğrencilerle kişisel olarak daha iyi ilgilenebildiklerini, disiplin işlerine daha az zaman harcamadıklarını ifade etmektedir. Finn ve Achilles (1999) ise, küçük sınıflarda öğretmenin disiplin gibi sınıf yönetimi konularına daha az zaman harcarken, öğretim işine daha çok zaman harcadıklarını ve öğrencilerin öğretim işine katılımları için daha çok zamana sahip olduklarını ifade etmektedirler. Yine Betts ve Shkolnik (1999) küçük sınıflarda öğretmenin grupla öğretime daha az, bireysel öğretim için ise daha çok zaman harcadıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca onlara göre öğretmenler disiplin, rutin işler, test gibi konulara daha az zaman harcamaktadırlar.

Küçük sınıfların aksine, kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin velileri ile öğretmenleri arasındaki işbirliği zayıf olmaktadır. Veliler daha çok, kendi çocukları tanıyan ve onların gelişimleriyle yakından ilgilenen öğretmenlerle daha iyi işbirliği kurabilmektedirler (Bakioğlu ve Polat, 2002:154).

Kalabalık sınıflarda eğitim gören çocukların küçük sınıflarda eğitim gören çocuklara göre okula karşı daha fazla olumsuz tutum geliştirdikleri söylenebilir. Sınıfta kendini yeteri kadar ifade edemeyen, ilgi ve ihtiyaçlarına cevap bulamayan öğrenci okula karşı olumsuz bir tutum geliştirmekte, bu durum okuldan kaçma davranışının görünmesine neden olmaktadır.

Kalabalık sınıflarda sağlık ve temizlikle ilgili sorunlarla da karşılaşmaktadır. Kalabalık sınıfların etkilerini bir ilköğretim okulu örneğinde inceleyen Bakioğlu ve Polat (2002:152-153), kalabalık sınıflarda öğrencilerin fiziksel, eğitim-öğretim ve sağlık-temizlik gibi üç önemli konuda sıkıntılarla karşılaştıklarını dile getirmektedirler. Yapılan çalışmada öğrenciler, kalabalık sınıflarda sağlık ve temizlik konusuna ilişkin sınıflarının çabuk kirlendiğini, yürüme esnasında bile fazla toz kalktığını ifade etmişlerdir.

Gelişmiş ülkelerde verilen eğitimin niteliğini arttırmak için olanca hızlarıyla sınıf büyüklüklerini azaltma yoluna gitmektedirler. Gelişmiş ülkeleri böyle bir olaya iten oldukça çok neden bulunmaktadır. Finn (2002) Amerika'da sınıf büyüklüğünün azaltılmasına ilişkin yapılan çalışmaların nedenlerini şöyle ifade etmektedir:

- Öğretmen, ebeveyn, politikacı, millet meclisi üyesi hatta mahkemeler dahi öğrenme öğretiminde sınıfın küçük olması konusunda hemfikirdirler.
- Kalite düzeyi yüksek araştırmaların ilköğretimin ilk dönemlerinde küçük sınıfların yararlarını açıkça göstermesi (Özellikle öğrenmede riskli öğrenciler için).
- Son günlere kadar eğitimin devlet ve ulusal düzeyde oldukça önemli görülmesi.
- Ekonominin iyi olması ve bu yüzden de okul geliştirme çalışmaları için yeterince kaynağa sahip olunması.

Gelişmiş ülkelere gerçekleştirilmeye çalışılan sınıf büyüklüğünü azaltma çalışmaları planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Konuya ilişkin uzun dönemli politikalar oluşturulmaktadır. Örneğin nasıl olursa olsun deyim niteliğindeki öğretmen yetiştirme yerine uzun vadede ihtiyaca göre nitelikli öğretmen yetiştirme anlayışı tercih edilmektedir. Archilles, Finn ve Pate-Bain'e (2002) göre sınıf büyüklüğünü azaltma çalışmalarının başarılı olması için şu üç koşulun karşılanması gerekmektedir:

- a. Erken girişim: Öğrenciler okul öncesinde hatta daha da öncesinde küçük sınıflarda okula başlamalıdır.
- b. Süreklilik: Öğrenciler en az üç hatta dört yıl küçük sınıflardadır.

c. Yoğunluk: Öğrenciler her gün, gün boyu küçük sınıflardadır.

Ülkemizde ise henüz sınıf büyüklüklerini azaltma yönünde tam anlamıyla olumlu çalışmalar görülmemektedir. Zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılması daha çok ilkokul ve ortaokulun mekansal anlamda birleştirilmesi şeklinde kendini göstermiş ve buda eğitimin niteliğini olumsuz etkilemiştir (Tezcan,1998:28).

Nüfusun yoğun olduğu ve yoğun olan nüfusa ilişkin okul bina sayısının yeterli olm adığı kentlerde, sınıfların kalabalık olması ve ikili öğretimin normal bir uygulama haline gelmesi eğitimin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Okul bina sayısı ve çağ nüfusu arasındaki tutarsızlık giderilemediği sürece eğitimin niteliğinin düşeceği muhakka ktr (Tezcan,1998:26).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüzde gelişmiş ülkeler eğitimin niteliğini arttırmak için özellikle ilk sınıflarda sınıf büyüklüklerini azaltma yoluna gitmektedirler. Disiplin sorunlarının az yaşanması, bireysel öğretim için uygun ortam sağlanması, öğretmen-öğrenci arasında empatik bir iletişim sürecinin yaşanmasına olanak verilmesi ve öğrenmeye aktif katılımın sağlanması gibi konular küçük sınıfların başlıca yararlarıdır. Yapılan bu çalışmada küçük sınıfların aksine, kalabalık sınıfların başlıca şu konularda olumsuz gelişmelere neden olduğu görülmektedir:

1.Kalabalık sınıflarda disiplin sorunları fazla yaşanmaktadır. Disiplin sorunlarının fazla yaşanması, öğretmenin öğretim işine ayırdığı zamanın miktarını azaltıcı bir etkide bulunmaktadır.

2.Kalabalık sınıflarda öğretmenin bireysel öğretim için harcayacağı zaman miktarı azalmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışının bir gereği olan bireysel öğretim, kalabalık sınıflarda mümkün görünmemektedir.

3.Kalabalık sınıflarda öğretmenin öğrencileriyle empatik bir iletişim sürecine girmesi oldukça zor görünmektedir. Bu sınıflarda bazen sözlü mesajla dahi tam olarak anlaşılammaktadır.

4.Kalabalık sınıflar, kullanılacak öğretim yöntemleri açısından da bazı olumsuz gelişmelere neden olabilmektedir. Örneğin bu sınıflarda bireysel öğretim yöntemlerinin kullanılması zor görünmektedir.

5.Kalabalık sınıflar, öğrencilerin derse aktif katılımına engel teşkil etmektedir. Öğrencinin derse sürecine aktif katılımı, onun motivasyonun arttırıcı bir etkidir. Oysa kalabalık sınıflarda öğrencinin güdülenmesi bir sorun olmakta ve bunun için genellikle ilave bir zaman gerekmektedir.

6.Kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrenciler, okula karşı olumsuz bir tutum geliştirebilmektedir. Bu durum, öğrencinin okuldan kaçma davranışının ortaya çıkmasının başlıca nedenlerindedir.

7.Kalabalık sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin velileriyle öğretmenler arasında gereken işbirliği kurulamamaktadır.

8.Kalabalık sınıflarda sağlık ve temizlik sorunları fazla yaşanmaktadır. Örneğin bu sınıflar daha kolay ve çabuk kirlenebilmektedir.

9.Kalabalık sınıflar, öğrenme güçlüğü olan çocuklar açısından daha fazla olumsuz gelişmelere neden olabilmektedir.

10.Özellikle ilköğretim döneminde kalabalık sınıflarda eğitim öğretim yapılması ortaöğretim ve üniversite için kötü bir temel oluşturmaktadır.

Ülkemizde ise sınıfların oldukça kalabalık olması bilinen bir gerçektir. Kalabalık sınıflarda görev yapan öğretmenler sınıf içerisinde zamanlarının çoğunu disiplin vb. sınıf yönetimi konularına harcamaktadırlar. Bu sınıflarda çağdaş eğitim anlayışının bir gereği olan öğretimin bireyselleştirilmesi mümkün görünmemektedir. Ülkemizde soruna ilişkin şu

dört konu üzerinde mutlak surette durulmalıdır:

1-Okul binası yapımında devletin yanında halkın desteği yetersiz kalmaktadır. Bunun için bütçeden eğitime ayrılan pay artırılmalıdır.

2-Nüfus artış hızı ile öğrenci sayısı arasındaki ilişkiler görülmeli ve konuya ilişkin uzun dönemli politikalar üretilmelidir.

3-Geleceğe yönelik sadece öğretmen, araç-gereç vb. unsurların niceliğine değil aynı zamanda niteliğine yönelik de çalışmalar yapılmalıdır.

4-Özellikle ilköğretim döneminde sınıf büyüklükleri mutlak surette azaltılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Achilles, Charles M.; Finn, Jeremy D. Pate-Bain, Helen (2002). *Measuring class size: let me count the ways*. Educational Leadership v. 59. no5. p. 24-26
- Aydın, Ayhan (1998). *Sınıf Yönetimi*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Alıç, Mehmet (1991). *Genel Liselerde Örgütsel Değişme İhtiyacı*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 382.
- Aytaç, Kemal (1975). *Okul Reformları ve Okul Kuruluş Sistemlerinde Demokratikleşme Temayülleri*. Ankara. Milli Eğitim Basımevi. ss. 135
- Bakioğlu, Aysen; Polat, Nazlı (2002). "Kalabalık Sınıfların Etkileri". Eğitim Araştırmaları Dergisi. Sayı: 7
- Başar, Hüseyin (1999). *Sınıf Yönetimi*. Ankara. MEB Yayınları. ss. 30. Benjamin, Ludy T. (1991). "Personalization and Active Learning in the Large Introductory Psychology Class". Teaching of Psychology. Vol.18,Nr. 2, s.68-73. ; Harder,H. (1990).A Critical Look at Reduct Class Size. Contemporary Education. Vol.62. p. 28.'den alıntı.
- Betts, J. R., & Shkolnik, J. L. (1999). *The behavioral effects of variations in class size: The case of math teachers*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 21(2), 193-213.
- Biddle, Bruce J.; Berliner, David C. (2002). *Small class size and its effects*. Educational Leadership v. 59 no5. p. 12-23.
- Finn, Jeremy D. (2002). *Small classes in American schools: research, practice, and politics*. Phi Delta Kappan v. 83 no7. p. 551-560
- Finn, J. ve Achilles, C. (1999). *Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 21(2), 97-109.
- Halbach, Anke.; Ehrle, Karen. Zahorik, John A. 2001. *Class size reduction: from promise to practice*. Educational Leadership v. 58 no6. p. 32-35
- Johnson, Jean (2002). *Do communities want smaller schools?*. Educational Leadership v. 59 no5. p. 42-5
- Karip, Emin (2002). "Eğitimin Ekonomik Temelleri". Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Ed. Yüksel Özden). Ankara. Pegem Yayınları. ss.233 : Edmons, R. (1979).Effective School for The Urban Poor. Educational Leadership. 37. p.15-27'den alıntı.
- Kılıçcı, Yedigâr (2000). "6-15 Yaş Öğrencilerinin Gelişimsel Güçleri ve Kişilik Gelişimini Kolaylaştırma". İlköğretimde Rehberlik (Ed.Yıldız Kuzgun). 2.Baskı. Ankara. Noel Yayın Dağıtım. ss.23
- Nye, Barbara A.; Hedges, Larry V. Konstantopoulos, Spyros (2001). *The long-term effects of small classes in early grades: lasting benefits in mathematics achievement at grade 9*. The Journal of Experimental Education v. 69 no3 ss. 245-257
- Pişkin, Metin (2000). "Özsaygı Gelştirme Eğitimi". İlköğretimde Rehberlik (Ed. Yıldız Kuzgun). 2. Baskı. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım. ss. 109
- Seçuk, Ziya (2000). "Bireyi Tanıma Teknikleri". İlköğretimde Rehberlik (Ed.Yıldız Kuzgun). 2. Baskı. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım. ss. 56
- Stecher, B. M. ve Borhnstedt, G. W. (2000). *Class size reduction in California: The 1998-99 evaluation findings*. www.classsize.org/techreport/index-00.htm
- Tezcan, Mahmut (1998). *Toplumsal Değişme ve Eğitim*. Ankara. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. Yayın No:182.

SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ İÇİN ÖNKOŞULLAR

Muharrem GÜNEŞ*

ÖZET

Çalışmanın amacı, sürdürülebilir bir demokrasi ve insan hakları eğitiminin önkoşullarını, devlet-egitim-birey ilişkisi çerçevesinde tartışmaktır. Sürdürülebilir bir demokrasi ve insan hakları eğitimi için, iç içe geçmiş üç temel önkoşulun, daha doğrusu "sorun"un aşılması gerekmektedir: Öncelikle devletin "taraf" niteliğinin, genel eğitim politikalarında olduğu gibi demokrasi ve insan hakları eğitiminde de belirleyici bir etkisi vardır. İkinci olarak, demokrasi ve insan haklarını bir yaşam biçimine dönüştürememenin önündeki engelin bilim yöntemine uygun düşünmemekten kaynaklandığıdır. Son olarak "önyargılar" üzerine kurulu bir bilim ve eğitim anlayışı yıkılmadıkça, demokrasi ve insan hakları eğitiminden söz edilemeyeceği gerçeğidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Sürdürülebilir Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi, İnsan Hakları Eğitimi, "Taraf Devlet", "Önyargı Eğitimi", İnsan Hakları.

SUMMARY

The aim of this study is to discuss prerequisites of a permanent democracy and human rights within the framework of the state-education-individual relation. It may be said that, to carry out a permanent democracy and human right education, it is necessary to eliminate three main mutually exclusive preconditions and/or 'problematics'. Firstly, the 'partial' characteristic of the state has a special influence, not only on general education policies, but also on the democracy and human right education. Secondly, the irrational unscientific thinking is the main barrier in front of establishing democracy and human rights as way of life. And lastly, it is not possible to talk about democracy and human rights education as long as the understanding of science and education, establishing on the 'preconceptions', is not being fall down.

Key Words: Education, Permanent Democracy and Human Rights Education, Human Rights Education, 'Partial State', 'Preconception Education', Human Rights.

GİRİŞ

Kavramlara yüklediğimiz anlamlar, gerçekte bizlerin yaşam karşısındaki duruşunu da belirler. Devlet, şiddet, birey, özgürlük, akıl, insan, hukuk devleti gibi daha pek çoğunu sıralayabileceğimiz kavramlar ve bu kavramlara yükleyeceğimiz anlamlarla, toplumsal yaşamın "öznesi" ya da "nesnesi" durumuna geliriz. Bu çoğunlukla, bu kavramların kimlerce ne için ve nasıl kavramlaştırılıp toplumsal yaşama "giydirildiği" ile ilgilidir. Otoriter ve totaliter sistemler söz konusu olduğunda, toplumsal yaşamın "nesnesi" durumuna gelmemizin anlamı, sistemi "üreten" değil ancak o sistemi ayakta tutan "şeyler" olarak nitelenmemizde yatmaktadır. Görelî olarak, insan hakları temelli bir demokrasi anlayışında ve siyasal sisteminde ise, bu durumun tersine döndüğü, "şeyler"i n yerini "bireyler"in, nesne"nin yerini ise "özne"nin aldığı kabul edilmektedir. Bu açıdan eğitim, dün olduğu gibi bugün de öneminden bir şey kaybetmemiştir. Bireyleri şeylere, şeyleri bireylere dönüştürürken, varolan sistemlerin eğitimi, öncelikli hedef olarak seçmeleri açık bir ideolojik tercihtir. İnsan hakları ve demokrasi eğitimi için bu ideolojik tercihin yönü önemlidir. Eğitim gerçekliğinin dinamiği, hiç şüphesiz aklın özgürleşmesidir. Akıl özgür olmadan insan da özgür olamaz. İnsanı özgür

* Mustafa Kemal Üniversitesi, İkt. ve İd. Bilimler Fak. Kamu Yönetimi Bölümü Yönetim Bilimi Öğretim Üyesi.

olamayan devlet de özgür sayılamaz. Devleti özgür olmayan bir toplumsal yapıda yaşamak, insanın sadece ve sadece insan olmasından kaynaklı insan hak ve özgürlüklerini tartışılır hale getirmektedir ki, İşte bu tartışmanın sac ayakları, devlet-egitim-birey ilişkisidir.

Çalışmada, Sürdürülebilir Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi (SDİHE), bu sac ayakları üzerinde değerlendirilmekte ve şu üç tez tartışılmaktadır:

1. Devletin "taraf" niteliği, SDİHE önündeki en önemli engeldir. Devletin bu "taraf" niteliği, toplumsal yapıyı, "devlet hakları" mı, yoksa "insan hakları" mı tercihine zorlayan kurumsal bir niteliklidir. Aklın özgürleşmesi önündeki kurumsal ve yeni düşünsel duvarlar bu niteliğin sonucudur.

2. Demokrasiyi yaşam biçimine dönüştürmek, bireylerin "düşünme biçimleri"ni değiştirmekten geçer. Bunun yolu, bilimdir, bilimsel yöntemdir.

3. Son olarak, "Önyargılar" yıkılmadan SDİHE'den söz edilemez. Türkiye'de Önyargıları, dinsel ırksal dogmatik çıkarımlarla besleyen bir eğitim anlayışı vardır.

İnsan hakları ve demokrasi konusunu, devlet-birey ilişkisinin bir sonucu olarak ele alıp değerlendirme konusu yapmamak, bugünü anlamak için yeterince çaba harcamamak anlamına gelir. Devlet birey ilişkisinde nerelerde çatışmanın nerelerde uzlaşmanın yer aldığını belirlemek, bizi insan hakları ve demokrasi konusunda temel sorulara götürecektir.

Devlet, biricik değişmez tartışılmaz bir kimlikle bireylerin karşısına çıkarsa, bireylerin bu yapı karşısındaki tepkileri ve tepkilerinin görünüş biçimi konumuz açısından önemli olacaktır.

Bugün devlete "karşı durma" ve devletin temel hak ve özgürlüklerin temel koruyucusu olma durumu bir ikilem yaratıyorsa da, bu durum, aslında temel hak ve özgürlüklerin gelişim dinamiğidir. "Özgürleştiren devlet"e ulaşmak, devlet ve bireyi karşı karşıya getirmiştir.

İnsandan vazgeçtiğiniz yerde aslında devletten de vazgeçmiş sayılırsınız. İnsanı gözden çıkaran, daha doğrusu kendini bireye karşı koruyan devlet, demokrasi ve insan haklarını bir yaşam biçimine dönüştürmenin en büyük engelidir. Bu engeli kurumsallaştırmanın ar açları olarak bir tarafta "taraf devlet" kavramı; diğer tarafta, demokrasiyi ve insan haklarını yaşam biçimine dönüştürmemenin "yöntemsizliği" (doğru düşünmemek) vardır.

Bu bakış açısıyla amaç devleti yok saymak ya da ondan kurtulmak olmayıp, devleti hak ve özgürlükleri koruyan, bu özgürlükleri sınırlamayan, çoğulcu ve katılımcı bir dizgeye kavuşturmak olmak durumundadır ki bu anlayışı kitlelere taşımamızın en etkili yolu eğitimidir.

Bütün bunları yapabilmemizin temel araçlarından biri de şüphe yok ki, devletin "taraf" niteliğinin sorgulanmasıdır. Söz konusu sorgulamadan önce, "devlet nedir?" sorusuna yanıt aramak, devletin tarafsızlığının kuramsal dayanaklarını da ortaya koyar.

Devlet Nedir?

Devleti en anlaşılabilir anlamda yöneten-yönetilen çatışmasının-ayrışmasının bir sonucu olarak ele almak, hem insan hakları hem de demokrasinin anlaşılması açısından bize pratik bir kolaylık sağlayacaktır.

Demokrasinin ve insan hak ve özgürlüklerinin güvenceye alındığı çerçeveyi çizen "hukuk" olgusu da bir yerde yöneten-yönetilen çatışmasının-ayrışmasının bir sonucudur.

Tarihsel bir derinlikte devleti ele almak gerektiğinde günümüz ulus devletinin ortaya çıkış öyküsünü yeniden hatırlamak gerekir. Feodal yapının yıkılmaya başlaması, bu gelişmenin karşısında güçlü bir burjuva sınıfının tarih sahnesine çıkması ulus devletlerin hem habercisi hem de sürükleyicisi olmuştur. Aristokrasinin kral karşısındaki gücünü simgeleyen monarşiye karşı duran burjuva, ulus devleti kendi ekonomik ve son kertede siyasal gücünü simgeleyen güçlü devlet olarak vurgulamış bu yolda mücadele içine girmiştir (Şenel, 1996). Burjuvazinin toplumsal yaşamdaki liberal talepleri içinde temel hak ve özgürlükler de bulunuyordu ve bu hakların ve özgürlüklerin hukuksal temelde güvenceye alınması talep ediliyordu.

SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR DEMOKRASİ VE İNSAN HAKLARI EĞİTİMİ İÇİN ÖNKOŞULLAR

Muharrem GÜNEŞ*

ÖZET

Çalışmanın amacı, sürdürülebilir bir demokrasi ve insan hakları eğitiminin önkoşullarını, devlet-egitim-birey ilişkisi çerçevesinde tartışmaktır. Sürdürülebilir bir demokrasi ve insan hakları eğitimi için, iç içe geçmiş üç temel önkoşulun, daha doğrusu "sorun"un aşılması gerekmektedir: Öncelikle devletin "taraf" niteliğinin, genel eğitim politikalarında olduğu gibi demokrasi ve insan hakları eğitiminde de belirleyici bir etkisi vardır. İkinci olarak, demokrasi ve insan haklarını bir yaşam biçimine dönüştürememenin öntündeki engelin bilim yöntemine uygun düşünmemekten kaynaklandığıdır. Son olarak "önyargılar" üzerine kurulu bir bilim ve eğitim anlayışı yıkılmadıkça, demokrasi ve insan hakları eğitiminden söz edilemeyeceği gerçeğidir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Sürdürülebilir Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi, İnsan Hakları Eğitimi, "Taraf Devlet", "Önyargı Eğitimi", İnsan Hakları.

SUMMARY

The aim of this study is to discuss prerequisites of a permanent democracy and human rights within the framework of the state-education-individual relation. It may be said that, to carry out a permanent democracy and human right education, it is necessary to eliminate three main mutually exclusive preconditions and/or 'problematics'. Firstly, the 'partial' characteristic of the state has a special influence, not only on general education policies, but also on the democracy and human right education. Secondly, the irrational unscientific thinking is the main barrier in front of establishing democracy and human rights as way of life. And lastly, it is not possible to talk about democracy and human rights education as long as the understanding of science and education, establishing on the 'preconceptions', is not being fall down.

Key Words: Education, Permanent Democracy and Human Rights Education, Human Rights Education, 'Partial State', 'Preconception Education', Human Rights.

GİRİŞ

Kavramlara yüklediğimiz anlamlar, gerçekte bizlerin yaşam karşısındaki duruşunu da belirler. Devlet, şiddet, birey, özgürlük, akıl, insan, hukuk devleti gibi daha pek çoğunu sıralayabileceğimiz kavramlar ve bu kavramlara yükleyeceğimiz anlamlarla, toplumsal yaşamın "öznesi" ya da "nesnesi" durumuna geliriz. Bu çoğunlukla, bu kavramların kimlerce ne için ve nasıl kavramlaştırılıp toplumsal yaşama "giydirildiği" ile ilgilidir. Otoriter ve totaliter sistemler söz konusu olduğunda, toplumsal yaşamın "nesnesi" durumuna gelmemizin anlamı, sistemi "üreten" değil ancak o sistemi ayakta tutan "şeyler" olarak nitelenmemizde yatmaktadır. Görel olarak, insan hakları temelli bir demokrasi anlayışında ve siyasal sisteminde ise, bu durumun tersine döndüğü, "şeyler"i n yerini "bireyler" in, nesne"nin yerini ise "özne"nin aldığı kabul edilmektedir. Bu açıdan eğitim, dün olduğu gibi bugün de öneminden bir şey kaybetmemiştir. Bireyleri şeylere, şeyleri bireylere dönüştürürken, varolan sistemlerin eğitimi, öncelikli hedef olarak seçmeleri açık bir ideolojik tercihtir. İnsan hakları ve demokrasi eğitimi için bu ideolojik tercihin yönü önemlidir. Eğitim gerçekliğinin dinamiği, hiç şüphesiz aklın özgürleşmesidir. Akıl özgür olmadan insan da özgür olamaz. İnsanı özgür

*Mustafa Kemal Üniversitesi, İkt. ve İd. Bilimler Fak. Kamu Yönetimi Bölümü Yönetim Bilimi Öğretim Üyesi.

olamayan devlet de özgür sayılamaz. Devleti özgür olmayan bir toplumsal yapıda yaşamak, insanın sadece ve sadece insan olmasından kaynaklı insan hak ve özgürlüklerini tartışılır hale getirmektedir ki, işte bu tartışmanın sac ayakları, devlet-egitim-birey ilişkisidir.

Çalışmada, Sürdürülebilir Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi (SDİHE), bu sac ayakları üzerinde değerlendirilmekte ve şu üç tez tartışılmaktadır:

1. Devletin "taraf" niteliği, SDİHE önündeki en önemli engeldir. Devletin bu "taraf" niteliği, toplumsal yapıyı, "devlet hakları" mı, yoksa "insan hakları" mı tercihinde zorlayan kurumsal bir niteliklidir. Aklın özgürleşmesi önündeki kurumsal ve yeni düşünsel duvarlar bu niteliğin sonucudur.

2. Demokrasiyi yaşam biçimine dönüştürmek, bireylerin "düşünme biçimleri"ni değiştirmekten geçer. Bunun yolu, bilimdir, bilimsel yöntemdir.

3. Son olarak, "Önyargılar" yıkılmadan SDİHE'den söz edilemez. Türkiye'de Önyargıları, dinsel ırksal dogmatik çıkarımlarla besleyen bir eğitim anlayışı vardır.

İnsan hakları ve demokrasi konusunu, devlet-birey ilişkisinin bir sonucu olarak ele alıp değerlendirme konusu yapmamak, bugünü anlamak için yeterince çaba harcamamak anlamına gelir. Devlet birey ilişkisinde nerelerde çatışmanın nerelerde uzlaşmanın yer aldığını belirlemek, bizi insan hakları ve demokrasi konusunda temel sorulara götürecektir.

Devlet, biricik değişmez tartışılmaz bir kimlikle bireylerin karşısına çıkarsa, bireylerin bu yapı karşısındaki tepkileri ve tepkilerinin görünüş biçimi konumuz açısından önemli olacaktır.

Bugün devlete "karşı durma" ve devletin temel hak ve özgürlüklerin temel koruyucusu olma durumu bir ikilem yaratıyorsa da, bu durum, aslında temel hak ve özgürlüklerin gelişim dinamiğidir. "Özgürleştiren devlet"e ulaşmak, devlet ve bireyi karşı karşıya getirmiştir.

İnsandan vazgeçtiğiniz yerde aslında devletten de vazgeçmiş sayılırsınız. İnsanı gözden çıkaran, daha doğrusu kendini bireye karşı koruyan devlet, demokrasi ve insan haklarını bir yaşam biçimine dönüştürmenin en büyük engelidir. Bu engeli kurumsallaştırmanın ar açları olarak bir tarafta "taraf devlet" kavramı; diğer tarafta, demokrasiyi ve insan haklarını yaşam biçimine dönüştürememenin "yöntemsizliği" (doğru düşünmemek) vardır.

Bu bakış açısıyla amaç devleti yok saymak ya da ondan kurtulmak olmayıp, devleti hak ve özgürlükleri koruyan, bu özgürlükleri sınırlamayan, çoğulcu ve katılımcı bir dizgeye kavuşturmak olmak durumundadır ki bu anlayışı kitlelere taşımamanın en etkili yolu eğitimidir.

Bütün bunları yapabilmeyenin temel araçlarından biri de şüphe yok ki, devletin "taraf" niteliğinin sorgulanmasıdır. Söz konusu sorgulamadan önce, "devlet nedir?" sorusuna yanıt aramak, devletin taraflılığının kuramsal dayanaklarını da ortaya koyar.

Devlet Nedir?

Devleti en anlaşılabilir anlamda yöneten-yönetilen çatışmasının-ayrışmasının bir sonucu olarak ele almak, hem insan hakları hem de demokrasinin anlaşılması açısından bize pratik bir kolaylık sağlayacaktır.

Demokrasinin ve insan hak ve özgürlüklerinin güvenceye alındığı çerçeveyi çizen "hukuk" olgusu da bir yerde yöneten-yönetilen çatışmasının-ayrışmasının bir sonucudur.

Tarihsel bir derinlikte devleti ele almak gerektiğinde günümüz ulus devletinin ortaya çıkış öyküsünü yeniden hatırlamak gerekir. Feodal yapının yıkılmaya başlaması, bu gelişimin karşısında güçlü bir burjuva sınıfının tarih sahnesine çıkması ulus devletlerin hem habercisi hem de sürükleyicisi olmuştur. Aristokrasinin kral karşısındaki gücünü simgeleyen monarşiye karşı duran burjuva, ulus devleti kendi ekonomik ve son kertede siyasal gücünü simgeleyen güçlü devlet olarak vurgulamış bu yolda mücadele içine girmiştir (Şenel, 1996). Burjuvazinin toplumsal yaşamdaki liberal talepleri içinde temel hak ve özgürlükler de bulunuyordu ve bu hakların ve özgürlüklerin hukuksal temelde güvenceye alınması talep ediliyordu.

Temel hak ve özgürlüklerin yalnızca burjuva için değil emekçi ve halen köylü durumda olanlar için de önemli ve yaşamsal olduğu gerçeği, bu kez burjuva sınıfı ile topraktan kopmuş, emeklerinden başka satacak bir şeyi olmayan işçi sınıfını karşı karşıya getirmiştir. Siyasal otoriteyi bir şekilde kendi "mutlak gücü" altına alan burjuva karşısındaki işçi sınıfının kendi yerini alması tarihsel dinamikler açısından da anlamlıdır. İşçi sınıfı, üretim araçlarına sahipliğin belirlediği ekonomik ve politik gücü eline alan burjuva karşısında, eşitlik ve özgürlük kavramlarının salt burjuva lehine yorumlanmasının "birlikte yaşama"nın ilkeleriyle bağdaşmayacağı konusundaki tarihi tavrı ve direnişi, bugünkü temel hak ve özgürlüklerin içerik ve niteliğini de belirlemiştir.

Ulus devleti kendi politik gücü olarak belirleyen burjuvazi, bugün uluslar arası bir nitelik kazanınca bu kez de ulus devlete bir karşı çıkış içindedir. Bu karşı çıkış, ideolojik bir saldırıyla da güçlendirilmeye ve kabul edilebilirlik düzeyi yükseltilmeye çalışılmaktadır. Küreselleşme, Yeni Sağ ve postmodernizm tartışmaları bu yöndeki çabalar (Şaylan, 1999; Ayman Güler, 1998).

Ulus devlet özellikle, "küreselleşme", "özelleştirme" ve "yerelleştirme" kavramları ve uygulamalarıyla yoğun olarak baskı altına alınmaya çalışılmaktadır. Söz konusu üçlü sıkıştırmanın altında, uluslar arası sermayenin devleti, ulus devleti dışarıda bırakacak, sermayenin uluslar arası niteliğine uygun yeni bir devletler üstü örgütlenme istemi vardır. Geline nokta kimi saptamaların altını çizmekte yarar vardır (Eroğlu, 1996). Sermaye sınırları aşan bir nitelik kazanmıştır. Bu süreçte ulus devlet sorumluluğu emeğin sırtına kalırken, önceden ulus devleti savunan sermaye, bugün ulus devleti ayak bağı olarak görmektedir. Devletin emekten yana bir açılımı, devletin sosyal niteliğini artırır. Sosyal harcamaların artması, sermaye karına yeni bir vergi anlamına gelecektir ki bunun anlamı, eğitim harcaması ve politikalarının da söz konusu sürecin etkisinde olduğudur. Eğitimdeki özelleştirme çabaları bu sürecin yansımalarından sadece biridir.

Devlete sermayenin bu karşı duruşu her ne kadar ulus devleti yıkma çerçevesinde gelişse de, bu süreç devlet-birey ilişkisinde devletin bireye karşı olan duruşunu değiştirmemiştir.

Devletin birey karşısında açık bir "tarafılığı" söz konusudur. Bu "tarafılık" anlaşılardan ve çözümlenmeden demokrasi ve insan haklarında sürdürülebilir bir eğitiminden söz edilemez.

"Tara Devlet"

Devleti toplumsal yapının bir öznesi olarak kabul eden bir örgütlenme biçiminin devlet-birey ilişkisinde "tarafılığı" açıktır. Nasıl yönetilirse yönetilsin, hangi anayasal düzen kabul edilirse edilsin devletin olduğu yerde bir "tarafılık" vardır. Bu tarafılığını "sorgulanamaz, tartışılmaz bir devlet" düşüncesiyle gizlemeye çalışan devletler olduğu gibi, temel hak ve özgürlüklerin sınırını demokratik ilkeler çerçevesinde genişletip tarafılıklarını bireyden yana koyan devletler de bulunmaktadır.

Söz konusu tarafılığı gizlemek her zaman kolay değildir. Çünkü devletin örgütlenme biçiminden kurumlarına kadar bu tarafılık görülebilir. Bu tarafılığı, "tarafılık" olarak anlamak ve kabul etmek bireyin devlet karşısındaki konumunu belirlemek açısından önemli olduğu gibi, bireylerin temel hak ve özgürlükleri açısından da "muhatap"ını belirler.

Tara Devletin İdeolojik Araçları

Devlet söz konusu tarafılığını toplumsal yaşamın her boyutunda kurumsallaştırmak isterken, bunu hayata geçirmenin yolu olarak "ideolojik" olarak da nitelenebilecek araçlar kullanır. Alhuser'in (1994, 33) çözümleme konusu yaptığı bu ideolojik araçlar, devletin toplumsal yaşam karşısındaki gücünü nasıl sürdürdüğünün de göstergesidir. Dinsel kuruluşlar iletişim kuruluşları özel ve kamu okulları siyasal partiler, edebiyat-sanat kuruluşları bu araçlardan temel olanlarıdır.

Türkiye ölçeğinde Althusser'in (1994) devletin ideolojik araçları ile baskı araçlarını birlikte alırsak, anayasa, kamu yönetimi yargı ve yasama bu araçların en etkili ve tipik olanlarıdır. Bu kurumları kullanarak vurgulanan bir "tarafılık", devlet-birey ilişkisinde, devleti toplumsal yaşamın öznesi durumuna getirmekte, temel hak ve özgürlükler açısından bireyi sınırlamaktadır.

Taraf Kurumlar

Bir ülkede birlikte yaşamının kurumlarını devlet oluşturup düzenler. Bu kurumların başta demokrasinin kabul görmüş ilkeleri olmak üzere, temel hak ve özgürlüklere aykırı bir şekilde içeriklendirilip örgütlenmesi ya da demokratik ilkeler ve temel hak ve özgürlüklere önem verip evrensel değerleri içine alacak bir yapıda önceliğin belirlenmesi konunun algı dayanağı açısından gereklidir.

Toplumsal yaşamın temel düzenleyicisi olan anayasa, temel hak ve özgürlüklerin belirlendiği ve güvenceye alındığı bir belgedir. Anayasanın devlet-birey ilişkisinde devleti mi yoksa bireyi mi ön plana çıkardığı, hangisini diğerinden koruduğu tarafılığın "yönü" açısından önemlidir.

Kamu yönetimi en dar anlamıyla bürokrasi, devletten bireye uzanan sürecin örgütlenmiş durumudur. Şu üç soruya verilecek yanıtlar, bürokrasinin devlet-birey ilişkisinde hangi tarafta yer aldığını ortaya koyacaktır: Bürokrasi "ne" üretir, "nasıl" üretir, "kimin için" üretir?

Bu sorulara aslında ortak bir yanıt bulmak olasıdır. Bürokrasi, kamu gücüne dayanarak kamu eliyle kamu için hizmet ve mal üreten örgütlenmenin adıdır. Yanıtı bu haliyle kabul etmek, konu açısından pratik bir yarar sağlamayacağı gibi, aksine, konunun anlaşılmasını da engelliyecektir. Örneğin, özelleştirmeyi nereye oturtacağız? Yine daha somut olarak, kamu işletmeciliği (public management) kavramının bürokrasinin tarafılığı anlamında nasıl bir yerde olduğu, bürokrasi nedir sorusunun ortak yanıtını ne yönde etkileyeceği sorgulanması gereken bir başka sorudur.

Benimsenen sistem ve ideoloji ne olursa olsun, temel hak ve özgürlükleri değil de rejimi koruyan bir yargı düzeneği, bütün sistemlerde aynı sonuçları verir. Rejimin otoriter ya da totaliter yapısını koruyan bir düzenek de hiç şüphe yok ki devlet-birey ilişkisinde bireyi, daha açıkcası temel hak ve özgürlükleri sınırlayıcı bir nitelik taşır. Çin Halk Mahkemeleri ve Devlet Güvenlik Mahkemesi gibi yargı örgütlenmeleri bir de bu açıdan ele alınmalıdır.

Binlerce insan neden bir günde Türkiye Büyük Millet Meclisi'ni ziyaret eder? Bu soruya da verilecek masum bir yanıt vardır: Halkın vekillerinden talepte bulunacağı şeylerinin olması doğaldır.

"Şeyler" ve "doğallık" üzerinde kısaca durmakta yarar vardır. "Şeyler"den anlamamız gereken nedir? "Şeyler", bireylerin daha dar anlamda bürokrasiden ve kamu gücünün "olanakları"ndan yararlanan ve diğer bireyler karşısında eşitsizlik yaratan taleplerdir. "Doğallık" ise, demokrasiyi basma kalıp ve gerçek anlamı dışına taşıran, demokrasinin gelişmekte olan ülke "yorumunu" gizleyen bir doğallık ("kolaycı kabul edilebilirlik")tir. "Şeyler" ve "doğallık" bir araya geldiğinde, yaşamaya yüklenen "tarafılığın" da meşru bir zemine oturmaya çalıştığını gözlemledik.

"Taraf Anayasa" Neden Taraftır?

Anayasanın neden "taraf" bir nitelik taşıdığı, 1961 ve 1982 anayasalarını ele alarak açıklanabilir. Çünkü, devletin varoluş ve işleyiş belgesi olan anayasaların tarafılığını değerlendirmenin ilk adımı karşılaştırmalı anayasalardır.

1961 Anayasası insan hakları ile devlet ilişkisini kurarken gözden kaçmayacak ve yoruma yer bırakmayacak bir şekilde devleti insan haklarına "dayanan" bir devlet olarak

nitelerken, 1982 Anayasası "toplumun huzuru, milli dayanışma ve adalet anlayışı içinde insan haklarına saygılı devlet"i insan hakları devlet ilişkisinde çıkış noktası olarak alır.

Kimi anayasa hukukçuları insan haklarına "dayanan" ve insan haklarına "saygılı" devlet arasında bir karşıtıktan çok bir anlatım farklılığının bulunduğunu iddia ederler (Özbudun, 1990). Oysa, bu durum anlatım farklılığının ötesinde, 1980 öncesi "toplumsal karmaşa"ya bir tepki olarak ortaya çıkan 1982 anayasasının özü ve ruhu göz önüne alındığında, söz konusu karşıtlığın anlatım farklılığını aşan bir içerik taşıdığı görülmektedir.

1982 Anayasası "toplumun huzuru, milli dayanışma ve adalet anlayışı içinde insan haklarına saygılı devlet" derken, insan hakları söz konusu olduğunda bu hakların sınırını da kendiliğinden belirlemektedir. Toplumun huzuru, milli dayanışma ve adalet anlayışı gibi çok da ayakları yere basan, üzerinde uzlaşmış kavramlar olmayan bu sınırlamanın, kendini birey karşısında tanımlanmış devlet lehine, daha doğrusu "otorite" lehine bir anlam taşıdığı açıktır.

İnsan hakları, "bütün insanların, hiçbir ayırım gözetmeksizin yalnızca insan oluşlarından dolayı, insanlık onurunun gereği olarak sahip oldukları hakların bütününe kapsar, bu niteliğiyle gerçekleştirilmiş bir durumdan çok varılmak istene n bir ideali belirler" (Soysal, 1987, 217).

İnsan haklarını bu çerçeveye oturtursak 1982 anayasasının çizdiği sınırlar içindeki insan hakları, idealin çok gerisindedir. İnsan haklarına dayanan devlet, "insanı temel değer olarak kabul eden, kendi varoluş nedenini insan haklarının korunması ya da gerçekleştirilmesi amacına dayandıran devlettir. Devlet insan için vardır. İnsanın insanca yaşaması için" (Soysal, 1987, 218). İnsan haklarına saygılı devlette ise, insan hakları devletin temeli, dayanağı olmaktan çıkmıştır.

Bir Hakkın Özü Ne Demektir?

1961 anayasasının 22. Maddesi "kanun temel hak ve hürriyetlerin özüne dokunamaz derken; 1982 Anayasası öze dokunmama ilkesini kaldırarak yerine "demokratik toplum düzeninin gereklerine aykırı olmamayı" kabul eder. Burda da basit bir anlatım farklılığının ötesinde devlet ve özde Anayasa tarafılığının somut bir göstergesi vardır. Ne için ve nasıl olursa olsun bir sınırlama hiçbir zaman bir hakkı anlamsız duruma getirip onu büsbütün ortadan kaldırıcı bir sonuç doğurmamalıdır.

Bir hakkın özüne ne zaman dokunulmuş sayılacağı konusuna Anayasa Mahkemesi'nin Ocak 1963'te verdiği bir kararla açıklık getirilmiştir: "Bir hakkın ya da hürriyetin kullanılmasını açıkça yasaklayıcı veya örtülü bir şekilde kullanılamaz hale koyucu veya ciddi surette güçleştirici ve amacına ulaşmasını önleyici ve etkisini ortadan kaldırıcı nitelikte olmayan hükümler bir hak ve hürriyetin özüne dokunuyor sayılmazlar."

Bir hakkın özü derken, dokunulmaz dokunulduğunda ya da daha fazla sınırlandığında o hakkı anlamsız kılacak hatta o hakkı ortadan kaldıracak bir duruma işaret edilmektedir. Bir hakkın özü yerine sınırlamanın demokratik toplum düzeninin gereklerine göre olacağı ilkesi konulursa, evrensel hukuk kurallarına uygun bir "sınırlamanın sınırı" yer ine, inanca dayalı bütün hak ve özgürlükleri aynı çerçevede eritip her ülkenin kendi koşullarına göre değişen bir "sınırlamanın sınırı" kabul edilmiş olur.

Temel hak ve özgürlükleri, "öz"ünden ayırıp, demokratik toplumun gereklerine bağlayan bir devlet ve toplum yönetimi anlayışı, tarafılığını gizlemeyen bir devlet -anayasa anlayışıdır.

Bir Yaşam Biçimi Olarak Demokrasi

İnsan hakları için devletin ve onun konumunun yerli yerine oturtulması ne kadar gerekli

ve önemli ise, demokratik değerleri gündelik yaşama taşımak da o kadar gerekli ve önemlidir. Sürdürülebilir bir insan hakları ve demokrasi eğitimin ulusal politikasının temel amacı da bu olmak durumundadır.

Demokrasiyi gündelik yaşama taşıyıp onu bir yaşama biçimine dönüştürmenin önündeki sosyal-psikolojik nedenler şunlardır: 1. "Yaşama biçimi", 2. "Düşünme biçimi", 3. "Tez-antitez-sentez" yanılması.

Bireyin yaşama biçimi içinde bulunduğu toplumsal yaşam koşullarından bağımsız olamaz. Bireyin yaşam biçimini toplumun özgül koşulları belirler. Birey olarak bir ayrıma gidildiğinde bireyleri a. Üreten, b. Ürettiren, c. tüketen, d. tükettiren olarak ayırmak mümkündür (Kartal, 1998). Bu ayrımı bireylerin yaşam biçimi olarak da kabul edebiliriz. Üreten ve ürettiren bireylerin ağırlıkta olduğu bir toplumsal dizge nin, demokrasiyi de üretimin ve ürettirmenin bir parçası, bir aracı olarak yaşam biçiminin bir parçası durumuna getirebilmektedir.

Üretmeden tüketen, tükettiren bir ekonomik anlayışın sonucu olan "rant"ı toplumsal yaşama uyarlamak zorlama olmayacaktır. Rant toplumunda, rantiyeci bir yaşam biçimi geliştiren bireyler için demokrasi, yeni rant alanları yaratmanın siyasal aracı durumuna gelir. Belediye meclislerini seçim ile ele geçiren rant gruplarının faaliyetleri "rantiyeci demokratik yaşam"ın bir sonucudur. Rant toplumunda bir araç olarak demokrasi, siyasal ve ekonomik bir çıkara dayandığı için toplumsal gruplar arasında eşitsizliğe neden olursa; yaşam biçimi olarak üretici ve ürettirici olmayı yeğleyen ve üretici bir toplumsal dizge özlemi içinde olan birey ve gruplar karşısında gerçek anlamını yitirir.

Demokrasiyi "toplumsal serpme" yaparak, yani toplumsal yapıdaki üretici olan ve üretici olmayan güçleri ayırmadan, görmezden gelerek, bütün toplumu "barışa ve huzura" götürecek bir çözüm olarak tepeden dayatmak, demokrasinin toplumsal yaşamda gerçek yerini bulamayışının temel nedenlerinden biridir.

Bir Düşünme Biçimi Olarak Demokrasi

Yaşam biçimimiz görece olarak, düşünme biçimimizin bir sonucudur. Düşüncelerimiz de aynı şekilde düşünme biçimimizin bir sonucudur. Düşünme biçimi, nasıl ki bilimin yöntem boyutunu zorlarsa, aynı zamanda ve hatta ondan daha güçlü olarak, gündelik yaşamda demokrasiyi zorlamaktadır. Hiç kuşkusuz bilim yöntemi ne ise düşünmenin yöntemi de odur. Bu anlamda gerçeğin özü, yöntemin özün e bağlıdır (Ergun, 1993,15).

İster sağdan ister soldan olsun, ister pozitivist açıdan isterse diyalektik açıdan bakılsın, yöntem, bilimin dolayısıyla düşünmenin temel taşıdır. Bu günlerde "düşünmeyi öğrenmek/öğretmek" gibi kavramların ve konuların yeni eğitim anlayışlarında sıkça vurgulanıyor olması yaralı bir çaba olarak değerlendirilebilir. Ancak gözden kaçan, bilim ve yöntem arasında kurulmuş olan ilişkinin birey ve eğitim arasında kurulmamış olmasıdır. Düşünmenin yöntemi bilimin yönteminden ayrı ve bağımsız bir olgu olarak kabul edilemez.

Demokrasi eğitiminden önce, düşünme yöntemine ilişkin kuram ve uygulamaların yeniden gözden geçirilmesi gerekir. Çünkü düşünme biçimini dönüştürecek temel araç bilim yöntemidir, "doğru düşünmenin yöntemi"dir.

Parçadan bütüne, bütünden parçaya bir yöntem anlayışı tartışmalarına girmeden, daha çok gündelik yaşama yansımış "gündelik düşünme biçimleri"ne kısaca bakmak, genel eğitim ve özelde demokrasi ve insan hakları eğitimi açısından önemli ipuçları verir. Gündelik düşünme biçimlerinden bazıları şunlardır:

"En iyi bildiğini düşünmenin temeline koymak",

"Maddi çıkar-duygusal çıkar" güdüsüyle yanlışlama, öteleme ya da tamamen kucaklama",

"Doğruluğu ya da yanlışlığı sınanmamış "bilgi" denen düşünce kırıntılarıyla sonuca varma",

"Önyargıları düşünmenin temeline koyma, tümünden kabul ya da ret etmek",

"Teze dayalı düşünme/düşünmeme."

Bu değerlendirmeler daha çok gündelik yaşamın içinde karşı karşıya olduğumuz ve de "eğitim için" aşmak zorunda olduğumuz "gündelik düşünme biçimleri"dir. Bu ayrımlarda öne çıkan teze dayalı düşünme/düşünmeme ayrımdır. Çünkü düşünmenin temelinde "tez" yoksa "soru" ve "sorgu" da yoktur. Aynı şekilde düşünmenin temelinde "tez" yoksa "akıl" da yoktur. Çünkü "akıl", tezli düşünebilme yetisidir. Tezler ür etilmiyor, tezlere dayalı düşünülüyor ve sonuca gidilmiyorsa, sorgulayıcı-bütüncül bir eğitim yerine ezberci-parçacı eğitim kabul ediliyor demektir.

Tez-Antitez-Sentez Yanılsaması

Demokrasi, insan hakları ve diğer önemli konularda düşünürken, karşımızda ki düşünceye bir "seçenek" üreterek senteze ulaşılabilmesi yaklaşımı doğru bir düşünüş biçimi değildir. Sentez, "ortayol", "anlaşma", "uzlaşma" değildir. Sentez, toplumsal ve ideolojik kaynakları farklı olmayan olay olgu ve kişiler arasında anlamlıdır.

Türkiye'de farklı toplumsal ve ideolojik kaynaklar üzerine yeterince durulmadan, çözümleme konusu yapılmadan, değişik düşünce kalıpları arasında bir uzlaşmanın olabileceğini ileri sürmek bilimsel düşünüşle bağdaşmaz. Egemenliğin kayıtsız şartsız halkta olduğunu savunan bir düşünme biçimi ile bu egemenliği tanrısal olarak gören bir düşünme biçimi arasında nasıl bir senteze gidilebileceğini ortaya koymak bu nedenle oldukça zordur. Bu "sentez" yönündeki çabaların ise, uygulamada zaten ikili bir yapıda olan toplumsal yaşamda, sorunları ağırlaştıran bir etkisinin de olduğunu görmek gerekir.

Aynı yaklaşımla bireyler arasındaki ilişkilerde, düşünsel çatışmalarda geçerli olmak üzere, toplumsal ve ideolojik dayanağı "bağımlı yaşama" üzerine kurulu bir birey ile toplumsal ve ideolojik dayanağı "sistemli-tutarlı" bir yaşama üzerine kurulu bireyin bir "senteze" ulaşmasını beklemek, hele bu sentezi eğitimi yoluyla sağlamaya çalışmak, çözümü geciktirecek bir yaklaşımdır.

Farklı ideolojik ve toplumsal dayanakta olan bireyleri bir arada barış içinde yaşamalarını sağlamanın bugün için en uygulanabilir yöntemi ise liberal demokrasi olarak sunulmaktadır. Ortaya çıkan toplumsal ve bireysel çatışmaları aşmanın daha doğrusu bu çatışmaları yönetmenin en etkili yolu demokrasiyi bütün kurumlarıyla ayıklama yapmaksızın yaşam alanına taşımaktır. Çatışma ortamında demokrasi, toplumların, grupların ve bireylerin birbirlerini "görebilmelerini" sağlar. İktisadi kültürel ve siyasal bir "görme"dir söz konusu olan. Toplum kabuk değiştirdikçe, yani toplumsal olarak (iktisat, kültür ve siyasal) değişim sürecinde demokrasi, toplumu özelde bireyleri toplumun bu yeni durumuna uyumunu sağlar ve bunu sağlarken de bireyleri asgari liberal demokrasinin öğeleri altında yaşamaya "teşvik" eder. Aslında bu "teşvik" kapitalizmin toplumsal yapıya dayattığı "tek" tercihtir. Demokrasiye bakıp onsuz yaşanamayacağı hissine kapılmamızın altında da gerçekte bu zorunlu "tek" tercih vardır.

Demokrasiyi tepeden inme bir yolla, "toplumsal serpmeye" ile toplumsal ve bireysel yaşamın odağına taşımak çağdaş eğitimin bir amacı ve hareket noktası olamaz. Artık çağdaş eğitim, kavramların ne olduğu yanında bu kavramların derinlikleriyle de yakından ilgili olmak durumundadır. Demokrasiyi, aklı özgürleştirmenin, aklı özgürleştiren bir toplumsal dizgenin nasıl oluşturulacağı sürecinde düşünmek, çağdaş eğitimin öncelikli amacıdır.

Çağdaş eğitimin demokrasi ve insan hakları eğitimi açısından en önemli engellerinden biri, aklın önündeki temel engellerden olan önyargılardır.

Aklın Engeli Olarak Önyargılar

Çağdaş eğitim için temel soru şudur: Eğitim önyargıları ortadan kaldıracak araçlara sahip midir?. Türkiye’de özellikle 1940’ların sonlarından bu güne eğitim politikalarının yüzyılın gereklerine göre oluşturulup uygulanmadığı bir gerçektir (Mutlu, 1997). Cumhuriyet ideolojisiyle, özellikle Mustafa Kemal’in eğitim anlayışıyla taban tabana zıt bir dinsel eğitim anlayışıyla eğitim ve öğretim birliği ilkesinin açıkça ihlal edilmesi başta olmak üzere, özellikle 1980 sonrası eğitim politikalarına yön veren ve Mustafa Kemal’in Cumhuriyet için önemli bir proje olarak ortaya koyduğu Atatürk milliyetçiliğinin yerine hem dinsel hem de ırksal öğelere vurgu yapan bir milliyetçiliğin, eğitim politikasının belirlenip yürürlüğe sokulmasında görev alması, çağdaş eğitim politikaları için kabul edilemez bir gelişmedir.

Uygulanan politikaların en belirgin özelliklerinden daha doğrusu sonuçlarından biri de, zaten hem dinsel hem de ırksal anlamda çok kültürlü öğeleri ve değerleri içinde barındıran Anadolu’da, yüzyıllardır yaşama olanağı bulmuş önyargıları besleyen bir sürecin yaşanıyor olmasıdır. Oysa Mustafa Kemal’in düşünce ve görüşleriyle biçimlenen Cumhuriyetin eğitim politikası, bu önyargıları ortadan kaldırmaya yöneliktir. Uygulamasını Köy Enstitüleri’nde bulan ve üretim-egitim ilişkisini kuracak bir eğitim politikası, Cumhuriyetin temel projelerinden biriydi ve bütün devrimler bu proje üzerine oturmaktaydı. Böyle bir eğitim politikası anlayışının bugünün eğitim politikalarıyla bağdaşır bir yanı olamayacağı gibi, kurduğu üretim-egitim ilişkisi onu önyargıları ortadan kaldırmaya yönelik güçlü bir içeriğe kavuşturmaktaydı.

Bugün için eğitim politikalarımızı belirlerken neden önyargıları besleyen, onları geçerli kabul edip geleceği bunlar üzerinde inşa etmememiz gerekiyor?

Önyargının Osmanlıca karşılığı “peşin hüküm”dür. Önyargıdan anladığımız, “bir kişi veya şeyle ilgili olarak önceden verilmiş yargı”dır (Hançerlioğlu,1992, 383). Eğitimin daha ilk aşamalarında bu konuda, okul ile aile karşı karşıya geliyorsa da bir süre sonra, bu söz konusu karşıtlık uygulanan eğitim politikalarıyla bir tür “uzlaşmaya” dönüşmektedir. İlk “önyargı eğitimi”ni aileden alan çocuk, aileden daha örgütlü olduğu kabul edilebilecek okula geldiğinde, özellikle insan-doğa ilişkisi, insan-insan ilişkisi üzerine derslerde bir “bocalama” yaşamaktadır. Din bilgisi, fen bilgisi ve tarih gibi derslerde başlayan ve önyargıları dile getiren sorulara bu derslerde yanıt aranır. Eğitimin niteliği, kaynağını bilimsel gerçeklerden alıp almadığı belirleyici olmak üzere, bu yanıtlara verilecek yanıtlar hem öğretmenler hem de ders kitapları düzeyinde önem kazanmaktadır. “Tarih Bilinci ve Geçlik” ana başlığıyla yayınlanmış bir çalışmada (Tekeli, 1998), uluslar arası bir proje kapsamında Avrupa gençliğinin tarihi değerlendirmedeki farklılıkları araştırıldığında, Türkiye geçliği ile de ilgili bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulguların ortak özelliği Türkiye’de tarih eğitiminde klasik Türk tarih tezinin etkilerinin sürdüğü, “tarih derslerinin öğrenciler üstünde öğretmenlerce öngörülenden çok daha muhafazakar bir tarih anlayışı etkisi yarattığı”dır (Tekeli, 1998, 215).

Önyargıları, ideolojik, dinsel, sosyo-kültürel önyargılar olarak sınıflayabiliriz. “Protestanlar için ahlaki değerler önemli değildir”, “kadınlar tembeldir, ne savaşta ne de barışta vardılar”, özellikle Avrupa’da sıkça dile getirilen “Türkler barbardır” gibi yargılar, bu ayrıma uygun kimi örneklerdir.

“Önyargı eğitimi”nden neden vazgeçmeliyiz sorusunun en iyi yanıtı, önyargılarının ortak özelliklerinde saklıdır. Önyargıların beş ortak özelliğinden söz edebiliriz:

1. Önyargılar birbirinden bağımsız değildirler. Dinsel ve ideolojik önyargılar birbirlerini besleyen bir ilişki içindedirler.

2. Aralarında çarpın etkisi vardır. Bir önyargının etki alanı, aritmetik artışla

açıklanamaz. Çünkü, önyargı diğerini/diğerlerini beslerken çarpan etkisiyle etki alanını sürekli arttırır.

3. Önyargılarda zaman ve mekan sınırı yoktur. M.Ö.2.yy'da olmuş ya da olduğu yazılan çizilen, sözlü anlatımlarla bugüne varan önyargılar halen yaşamaktadır.

4. Önyargılar milliyeti ve mülkiyeti bağlamazlar. Doğmuş oldukları milliyet ve mülkiyet (üretim dizgesi) sınırlarıyla bağlı değildirler. Bu anlamda zamana ve mekana yerik düşmeleri zordur.

5. Önyargılar "nakde" çevrilebilir niteliktedirler. İstenil diğinde çok rahat siyasal "rant" ve maddi çıkar sağlamak için kullanılabilirler.

Sürdürülebilir insan hakları ve demokrasi eğitimi, toplumdaki yaşayan önyargılar üzerinde olamaz. Çünkü önyargılar, aklın önündeki kalın duvarlardır. Bu duvarlar aşılmeden insan hakları ve demokrasi eğitimi konusunda çok fazla şansımız olmayacaktır.

"İnsan haklarının farkında olmak, bunları benimsemek ve savunmak kişiliğin temel öğelerinden sayılan "tutum"larla ilgilidir" (Kuzgun,1980,158). Bu tutumların oluşumunda ileri sürülen modellerin önemini bir yana bırakarak, insan hakları ile ilgili tutumların oluşumunda ve sürdürülmesinde önyargılar özelinde yeni değerlendirmeler yapmak gerekir.

Sonuç Olarak

"İnsan hakları güvenceler olmaktan çok istemlerdir. Temel haklar, gerçekte, bu istemlerin sürekli olduğunun bilincinde olan insanların sayısının arttığı ölçüde pratikte güvence altına alınırlar" (Kleckler, 1980, 151). İnsan hakları bilincinde olan bireyler yetiştirmek, söz konusu istemlerin de sürekliliği anlamına gelecektir ki, bu da sürdürülebilir bir insan hakları ve demokrasi eğitimini zorunlu kılar.

"Taraf devlet" kavramı çerçevesinde sürdürülebilir bir demokrasi ve insan hakları eğitimi için devletin "duruşu"nun önemli olduğu, bu duruş karşısında bireylerin, "düşünme biçimleri" ile seçeneksiz kaldıklarının altı bir kez daha çizilmelidir. Önyargıları çözecek, üretim-eğitim çizgisinde insanı temel kaynak kabul edecek bir eğitim felsefesi anlayışına biran önce geçilmelidir.

KAYNAKÇA

- ALTHUSSER, Lous, (1990), *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, İstanbul: İletişim yay.
- ERGUN, Turgay, (1993), *Yöntemi Bulmak Türkiye'de Toplumsal Bilimlerin Bunalımı*, İstanbul: Gerçek yay.
- EROĞUL, Cem (1996), "Devletsizleştirme", *Mülkiyeliler Birliği Dergisi*, Cilt XIX, Sayı 185, s.2-4.
- GÜLER AYMAN, Birgül (1996), *Yeni Sağ ve Devletin Değişimi*, Ankara: TODAİE yay.
- HANÇERLİOĞLU, Orhan (1992), *Türk Dili Sözlüğü*, İstanbul: Remzi kitabevi.
- KARTAL, Kemal, (1998), *Eğitim Yönetici Adayları, Yayınlanmamış Ders Notları*, Malatya İnönü Üniversitesi.
- KLECKER, Nıç (1996), "Bir İnsan Hakları Eğitimi İçin", *İnsan Haklarının Felsefi Temelleri*, (Hazırlayan: İonna Kuçuradi), Ankara: Türk Felsefe Kurumu yay., s.151-155.
- KUZGUN, Yıldız, (1996), "İnsan Hakları ve Eğitim" *İnsan Haklarının Felsefi Temelleri*, (Hazırlayan: İonna Kuçuradi), Ankara: Türk Felsefe Kurumu yay., s.157-161.
- MUTLU, Latif (1997), *Eğitim Düşünceleri Dünya'da ve Türkiye'de Yükseköğretim*, İstanbul: Ana Yayınları.
- ÖZBUDUN, Ergun, (1998), *Türk Anayasa Hukuku*, Ankara: Yetkin yay.
- SOYSAL, Mümtaz, (1987), *100 Soruda Anayasanın Anlamı*, İstanbul:Gerçek yay.
- ŞAYLAN, Gencay, (1999), *Postmodernizm*, Ankara: İmge kitapevi.
- ŞENEL, Alaaddin, (1996), *Siyasal Düşünceler Tarihi*, Ankara: Bilim ve sanat yay.

OKUL GÜVENLİĞİNDE PSİKOLOJİK DANIŞMANLARIN ROLÜ VE GÖREVLERİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜVEN*

ÖZET

Bu makalede, okul güvenliği ve eğitimdeki önemi üzerinde durulmuş, bu konuda yurt dışında ve Türkiye’de yapılan bazı araştırmaların sonuçlarına değinilmiş, okul güvenliğini sağlamada psikolojik danışmanların rol ve görevleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler : Okul güvenliği, rehberlik, psikolojik danışman

ABSTRACT

In this article, school safety and its importance on education were focused; findings of some researches in Turkey abroad were mentioned and additionally roles and duties of counsellors in school safety were determined.

Key Words : School safety, guidance, counsellor

GİRİŞ

Okul, öğrencilere bilgi, beceri, tutum ve kültür kazandıran toplumsal bir kurumdur. Bireysel ve toplumsal bir ihtiyaç olan eğitimin hedeflerine ulaşmasının temel koşullarından biri, güvenli ve rahat bir okul ikliminin yaratılmasıdır. Böyle bir iklim, öğrencilerin başarılarını artıracak, ruh sağlığını koruyacak ve gelişimlerini kolaylaştıracaktır.

Günümüz okullarında okul güvenliği eğitim sürecinin önemli bir konusunu oluşturmaktadır. Öğrencilerin şiddet, saldırganlık, hırsızlık, uyuşturucu, trafik, yangın, deprem gibi olumsuz olaylara karşı korunmaları okulun önemli görevlerinden biri haline gelmiştir.

Güvenli okul; öğrenci, öğretmen ve diğer personelin kendilerini fiziksel ve psikolojik olarak rahat hissettikleri (Wanat, 1996), şiddet olasılığının az olduğu, öğretmen ve okul yöneticilerinin öğrenci disiplini ile ilgili konulara daha az zaman ayırdıkları ve zamanın daha çok okulun öğrenme işlevini yerine getirilmeye ayrıldığı, herkesin kendini önemli algıladığı ve öğrenme için gençlere anlamlı fırsatlar sağlandığı okuldur (Caulfield, 2000). Okul güvenliği, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmeleri, öğrenmek için çalışırken öğretmenlerin ve diğer görevlilerin kendilerine yardımcı olmaları, kendilerini tehlikeden ve korkudan uzak, güvende hissetmeleri (Dunn, 1999) şeklinde de tanımlanmaktadır. Bir diğer deyişle okul güvenliği, okulda öğrenme için uygun bir ortam yaratılması anlamına gelmektedir.

Özellikle gelişmiş ülkelerde okul güvenliği sorununu ortaya koyan çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Örneğin Westat (1998) tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde 50 eyaletteki 1234 resmi ilkökul, ortaokul ve lisede yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre okulların %10’unda, 1996-1997 öğretim yılında, öldürme, tecavüz, intihar, fiziksel saldırı, silahlı çatışma, hırsızlık gibi ciddi suçlar en az bir yada daha fazla sayıda işlenmiş ve bu suçlar polise yada yetkili birimlere bildirilmiştir.

Michigan Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Enstitüsü-University of Michigan Institute of Social Research (1996) tarafından 144 resmi ve özel okuldaki 10 – 12. sınıflara devam eden 16.000 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin %50.8’i en az bir kez yasa dışı uyuşturucu kullandığını, %13’ü günde yarım paket yada daha fazla sigara içtiğini, %32.7’si özel eşyalarının çalındığını, %22.1’i araştırmadan önceki 30 gün

*İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

içinde okulda en az bir defa silah taşıdığını, %41.8'i araştırmadan önceki 12 ay içinde en az bir defa fiziksel kavgaya karıştığını, %24.1'i ciddi olarak intihar girişimini düşündüğünü, %19'u intihar için özel olarak plan yaptığını, %8.6'sı intihar girişiminde bulunduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar, okullardaki güvenlik sorunlarının boyutlarını açıkça ortaya koymaktadır. Bazı yazarlarca okulların gittikçe şiddet yerleri haline geldiği (Low, 1995) ve hatta sınıfların savaş alanına dönüştüğü (Garcia, 1994) belirtilmektedir.

Ülkemizde bu konuda yeterli araştırma ve kesin istatistiksel veriler olmasa da, medyada yer alan bazı haberlerden okul güvenliğine ilişkin sorunların giderek arttığı anlaşılmaktadır. Bazen gazetelere de yansdığı gibi, yaralanma ve ölümle sonuçlanan öğrenci kavgaları yaşanmakta, öğretmenler öğrencileri tarafından tehdit edilmekte, dövülmekte, yaralanmakta ve hatta öldürülmektedir. Bu durum, Stephens(1994)'in de belirttiği gibi okullarda personelin güvenliğinin de önemli bir konu haline geldiğini bir göstergesidir.

Ülkemizde okul güvenliği konusunda öncü çalışmalardan biri olarak nitelendirilebilecek bir araştırma Dönmez ve Güven (2001) tarafından liselerdeki okul yöneticisi, öğretmen ve psikolojik danışmanlar üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda, okulun çevresel özelliklerinin okul güvenliğini etkilediği, okul çevresindeki bazı kişilerin öğrencileri rahatsız etmelerinin önemli bir güvenlik sorunu olduğu, bazı öğretmenlerin öğrencileri tarafından tehdit edildikleri, öğrencilerin disiplin kurallarına yeterince uymadıkları, yasa ve yönetmeliklerle yasaklanmış bazı suç aletlerinin öğrenciler tarafından okula getirildiği, bu konudaki yasal düzenlemelerde bazı eksiklikler olduğu ve okul güvenliği konusunda birtakım önlemlere ihtiyaç duyulduğu ortaya konmuştur.

Güven ve Dönmez (2001) tarafından 2000-2001 öğretim yılında Malatya il merkezinde yer alan ve şehrin farklı bölgelerinden seçilen 7 genel liseden alınan 1219 öğrenci örneklemini üzerinde yapılan bir diğer araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; okulda yaşanan önemli güvenlik sorunları arasında öğrenci kavgaları (%39.7), öğretmen-öğrenci anlaşmazlıkları (%28.1) ve okul çevresindeki bazı kişilerin öğrencileri rahatsız etmeleri (%20.1) gibi sorunlar önde gelmektedir. Öğrencilerin %3.5'i başka öğrenciler tarafından zorla paralarının yada eşyalarının alındığını, %4.7'si tehdit edilmekten yada dövülmekten korktukları için bazı günler okula gitmediklerini, %7.1'i okuldaki arkadaşları arasında uyuşturucu madde kullandığını bildikleri öğrenciler olduğunu, %14'ü istediğinde uyuşturucu madde bulabileceğini, %53.6'sı okulda kanunen yasaklanmış suç aleti bulduran öğrenciler olduğunu, %24.9'u istediklerinde ateşli silah bulabileceklerini, %75.7'si okulda disiplini bozucu nitelikte davranışlar gösteren öğrenci gruplarının bulunduğunu, %21.4'ü içinde buldukları öğretim döneminde fiziksel anlamda bir kavgaya karıştığını, %23'ü öğretmenleri tehdit eden öğrenciler olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin %43'ü okuldaki güvenlik önlemlerini kısmen yeterli bulurken, %11.5'i yetersiz bulmaktadır. Okul güvenliğinin sağlanmasında rehberlik servisinin etkisi konusunda öğrencilerin %37.4'ü "bir etkisi olmuyor" görüşündeyken, %28.9'u "sorun çıkaran öğrencilerin okula uyumunu kolaylaştırdığı" görüşündedir. Öğrencilerin %14.3'ü okulda kendilerini hiç güvende hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Yukarıda özetlenen her iki araştırmanın bulguları, ülkemiz okullarında okul güvenliğinin önemli bir sorun haline gelmeye başladığının işaretlerini vermekte ve bu konuda birtakım önlemler alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Okul Güvenliğini Sağlama Yöntemleri

Bu konudaki literatür incelendiğinde, okulları daha güvenli ve rahat ortamlar haline getirmek amacıyla çeşitli yaklaşımlar uygulandığı ve birtakım önlemlere başvurulduğu

görülmektedir. Bunlar arasında; fiziksel önlemler (okul giriş-çıkışlarının kontrolü, metal dedektörler, video kameralar, yaka kartları, öğrenci üniforması, bahçe duvarları ve diğer fiziksel ortamların uygun bir şekilde düzenlenmesi vs.), disiplin cezası uygulamaları, okulda güvenlik görevlisi bulundurulması şeklindeki uygulamalar daha fazla dikkat çekmektedir. Bu tür uygulamalar polis modeli (Garcia, 1994) olarak adlandırılmaktadır. Böyle bir yaklaşım okulda güvenliğin sağlanmasında bir dereceye kadar etkili olacak, fakat yeterli olamayacaktır. Okul güvenliği sorunu okulda birtakım psikolojik ve sosyal önlemlerin alınmasını da gerektirmektedir. Bunlar arasında; okulda ilişkilerin geliştirilmesi, çatışmaların ve sorunların çözümü, okul personelinin ve öğrencilerin okulu benimsemelerinin ve okulda kendilerini rahat hissetmelerinin sağlanması, anlamlı ve yararlı etkinlikler düzenlenmesi sayılabilir. Bu tür uygulamalar öncelikle okul personeli arasında işbirliği ve dayanışmayı gerektirmektedir.

Ülkemizdeki okullarda nöbetçi öğretmen ve nöbetçi öğrenci uygulaması dışında ciddi anlamda önlemlerin alındığını söylemek zordur. Günümüzde okul güvenliği, öğrencilerin okul kapısında nöbet tutmaları veya nöbetçi öğretmenlerin okul koridorlarında dolaşmalarıyla sağlanamayacak kadar çok boyutlu bir konu haline gelmiştir. Her okulun kendi çevresel ve öğrenci özelliklerini de dikkate alarak bir okul güvenlik planı hazırlayıp uygulamaya koyması gerekmektedir. Stephens(1994)'in de belirttiği gibi okul güvenlik planı, uyuşturucu, şiddet ve korkudan arınık, güvenli ve hoş bir okul iklimi yaratmak ve sürdürmek için geniş tabanlı sistematik işlemler sürecidir. Bu süreç, okulun ve çevrenin özelliklerinin belirlenmesi, ihtiyaç analizinin yapılması, alınacak önlemlerin ve yapılacak çalışmaların belirlenmesi, uygulama sonuçlarının izlenmesi gibi bir dizi çalışmayı içermek zorundadır. Okul güvenlik planının hazırlanıp uygulanması, okulda bir ekip çalışmasını, personelin görev, yetki ve sorumluluklarının belirlenmesini gerektirir. Okuldaki tüm etkinliklerde olduğu gibi okul güvenliği konusunda da birinci derecede sorumlu kişi okul müdürüdür. Ancak bu süreçte özellikle okul psikolojik danışma ve rehberlik servislerine önemli görevler düşmektedir.

Psikolojik Danışmanların Okul Güvenliğine İlişkin Görevleri

Okullarda görevli psikolojik danışmanların, okulda güvenli ve rahat bir ortamın oluşturulması için üstlenebilecekleri görevler şunlardır:

1. Okulda yaşanan güvenlik sorunlarını, nedenlerini, alınabilecek önlemleri belirleyici çalışmalar yapmak ve çalışmaların sonuçlarını okul yönetimine iletmek. Öğrencilerin yetişmesi ve gelişmesine engel olan durumların, okuldaki yaygın sorunların, olumlu ve sağlıklı okul iklimi için gerekli olan koşulların okul danışmanları tarafından okul yöneticilerine sunulması gerekir (Bemak, 2000). Okul danışmanları, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerinin belirlenmesi konusunda okul yöneticilerine yardımcı olmayla hayati bir rol oynayabilirler (Stephens, 1994). Böylece okul danışmanları, okulda ortaya çıkabilecek bazı sorunların önlenmesi ve öğrencilerin bazı tehlikelere karşı korunmasına katkı sağlayarak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin önleyicilik ve koruyuculuk işlevini de yerine getirmiş olacaklardır.

2. Okul için uygun olan bir okul güvenlik planının hazırlanmasında, okul yönetimi, öğretmenler ve okulda görevli diğer personel ile işbirliği yapmak ve eşgüdümü sağlamak. Bemak(2000)'a göre okul danışmanlarının okul içindeki diğer çalışanlarla, özellikle eğitimsel amaçlara ulaşmada ve okulda güvenliğin sağlanmasında birlikte çalışması önemlidir. Okul danışmanı, okulun gereksinimleri ve sorunlarını belirleyerek okul güvenlik planı için somut veriler sağlayabilir, planın hazırlanmasında etkin rol alabilir ve uygulanmasında okul personeline düşen görev ve sorumlulukları belirleyebilir.

3. Psikolojik danışmanlar; öğrencilerle iletişim, sınıfta çatışma çözümü ve çatışma yönetimi, grup süreci becerilerini geliştirme, olumsuz davranışlarla baş etme, öğrencilerin okul çalışmalarına yönelik motivasyonunu yükseltme gibi konularda öğretmenlere yardımcı olabilirler. Bunun için öğretmenlere bilgi verici, onlarla görüş alış-verişinde bulunmayı sağlayıcı toplantılar düzenleyebilirler. Bu tür toplantı ve görüşmelerde onların destek ve işbirliğine ihtiyaç duyulduğunun hissettirilmesi danışmanlar için bazı avantajlar da sağlayacaktır. Stephens(1994)'in de belirttiği gibi, okulu benimseme ve beğenme ikliminin yaratılması, her öğrenci ve görevlinin kendini okulun anahtar bir parçası olarak hissetmesinin sağlanması, okulda şiddetin azalmasına ve güvenliğe yardımcı olacaktır.

4. Okul güvenliğini tehdit eden çevresel faktörleri ve alınması gereken önlemleri belirleyici çalışmalar yapmak. Okul güvenliği konusunda yaşanan bazı sorunlar çevresel kaynaklı olabilir. Bunlar arasında korku, kaygı ve güvenliksiz bir çevreye neden olan fiziksel koşullar (Carter ve Carter, 2001), öğrencilerin çevredeki bazı kişilerce tehdit edilmeleri, dövülmeleri, paralarının ve eşyalarının gasp edilmesi, suça yöneltmeleri veya zorlanmaları, çevrede öğrencilerin zararlı alışkanlıklar edinmelerine neden olan kişi yada kuruluşların bulunması, trafik veya okula ulaşım sorunu gibi faktörler sayılabilir. Bu konuda okul danışmanlarının yakın çevredeki ilgili kişi yada kurumlarla yakın işbirliği içinde çalışmaları gerekir (Borders ve Drury, 1992). Psikolojik danışmanlar okulla toplum arasındaki işbirliği ve dayanışmanın sağlanmasında liderlik rolü oynayabilirler. Ya kın çevredeki kurumlarla işbirliği içinde çalışmanın okul ve danışman açısından çeşitli yararları olacaktır. Örneğin, derin psikolojik sorunları olan bir öğrenci, okul danışmanı tarafından çevrede bu yönde hizmet veren bir kuruma gönderilebilir. Okulda şiddeti azaltma, zararlı madde kullanımını önleme gibi programlar geliştirilirken çevrede sosyal hizmet ve destek veren kurumlarla işbirliği yapılabilir (Bemak, 2000). Gerektiğinde çevre karakolları ve çocuk polisi, çevre trafik görevlileri, itfaiye, sosyal servisler, gönüllü kuruluşlar ve yakın çevredeki okullarla iletişime geçilerek öğrenciler için ortak önleme ve destek programları geliştirilebilir.

5. Okul güvenliğine katkı sağlayabilecek konularda öğrencilerle grup rehberliği, grupla danışma veya psiko-eğitim uygulamaları yapmak. Young ve diğerleri (2002), okulda şiddeti önlemede kullanılan eğitimsel müdahaleler olarak çatışma çözümü, suçu önleme, yasa ve kural eğitimi, şiddete karşı eğitim, yaşam becerileri eğitimi, benlik saygısını geliştirme, eğitimsel video, poster ve broşürlerden yararlanma ve psiko-eğitimsel stratejileri saymaktadırlar. Psikolojik danışman, okul kuralları, öğrencilerin hak ve sorumluluklarının neler olduğu, okulda ve çevrede nelere dikkat edilmesi gerektiği konularında öğrencileri bilgilendirici çalışmalar yapabilir. Ayrıca öğrencilere şiddet, uyuşturucu ve zararlı alışkanlıklardan uzak durmanın gereği ve yararları anlatılabilir.

6. Okulda kural dışı davranışlarda bulunan ve uyum güçlükleri yaşayan öğrencilerle görüşmeler yaparak bunların okula uyumunu kolaylaştırmak. Bunun yanında risk faktörlerini belirleyerek, risk altındaki yada şiddete ve saldırıya maruz kalmış öğrencilere destek ve koruma hizmeti de sunulabilir.

7. Öğrencilerde, okulun öğrenciler için var olduğu, okul personelinin de öğrencilere yardım için çalıştığı düşüncesini güçlendirmek. Bu durum öğrencilerin daha olumlu ve sorumlu davranışlar göstermesine neden olacaktır. Ayrıca öğrenciler, okul güvenliğini tehdit eden ve bozan durumları, şüpheli kişi yada olayları bildirmeleri konusunda cesaretlendirilebilir. Psikolojik danışman, okulda sorunların ve çatışmaların çözümü konusunda öğrencilerin danışma servisine kolayca başvurabilecekleri bir psikolojik iklim de yaratmalıdır.

8. Olumlu ve örnek davranışlar gösteren öğrencilerin okul yönetimince ödüllendirilmelerini

sağlamak. Bunun diğer öğrenciler üzerinde de bazı olumlu etkileri olabilecektir.

9. Öğrencileri şiddet, saldırganlık, ve zararlı alışkanlıklardan uzak tutmak, onların kendilerini geliştirmelerine katkı sağlamak amacıyla okulda ilgi çekici ve anlamlı sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler düzenlenmesinde psikolojik danışmanlar, okul yönetimi ve öğretmenlerle işbirliği içinde etkin rol alabilirler.

10. Okul güvenliği ve akademik performans için okullar ve öğrenci velileri arasında bağlantıyı sağlamak önemlidir. Okullar ve veliler arasındaki yüksek düzeyli işbirliği, okullardaki şiddet, uyuşturucu kullanımı, başarısızlık gibi sorunların çözümü ve daha güvenli okullar oluşturmak için gerekli olabilir. Okul danışmanları, aile üyeleriyle işbirliğini sağlamada liderlik rolü oynarlar (Bemak, 2000). Bu nedenle psikolojik danışman, ailelerin eğitim sürecine katılımını ve yetki duygusunu artırmayı sağlayacak aile destek programları geliştirip uygulayabilir. Ailelere verilecek eğitim; okul güvenliği ve bu bağlamda çocuklar için dikkat edilmesi gerekenler konusunda bilgilendirme, çocukla iletişim, anne-babalık becerileri eğitimi gibi alanlarda olabilir. Bu tür programlar uygulanırken veliler için uygun zaman seçilmeli ve gönüllü katılımları sağlanmalıdır. Hem bu tür etkinlikler hem de diğer zamanlarda velilerin kullanımı için okulda velilere uygun bir yer hazırlanabilir. Bu durum, okul binasına girdiklerinde onları kendileri için yer arama sıkıntısından kurtaracak ve ayrıca okulla bütünleşmelerinde olumlu bir etki yaratacaktır.

Okullarda görevli psikolojik danışmanların, yukarıda belirtilen görevleri etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi yetiştirilmelerinde okul güvenliği konusunun dikkate alınmasına bağlıdır.

KAYNAKÇA

- Bemak, Fred (2000). Transforming the Role of Counselor to Provide Leadership in Educational Reform Through Collaboration, *Professional School Counseling*, 3(5):323-334.
- Borders, L. D. ve Drury, S. M. (1992). Comprehensive School Counseling Programs: A Review for Policymakers and Practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 70:487-498.
- Carter, S. P. ve Carter, S. L. (2001). Planning Safer Schools. *American School & University*, 73(12):168-171.
- Caulfield, Susan L. (2000). Creating Peaceable Schools, *Annals of the American Academy of Political & Social Science*, 567:170-186.
- Dönmez, B. ve Güven, M. (2001). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algı ve Beklentileri, X. Eğitim Bilimleri Kongresi (5 - 7 Haziran 2001), Bolu: AİBÜ Eğitim Fakültesi.
- Dunn, Martin (1999). Critical Elements in School Security, *American School & University*, 71(11):13-16.
- Garcia, Paul A. (1994). Creating A Safe School Climate, *Thrust for Educational Leadership*, 24(2):22-25.
- Güven, M. ve Dönmez, B. (2001). Ortaöğretim Öğrencilerinin Okul Güvenliğine İlişkin Algı ve Beklentileri, VI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, Ankara : ODTÜ Eğitim Fakültesi, s.13.
- Low, John A. (1995). How Safe Are You at Work ? Occupational Health and Safety Issues for School Counsellors, ERIC NO: ED404596.
- Stephens, Ronald D. (1994). Planing for Safer and Better Schools: School Violence Prevention and Intervention Strategies, *School Psychology Review*, 23(2):204-216.
- University of Michigan Institute for Social Research (1996). *Monitoring the Future*. Michigan.
- Wanat, Carolyn L. (1996). Defining Safe Schools. *Journal for A Just & Caring Education*, 2(2):121-133.
- Westat, Rockville (1998). Violence and Discipline Problems in U.S Public Schools: 1996-1997. Washington:National Center for Educational Statistics.
- Young, E. M. ve diğerleri (2002). Development of the Student Attitudes Toward School Safety Measures (SATSSM) Instrument, *Journal of School Health*, 72(3):107-115.

SINIF YÖNETİMİNDE YAPISALCI YAKLAŞIM

Yrd. Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR*

ÖZET

Günümüz toplumları etkili iletişim kurabilen, kritik düşünebilen, gerçek bilgilere ulaşabilen ve düşünerek yeni bilgiler üretebilen, problem çözmede yetenekli olan ve sorumluluk gerektiren davranışlar sergileyen bireylere ihtiyaç duymaktadırlar. Bu davranışların kazandırılmasında öğrenme ve öğretme yöntemlerinin rolü büyüktür. Öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlardan biri olan yapısalci yaklaşım, öğrenmeyi öğrencinin etkin rol aldığı bir süreç olarak görmektedir. Bir bilgi teorisinden çok, bilme ve öğrenme teorisi olan yapılandırmacı yaklaşımın temel varsayımı bireylerin yeni düşünceler ya da olaylarla eski bilgileri arasında bağ kurması sonucu bilgiyi yaratmalarıdır. Öğrenme hayat deneyimlerine dayanan ve sürekli değişen bir uyum sürecidir ve ortama uyumu gerektirir. Öte yandan öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin katılımı, ancak etkili bir sınıf yönetimi ile sağlanabilir. Sınıf yönetimi öğrencilerin etkili bir davranış örüntüsü kazanmaları yanında; anlama ve yönlendirme yollarını geliştirmelerinde yardımcı olmalıdır. Bunun için de öğretmen, öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak, düşüncelerine önem vermek, bunları sınıfta paylaşmak, onları anlamaya çalışmak, düşüncelerini çekinmeden ifade etmelerini sağlamak durumundadır. Bu çalışmada etkili bir öğrenme için zorunlu olan sınıf yönetimine yapısalci bir açıdan yaklaşmış, bu yaklaşımın sınıf içindeki uygulamaları ve bunların sınıftaki sosyo-kültürel ortama etkileri incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yapısalcılık, Sınıf yönetimi, Yaratıcılık, Bilgi.

ABSTRACT

Today's societies need individuals who are able to communicate effectively, think critically, reach real information, generate original ideas by thinking, who are talented in solving problems and performing responsible behaviors. The role of teaching and learning techniques in gaining these behaviors are outstanding. Constructivist approach, which is a student centered one, accepts learning as a process in which students plays an effective role. Beyond an information theory, constructivist approach is a theory of knowing and learning and it assumes that individuals create information by making connections between old-fashioned information and recent ideas or events. Learning is an adaptation process, it is based on experiences in life, it changes continuously and requires adaptation to environment. Moreover, effective classroom management is the only way to provide effective student participation in learning and teaching process. In addition to having the students get an effective behavior pattern. Classroom management should help them to develop the ways of understanding. Thus, teachers ought to make the student participate in the lesson, consider their ideas important and share them in the class, try to understand the students and make them express their ideas without hesitation. This study approached the classroom management from a constructivist point of view, aimed to carry out the practices of constructivist approach inside the classroom and their effects on the socio-cultural environment of it.

Key Words: Constructivism, Classroom management, Creativeness, Knowledge

* Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

GİRİŞ

Teknoloji devrimi çocuklarımız üzerinde çok önemli değişmelere neden olmuştur, olmaya da devam etmektedir. Onlar artık uzaktan kumanda araçlarını kullanarak büyüyor ve zamanlarının önemli bir kısmını kitap okumak yerine TV, video seyrederek, bilgisayar arda oyun oynayarak geçiriyorlar. Artık oyuncaklar, düğmeler ve parlak ışıklarla dolu. Bu oyuncaklar konuşabiliyor ve dinliyorlar çocuklarla iletişim kuruyorlar. Eskinin değnekten atları, doldurulmuş bez bebekleri bunların hiçbirisini yapamıyorlardı ve za ten artık yoklar. İnternet salonları, atari merkezleri açılmaya başladı. Bilgisayar temelli bilgi sistemleri var. Bilgisayarlar, atariler eylenceyi evimize kadar getirdi. Artık çocuklarımız bilgilere en hızlı bir şekilde erişebilecekleri bir dünya da yetişiyorlar. Oyun kumandaları, uzaktan kumandalar, fare (mause) ya da dokunmatik telefonlarla bilgileri akıcı ve hızlı bir şekilde kontrol edebildikleri bir çevreyi kullanıyorlar.

Buna karşılık okullarda öğretim şekilleri ve yönetim büyük ağırlıkla hala gelene ksel niteliğini korumaktadır. Giderek toplumun daha geniş kesimlerine yayılan bu teknolojik değişmelerden okullarda henüz istenilen düzeyde faydalanılamamaktadır. Sonuç olarak okul toplum ve öğrenciden giderek uzaklaşmaktadır. Bu görüntüsü ile okul dışında olanlarla hiç de uyum içinde değildir. Okul bu sert, sıkıcı ve soğuk görüntüsünden kurtulmak zorundadır. Okul öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırmalarına olanak tanınmalıdır.

Öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmeyi öğrencinin etkin rol aldığı bir süreç olarak görmektedir. Felsefe olarak başlayan, sosyoloji ve antropolojiye daha sonra psikoloji ve eğitime uygulanan, yapısalcılık (Constructivism) bilgi ve öğrenme ile ilgilidir. Öğrenme ortama uyum gerektirir. Öğretmen iyi bir sınıf yönetimi uygulayarak sınıfta uyum sağlamalıdır. Diğer birey ve nesnelere etkileşim kurarken birey kendi bilgisini sürekli olarak değerlendirir. Bu değerlendirme bireydeki eski bilginin yeniden yapılandırılmasını ya da yeni bilgiye ilişkin yeni bir yapı ile sonuçlanabilir. Bireyin giderek bilgisi ve davranış etkinliği artar.

Sınıf yönetimi salt disiplin uygulamaları değildir. Sınıf yönetimi, içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli imkan ve süreçleri n, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesidir (Doyle, 1986). İyi bir sınıf yönetimi, öğretmenin öğrencilerinin ilgi, ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak planlı ve doyurucu ders işleme ve öğrenmelerinde onlara rehber olmasıdır. Bu bakımdan değerlendirildiğinde, yapılandırmacı yaklaşım ile sınıf yönetimi çok daha kolaylaşacak, sınıf içi organizasyonların daha etkin bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlayacak, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebilmeleri nedeniyle eğitimi de kalite ve dolayısı ile verim yükselecektir. Bilginin doğasıyla ilgili bir felsefi açıklama olarak ortaya çıkan yapılandırmacı yaklaşım geleneksel bilgi kuramlarından tamamen farklı bir yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşımı epistemoloji sonrası (post-epistemolojik) bir olgu olarak kabul etmek mümkündür. Yapılandırmacı yaklaşımı bir bilgi teorisi olmaktan çok bilme/öğrenme teorisi olarak yorumlamak daha doğru olur.

Yapılandırmacılığın temel varsayımı, bireylerin yeni düşünceler ya da olaylarla eski bilgileri arasında bağ kurması sonucunda bilgiyi yaratmalarıdır. (Ernst Von Glaserfeld 1987) yapılandırmacılığın temel varsayımlarını şu şekilde açıklamaktadır.

- Bilgi çevreden pasif olarak alınmaz, öğrenci tarafından aktif olarak kazanılır, yapılandırılır.

- Öğrenmek, öğrenen kişinin hayat deneyimlerine dayanan ve bunlar tarafından sürekli değişen bir uyum sürecidir. Öğrenme, öğrenen kişinin zihninin dışında daha önceden var olan bağımsız dünyayı ortaya çıkartmaz.

Ernst Von Glaserfeld tarafından yukarıda belirtilen varsayımlar konusunda (Kilpatrick

1987) ilk ilkenin, davranışçı geleneğin dışındaki bilişsel ekoldeki bilim adamlarınca da gönülden kabul edileceğini söylemektedir.

İkinci ilke için, konuyu matematik öğretimi ile ilgili bir örnekle ilişkilendirip açığı klamak gerekirse, eğer bağımsız olarak daha önceden varolan herhangi bir matematiksel bilgi varsa biz bunu tecrübelerimiz olmaksızın bilemeyiz. Sadece kendimizin yapılandığı ve daha yeni deneyimlerimize göre değişiklik yaptığımız şeyleri bilebiliriz denmektedir. Burada, önceden varolan bir kısım matematiksel bilginin var olma ihtimali reddedilmemektedir ama böyle bir şey varsa bizim bunu kesin olarak anlayamayacağımız ileri sürülmektedir.

YAPISALCILIK VE BİLGİ

Yapısalcılık (Constructivism) epistemolojik (Bilginin kaynağını araştırmak) bakımdan ortaya ciddi sorular koymaktadır (Noddings, 1990). Epistemoloji ile ilgilenen kişiler genellikle bilginin konumu ve özellikle " Bilme, Öğrenme " deneyimi ile ilgili gerçeğin ne olduğu ile ilgilidirler. Bilgiye yapısalcı (Constructivist) açıdan bakıldığında bilginin yaşananlara ayak uydurduğu söylenebilir. Şayet yaşananlar değişikliğe uğrarsa bilgide de değişiklik yapmak gerekir.

Deneyimlere ters düşen durumlarla karşılaşıldığında beklentilerde duruma göre değişir. Buna göre sınıfın yönetmeni öğretmen şartlar gerektirdiğinde sınıf içi uygulamalarını değiştirebilmelidir. (Lemlech'e 1988) göre; sınıf yönetimi sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. Örnek olarak, elektrik işleri ile ilgilenen bir teknisyen süre kli olarak elektrik ve kabloları ile uğraşır. Elektrik teknisyeninin uğraştığı elektrik kablolarından birisinde kaçak varsa ve teknisyen bunu tahmin edemezse elektrik onu çarpar. Bu şekilde yaşanmış bir deneyim elektrik teknisyeninin elektrik kabloları ile ilgili beklentilerinde değişiklik yapmasına neden olur. Bundan böyle, teknisyen artık elektrik kablolarını kullanmadan önce onları daima kontrol edecektir. Bu elektrik teknisyeninin elektrik kabloları ile ilgili bilgisinin değişmesi nedeni ile gerçekleşen bir öğrenme ve ona bağlı bir davranıştır.

Konuya sınıf içinden de örnek verilebilir. Sınıfta sıralar arasında dolaşarak öğrencilerine yardımcı olmaya çalışan bir öğretmen iki öğrencinin açılar hakkında yaptıkları bir tartışmaya kulak misafiri olur. Çocuklar birisinin açıları 45,45,90 diğerinin ki ise 30,60,90 olan iki üçgen şekil üzerinde tartışmaktadırlar. Tartışan öğrencilerden biri olan Ahmet bu şekillerden ilki üçgen, diğeri değil demektedir. Ahmet'in üçgenlerle ilgili olarak ilk üçgeni de kapsayan ama ikinci üçgenin bunun içinde olmadığı bir genel kültüre sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ali ise, her iki şeklin de üçgen olduğuna inanıyordu. Ahmet ve Ali bu çıkarımları kendi tecrübelerine göre yapıyorlardı. Bu tartışmada Ahmet'in yanlış Ali'nin doğru olduğunu söylenebilir. Ancak, çocukların bu tartışmalarına neden olan deneyimleri neydi? Ahmet ikinci şeklin üçgen olmadığını neden savunuyordu? Sorularını düşünmek gereklidir.

Böyle durumlarda, sözün söylendiği ortam ve söylenenin geçerliliği önemlidir. Bu yüzden ortamı bilmeksizin bir ifadenin doğru diğerinin yanlış olduğunu söylemek zordur. Örneğin; açıları 180 dereceden fazla olan bir şekil üçgen olamaz denilebilir. Ancak bu, bir kürenin yüzeyinde bulunan bir üçgen için doğru olabilir. Düzlem geometrisinde ise bir üçgenin açılarının toplamı 180 dereceden fazla olabilir. Dolayısı ile Ahmet ile Ali arasında üçgenler hakkında geçen tartışmayı ve çocukların durumlarını anlayabilmek için zor olmasına rağmen söylenen sözü geniş bir çerçeveye oturtmak yararlıdır. Sınıfta öğrencilerin konuşup öğretmenin onları dinlemesi sonucunda öğretmen öğrencilerinin mantığının temelini anlayabilir. Onların doğruluğunu sorgulayabilir. Yapılandırmacı sınıflarda öğretmenler bilgi taşıyıcı ve aktarıcı değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösterici bunlara ulaşmayı kolaylaştırıcı bir eğitim yönetmeni olmak durumundadırlar.

Yapılandırmacı bir sınıf yönetimi benimseyen öğretmen ve öğrencileri sessiz olmayan bir sınıf ortamında çalışmak zorundadırlar. Sınıf meşgul, etkileşimli, hareketli ve gürültülüdür (Grace 1999). Aynı şekilde öğretmen tarafından sınıfta bir duruma uyan ama öğrencilerin mantığına aykırı gelen " zihinsel terslikler " yaratılabilir. Bu şekilde önyargıların doğruluğu, öğrencilerin önceki bilgileri sorgulanabilir.

Yukarıda bahsedilen örnekte, öğretmen Ahmet'e ikinci şeklin neden üçgen olmadığını sorabilir, hatta Ahmet'in düşünmesi için sorusunu daha başka örneklerle devam ettirebilir. Muhtemelen bunlar Ahmet'in deneyimlerini artırıp bilgisini değiştirmesine sebep olacaktır. Yapılan bu uygulamaları; sınıfta öğrencilerin yanlış veya eksik anlamalarını sorgulama olarak tanımlamak mümkündür. Yaşantılar değiştikçe bilgide de değişiklik oluşmaktadır.

Bu bakımdan öğretmenin öğrencilerinin çıkarımlarının kendi bakış açısına göre doğru olmasını istemesi sınıfta sorun çıkarabilir, öğrencilere anlamlı gelen çıkarımlar öğretmenin zihnindeki geniş bakış açısına göre yeterli olmayabilir. Bu durum öğretme / öğrenme işine giren sınıftaki bütün katılımcılar arasında bilginin birbiri ile uyumu konusunda olumsuzluklar yaratabilir. Öğrenme eksikliği yanında sınıf yönetimini de zorlaştırabilir. Sınıfta disiplin sorunları oluşturabilir. İyi bir öğretimin nitelikli öğretmenlerle sağlanacağı yadsınmaz bir gerçektir. Bunun yanında etkili bir eğitim için öğretmenin etkili bir sınıf yönetimi sağlanması da önemli bir husustur. Öyle ki sınıf yönetimi öğrencilerin etkili bir davranış örüntüsü kazanmaları yanında anlama ve yönlendirme yollarını geliştirmelerine de yardımcı olmalıdır.

SINIFTAKİ SOSYO KÜLTÜREL ORTAM

Olumlu bir sınıf ortamı, öğrencilerin algısını zorlaştıran kısıtlamaların ortadan kaldırılmasında etkili olur. Sınıfta öğrencilerin bir olaya genellikle farklı bakış açıları vardır. Şayet bu görüşler birbiri ile uyumuyorsa, öğretmen tarafından organize edilen bir tartışma veya müzakere yolu ile öğrencilerin ortak anlam geliştirilmesini sağlayacak bir uzlaşmaya ihtiyaç var demektir. Tartışma yada müzakere yolu ile öğrenciler aralarında ortak anlam geliştirilmesini sağlayacak ve daha sonra yeni durumları göreceklerdir. Bu bir pazarlık değildir. Tersine öğrencilerin düşünmesi için onlara bireysel bakış açıları ve bir takım değerlerin sunulmasıdır. Zihin sürekli öğrenme etkinliği içinde kendini geliştirmektedir. Zihin kesinlikle boş bir kara tahta değildir (Olssen, 1996).

Sınıftaki bu çalışma, diğer görüşlerin dinlenmesi ve paylaşılması için çaba göstermeyi, etkileşimi gerektirir. Sonuç olarak sınıfta " ortak " ya da " paylaşılan " değerler gelişir. Bu durum sınıf yönetiminde olumlu ortamlar yaratır. Öğrenme kolaylaşır. Hiçbir sınıf ortamı izole edilmiş bir kutu değildir çevreden ayrı düşünülemez. Sınıf kültürel uygulamaları ve sosyal normları olan daha geniş bir topluluğun (okul veya daha ötesi) parçasıdır. Bu nedenle, sınıfta çok farklı davranış ve uygulamalar olması doğaldır. (Lave ve Wenger 1991) Toplumun gelenek, göreneklerini yani kültürünü ve bunların işleyiş şekillerini çerçeveleyen bir "Uygulama toplumundan" söz ederler. Kendi dinamikleri olan ve buna göre bazı davranışlar geliştiren sınıf ortamı, bahsedilen bu uygulama toplumuna benzetilebilir.

- Öğretmenin sınıfa girdiğinde öğrencilerin ayağa kalkması, sınıfın sosyal adetlerinden biridir,
- Öğretmenin cevaplarını kendisinin bildiği soruları öğrencilerine sorması, öğretim kültürünün bir özelliğidir,
- Her dersin kendine göre bir öğretim geleneği (yöntemi) vardır. bunları çoğaltmak mümkündür.

Sınıftaki bütün bu davranışlar sosyal davranışlardır ve bu davranışlarla ilişkili olan bütün amaçlar ve araçlar sınıftaki kültürel değerlerdir denilebilir. Ya zı tahtası ve tebeşir bu

ortamın içinde birer kültürel araç olarak görülebilir. Bunların sınıf içinde kullanılması çok normaldir. Sınıftaki hiç kimse bunların ne olduğu ve neden orada oldukları ile ilgili bir düşünce içinde olmazlar. Aynı şekilde sınıf kültürü okulun bulunduğu çevreden de ayrı düşünülemez. Çevre kültürünün sınıftaki yansımaları sınıftaki öğrencilerin bunlara alışık olmaları nedeni ile pek fark edilmez. Ancak öğretmen sorumlulukları nedeni ile sınıftaki davranış ve uygulamaları takip etmek gerektiğinde bunları değiştirmek ve uygun sınıf ortamları yaratmak durumundadır. Yapılandırmacı bir sınıf yönetiminde öğretmen öğrencinin nasıl davrandığını, nasıl öğrendiğini bilmeli ve bunları yönlendirebilmelidir. Bunun için öğretmenin öğrencilerin kendi bilgilerini etkin olarak yapılandırabileceği öğrenme ortamları düzenleme gayreti içinde olması gerekmektedir.

Örnek olarak, öğretmenin sınıfında çok sessiz, pasif, kendilerine ilgi gösterilmesini bekleyen, sınıfta varlıkları ile yoklukları belli olmayan öğrencilerle diğer öğrencilerini karşılaştırdığında, diğerlerinin daha konuşkan, girişken, katılımcı ve aktif olduklarını fark etmesi üzerine, bu pasif öğrencilerin derse daha çok katılmalarını, başarılı olmalarını sağlamak amacı ile uygun yol ve yöntemler bulup onları teşvik etmek için çaba harcarken, bu uygulamalarının onların çevre ve aile ortamlarındaki durum ile çatışabileceğini görebilir. Öğretmen öğrencilerinin bu durumlarına saygılı olmak istemesine rağmen, sınıftaki bütün öğrencilerinin başarılı olmalarını sağlamak sorumluluğu bakımından öğrencilerinin bu davranışlarını yine de değiştirmeye çaba harcamalıdır.

Derste öğrencilerin hem kendi başlarına hem de kolektif olarak derse katılmalarını ve dersi en iyi şekilde anlamalarını sağlamak için öğretmenin öğrencilerinin kişisel tecrübelerinin, çevrenin ve sosyal kültürel uygulamaların farkında olması gereklidir. Bu durum "Aktivite Teorisi" adı ile bilinip, Vygotskian geleneğine bağlı Rus psikologların başlattığı, Amerika ve Avrupa'daki sosyo-kültürel teorisyenler tarafından geliştirilen bir çalışma alanıdır. (Leont'ev 1981) ve (Crawford 1991) "Aktivite Teorisi" ni bilginin, bir aktivitenin kişisel deneyim sonucu olarak yapılandığı bir işlem olarak ifade etmektedirler. Leont'ev insanın zihinsel yansımalarının ortaya çıkmasını sağlayan aktivitelerden ayrılmaz olduğunu vurgulamaktadır.

Sosyo-kültürel teorisyenler sınıf içi öğrenmeyi sosyal davranışların ayırt edildiği ve sınıf içi aktivitelerin yapıldığı bir topluluğa entegre olmak olarak görürler. Sosyal davranışların sosyal etkileşimlerden daha geniş bir temelde olduğu görülmektedir. Dolayısı ile sınıf içi aktivitelerin de bulunan öğrencilerin etkileşimleri istenilen sosyal davranışların küçük bir parçasını oluşturmaktadır.

SONUÇ

Öğrencileri doğruluğu kabul edilen davranışları yapmaya mahkum ettiği için topluluğa entegre olma kavramına belki kaygı ile bakılabilir. Öğrencilerin kendilerini tanımaları, başkaları ile kıyaslamaları, kabul görecek yeni durumlar ortaya çıkarabilmelerini engellemesi bakımından onları dar kalıplara sıkıştırmak hem öğrenci gelişimini hem de sınıf yönetimi bakımlarından sakıncalar doğurabilir. Bu nedenle sınıf içinde gerçekleştirdikleri kendilerine özgü bazı davranışlar bakımından izin verilmesi, doğruluğu kabul edilen davranışlara öğrencilerce güven duyulduğunda ve uyum sağlandığında mümkün olmalıdır.

Buna göre, yapısalcı yaklaşım çerçevesinde sınıf yönetiminde sınıf disiplini ve öğrenmeyi sağlamanın yani iyi bir sınıf yönetimi gerçekleştirmenin yolunun;

- Bilmenin, öğrenen kişinin direk olarak katıldığı bir eylem olduğunu,
- Öğrenmenin, önceki deneyimlerden ortaya çıkanların, yeni deneyim ve bilgi ile birlikte karşılaştırılması, bu bilginin pekiştirilmesi yada yeniden düzenlenmesi ile sonuçlanan bir süreç olduğunu,

- Öğrenme ortamındaki sosyal etkileşimlerin, deneyimlerin önemli bir parçasını oluşturduğunu ve temel olarak bilginin bireysel anlamda elde edilmesine katkıda bulunduğunu,
- Sınıfta oluşturulan öğrenme ortamında uzlaşma yolunu ile elde edilen ortak anlamların ortak olarak kabul edilen bilgilerin geliştirilmesine yardımcı olduğunu,
- Öğrenmenin sosyo-kültürel bir ortamda meydana geldiğini, bilerek sınıfta bu hususlara azami dikkat etmekten geçtiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Crawford, K. (1991) **Cultural Processes and Learning: Expectations Actions and Outcomes**. Paper presented to the Cultural Perspectives Subgroup of the Theory Group at ICME 7, Quebec.
- Doyle, Walter. (1986) "Classroom Organisation and Management", **Handbook of Research on Teaching**, Ed. Merlin C. Wittrock, Third Edition. Mc Millan Pub. New York.
- Grace, Marsha. (1999) "When Students Create Curriculum". **Educational Leadership**. 57.3: 49-52..
- Kilpatrick, J. (1987) 'What constructivism might be in mathematics education' in **Proceedings of PME XI, Montreal**.
- Lave, J. And Wegner, E (1991) **Situated Learning: Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press.
- Lemlech, K. Johanna, (1988) **Classroom Management**, Longman Inc. Second Edition, New York. s.3.
- Leont'ev, A.N. (1981) "The Problem of Activity in Psychology" in J.Wertch (ed.) **The Concept of Activity In Soviet Psychology**. U.S.: M.E. Sharpe.
- Noddings, N. (1990) 'Constructivism in mathematics education', in Davis, Maher and Noddings (Eds.) **Constructivist views on the teaching and learning of mathematics**. JRME Monograph, Reston, Virginia, NCTM.
- Olssen, Mark. (1996) "Radical Constructivism and Its Failings: Anti-Realism and Individualism". **British Journal of Educational Studies**. 44.3: 275-295.
- Von Glasersfeld E. (1987) 'Learning as a Constructive Activity'. In C.Janvier (Ed) **Problems of representation in the teaching and learning of mathematics**. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.

İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN SINIF KURALLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE UYGULAMALARI

Yrd.Doç. Dr. Hilal KAZU*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf kurallarına ilişkin görüş ve uygulamalarını belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Elazığ İli Merkezinde görev yapan 700 ilköğretim sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Sınıf kuralları, etkili bir sınıf yönetiminin oluşturulmasında ve disiplinin sağlanmasında en önemli öğelerden biridir. Bu nedenle öğretmenlerin bu konuyu çok iyi bilip uygulamaları gerekmektedir. Ancak bu çalışma sonucunda, örneklemini oluşturan öğretmenlerin kurallara ilişkin yaptıkları uygulamalar açısından yeterli olmadıkları ve sınıf kurallarıyla ilgili geçerli görüşlerin çoğuna katılmadıkları anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, sınıf kuralları, sınıf yönetimi

ABSTRACT

The main aim of this study is to hold the views and to determine the applications of the elementary school class teachers towards the class rules. The sample of the research comprises 700 elementary school class teachers working in the schools which are in center of Elazığ.

In achieving effective class management and class discipline, class rules have crucial importance. So, the teachers should have adequate knowledge about the use and implementation of class rules. The result of this study has revealed that the teachers in the sample of this research are not competent enough to implement the class rules adequately, and they do not share most of the views that are valid for the effective class rules.

Key Words: Elementary school, classroom rules, classroom management

GİRİŞ

Sınıfta öğrenmeye güdüleyici bir düzenin sağlanması için tüm etkinliklerin belli bir kurallar dizisi içinde gerçekleşmesi gerekir. Bir toplumsal grup olarak öğrencilerin sınıfta uymaları gereken kurallar, sınıfın düzenliliği ve öğretimin etkililiği açısından önem taşımaktadır. Zaten sınıfın kendine özgü karmaşık yapısı ve ilişki biçimi kural koymayı ve uygulamayı gerekli kılmaktadır. Ancak Celep'in (2002: 47) de belirttiği gibi sınıf içi davranış kurallarının etkili, uygulanabilir, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, istenmeyen davranışları önleyici olabilmesi kuralların saptanma biçimine göre değişmektedir. Sınıf kurallarının etkililiği kuralların ifade edilmesine, sayısına, sunumuna, öğretilmesine, uygulanmasına ve izlenmesine bağlıdır.

Merkezi ve okul kuralları belirlendikten sonra muhtemel sınıf kurallarının neler olacağı, hangi alanları kapsayacağı, öğrencilerin kural oluşturmaya katılma durumu, kuralların öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olup olmadığı, nasıl öğretileceği, kurallarda esneklik olup olmayacağı, kurala uyulmaması durumunda hangi yaptırımların uygulanacağı ayrıntılı olarak planlanmalıdır.

Sınıf kuralları, gerek öğretmenin gerekse öğrencinin haklarını karşılıklı koruduğu için iki yönlü bir yarar sağlar. Hem öğretmenin etkili kararlar almasını sağlar hem de sınıf üyelerinin sosyal etkileşimlerine ve kişiler arası ilişkilere yön verir. Sınıf kuralları, herkes için olduğundan tarafsız davranmayı sağlar, kişisel istekler doğrultusunda yapılacakları engeller, yetkiyi meşrulaştırır, emir, istek ve beklentilerin benimsenmesini sağlar, ödül ve cezayı kişisellikten kurtararak kabul edilmesini sağlar, değerlendirmede standartları

* Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

oluşturur. Aynı zamanda kurallar etkinlikleri bölecek, fiziksel yaralanmalara ya da okul eşyalarına zarar verebilecek bireysel hareketleri önler, keyfi davranışlara sınırlamalar getirir. Bu yolla öğrenciler için daha güvenli ve koruyucu bir çevre yaratılmış olur (Aksoy, 2002: 16; Başar, 2001: 58; Sarıtaş, 2001: 51-52).

Bütün bu faydalarına karşın kuralların amacı, ölçüsü, uygulama biçimi iyi belirlenmediği zaman yarar yerine zarar verir. Kurallar işlevini yitirip, yararlı olmaktan çıktığında değiştirilme yoluna gidilmelidir. Kuralların etkililiğini artırmak için kuralların tutarlı bir şekilde uygulanması ve izlenmesi gerekir. Unutmamak gerekir ki en iyi sınıflarda bile kurallar çeşitli nedenlerle zaman zaman ihlal edilebilir. Öğrencilerin kuralları yeterince öğrenememesi, kuralların anlaşılmasında, kurallara uyulup uyulmadığının öğretmen tarafından denetlenmemesi, öğretmenin tutarsız olması, ara tatiller vb. nedenler kuralları işlevsiz hale getirebilir.

Öğretmen dönemin başında konulmuş olan kuralların kesinlikle uygulanacağına dair bir tavır sergiler ve bu kuralları uygulamaya çabalarsa, öğrenciler kuralları benimsemeye ve uyma yönünde bir davranış gösterirler. Kuralları uygulamada öğretmenin kararlılığı önemlidir. Eğer öğretmen farklı durumlarda ve kişilere kuralları uygulamada farklı davranıyorsa, öğrenciler bu kurallara uyumda daha fazla tereddüt ederler. Kuralların uygulanmadığı durumlarda ise öğrencilerin istenmeyen davranışlara yönelmesi daha fazla olur. Kuralların uygulanmasındaki tutarsızlıklar, öğrencilerde güvenmeye, kayıtsız davranmaya, güdü düşüklüğüne ve kurallara uymamaya neden olabilir (Öztürk, 2002: 159-160).

Buraya kadar yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi sınıf kuralları, sınıf yönetiminin en stratejik öğelerinden birisidir. Sınıf kurallarının belirlenmesi ve uygulanması görevini yerine getiren öğretmenlerin konuya ilişkin görüş ve uygulamalarının ortaya konularak, bu konuda ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Yöntemi

Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada, tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Örnekleme dahil okullardaki öğretmenlerin görüşleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ilköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinine ilişkin görüş ve uygulamalarını belirlemeye yönelik yapılan bir araştırmada kullanılan bir anketle alınmıştır. Bu çalışmada, veri toplama aracının sınıf kurallarıyla doğrudan ilgili toplam sekiz maddesi kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Elazığ ili merkezinde 2001-2002 öğretim yılında, tüm özel ve devlet okullarında görev yapan ilköğretim sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tamamına ulaşılabilmesi için düşünülerek, araştırma için örneklem seçilmemiş ve çalışma, evrenin tamamı üzerinde sürdürülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerden geri dönen anketlerden toplam 700 tanesi değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Elde edilen veriler, aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin kurallarla ilgili görüşlere katılıp katılmadıklarıyla ilgili ortalamaların yorumlanmasında 1.00-1.79 "Hiç Katılmıyorum", 1.80-2.59 "Katılmıyorum", 2.60-3.39 "Kararsızım", 3.40-4.19 "Katılıyorum", 4.20-5.00 "Tamamen Katılıyorum" puan aralıkları kullanılmıştır. Olumsuz maddelerde derecelerin puanlanması tersten yapılmıştır. Öğretmenlerin kurallarla ilgili uygulamaları yapıp yapmadıklarına ilişkin ortalamaların

yorumlanmasında ise 1.00-1.83 "Hiç", 1.84-2.67 "Çok Az", 2.68-3.51 "Az", 3.52-4.35 "Orta", 4.36-5.19 "Fazla" ve 5.20-6.00 "Çok Fazla" puan aralıkları kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLANMASI

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili kişisel bilgilere kısaca değinildikten sonra, tablo 1'de sınıf kurallarıyla ilgili yer alan bulgular sırasıyla ele alınıp yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 60.7'si erkek, % 39.3'ü ise kadındır. Mesleki kıdemde ilk sırayı % 59.3 oranında 21 yıl ve üzerinde olanlar oluşturmuştur. Öğretmenlerin % 39.9'u Eğitim Enstitüsü, % 31.9'u Eğitim Fakültesi mezunudur. Bunların %47.7'si sınıf yönetimiyle ilgili herhangi bir kursa katılmak istemezken, %42.9'u katılmak istemekte, %9.4'ü ise kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 1: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Kurallarına İlişkin Görüş ve Değerlendirmelerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	\bar{X}	SS
1.Sınıf kurallarının uygulanmasında esneklik gösterilmelidir.	2.34	1.10
2.Disiplin kurallar bütünüdür ve taviz verilmemelidir.	2.59	1.21
3.Disiplin sağlamada ceza ödülünden daha fazla etkili olmaktadır.	3.68	1.07
4.Sınıf kurallarının çok sayıda olması, disiplini sağlamada etkilidir.	3.37	1.09
5.Sınıf kurallarını öğrencilerimle birlikte belirlerim	2.16	1.17
6.Sınıf kurallarına neden uyulması gerektiğini öğrencilerimle tartışırım.	1.84	0.93
7.Sınıf kurallarını ilk derslerde öğrencilerime öğretirim.	2.24	1.22
8.Sınıf kurallarını öğrencilerin kolaylıkla görebileceği yerlere asarım.	2.41	1.39

1. "Sınıf kurallarının uygulanmasında esneklik gösterilmelidir" görüşüne 2.34 aritmetik ortalama ile öğretmenlerin "katılmıyorum" dedikleri belirlenmiştir. Bu sonuç, kuralların aşırı katı bir şekilde uygulanmaması gerekir ilkesiyle bağdaşmamaktadır.

2. "Disiplin kurallar bütünüdür ve taviz verilmemelidir" gibi olumsuz bir görüşe ise öğretmenler 2.59 aritmetik ortalama ile "katılıyorum" dediklerinden birinci görüşle tutarlı bir sonuç elde edilmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerinin aksine, gerekli hallerde sebebi belirtilerek kurallar esnetilebilmelidir. Var olan kurallara özenle uyulmalı, ama faydalı olmaktan çıktıklarında veya daha faydalısı bulunduğu değiştirilmelidir. Başar (2001: 59)'ın da belirttiği gibi aşırı katılıkla izlenen kurallar tekdüzelik, can sıkıntısı, kayıtsızlık ve haksızlıklar yaratıp, gerekli durumlarda gösterilmesi gereken esnekliği önler, kişiler arası ilişkileri mekanikleştirir, moral ve güdüyü azaltarak okul ya da sınıfın havasını bozabilir.

Kural, asla değişmez mutlak doğrular şeklinde yukarıdan aşağıya dikte ettirilmemelidir. Çünkü egemen olmak amacına dönük böyle bir çabanın, tepkisiz kalması beklenemez. Ayrıca bu durum, işlemeyen veya hatalı olan kuralların değiştirilmesini güçleştirir. Gerçekte kural, belli amaçlara ulaşmak için kullanılan bir araçtır. Bu nedenle amaçlarla araçların yer değiştirmesine de neden olabilecek katı kuralcılıktan özenle kaçınılmalıdır (Aydın, 2000: 12).

3. "Disiplin sağlamada ceza ödülden daha fazla etkili olmaktadır" görüşüne öğretmenlerin 3.68 aritmetik ortalama ile "katılmıyorum" demeleri olumlu olarak değerlendirilecek bir sonuçtur.

Kural anlatımında, ceza yerine ödül vurgulanmalıdır. Çünkü katı cezai hükümlere bağlı kural yönetme anlayışı, davranış bozukluklarını nicelik ve nitelik yönünden artırmaktadır. Ceza, istenmeyen davranışlara karşı en son başvurulabilir olmalı, diğer seçenekler işe yaramadığında düşünülebilir.

4. "Sınıf kurallarının çok sayıda olması, disiplini sağlamada etkilidir" görüşünde öğretmenlerin 3.37 aritmetik ortalama ile "kararsızım" seçeneğinde yoğunlaşmaları bu konudaki bilgilerinin yetersizliğini ortaya koymaktadır.

Aslında faydalarını çoğaltıp zararlarını azaltabilmek için kurallar, çok yönlü ve iyi düşünülerek, başkalarının görüşleri alınarak grupça konmalı ve mümkün olduğunca az sayıda olmalıdır. Önemli davranışlar üzerinde yoğunlaşarak kural sayısı azaltılabilir. Kural sayısının az tutulmasının nedeni öğrencilerin hatırdan tutma yeteneği ile ilişkilidir. Kural sayısının çok olması kuralların hatırlanmasını güçleştirir. Bir sınıftaki kural sayısının çokluğu, öğretmenin öğrencilere karşı olan güvensizliğini gösterir. Ayrıca kural sayısının az olması öğretmenin kurallara uyulup uyulmadığını denetlemesi açısından da kolaylık sağlar. Ancak kural sayısı öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine göre artırılıp azaltılabilir (Aksoy, 2002: 22; Başar, 2001: 59). Evertson, Emmer ve Worsham'a (2000) göre, beş ile sekiz arasında belirlenecek sınıf kuralı, önemli davranışları açıklamak ve geliştirmek için yeterli olabilir.

5. Öğretmenler, "sınıf kurallarını öğrencilerimle birlikte belirlerim" uygulamasını "çok az" ($\bar{X} = 2.16$) yaptıklarını belirtmişlerdir.

Ök, Göde ve Alkan (2000: 23) tarafından İlköğretimde öğretmen-öğrenci etkileşimine sınıf yönetimi kurallarının etkisi konusunda sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim yöneticilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla 1998-1999 öğretim yılında Denizli ilindeki dört ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerine yönelik yapılan araştırmada ise öğretmenlerin %76'sının sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirledikleri ortaya çıkmıştır.

Sınıfın temel öğesi olan öğrencilerin dışlandığı ortamlarda, kuralların etkili olması beklenemez. Bu nedenle, kural koymada önemli olan, öğretmen ve öğrencilerin anlayış birliğine ulaşmalarıdır. Öğrencilerin önceden bilgilendirilmesi ve görüşlerinin alınması kuralların geçerliklerini artırır. Gathercoal (1993), davranışsal kuralları geliştirmenin en önemli üstünlüğünü, okulun veya öğretmenin değerlerinden çok, öğretmen ve öğrencilerin ortak görüşlerinin ürünü olarak ifade etmektedir. Öğrenci ve aileler kuralların, öğretmenin eğiliminden değil de öğretmen ve öğrencilerin ortak görüş birliğinin ürünü olduğunu algıladılarsa, bunu daha kolay kabul edebilirler (Aktaran: Celep, 2002: 48).

Her öğretmen sınıfta düzen, uyum, hoşgörü ve karşılıklı saygının yerleştirilmesi ve uygun davranışların ortaya konulabilmesi amacıyla sınıf içinde yapılmaması gereken davranışlar listesini öğrencilerle birlikte belirlemelidir. Listenin belirlenmesinde öğretmen sadece rehberlik rolünü üstlenmelidir. Unutmamak gerekir ki yaşları ne olursa olsun öğrenciler kendi davranışlarını etkileyecek olan kuralların oluşturulması sürecine ne kadar çok katılırsa, kuralları izlemeye de o kadar katılırlar. Öğrencilerin karar sürecine katılımı hem sınıfta işbirliğine ve sorumluluk bilincine dayalı bir ortam yaratılmasını hem de "öğrencilerin demokratik yaşamın gereğine uygun davranış ve alışkanlıklar geliştirmesini sağlar (Aydın, 2000: 10; AYTEKİN, 2000: 75).

Kuralları belirlemeye öğrenci katılımını sağlamada izlenebilecek yollardan birisi öğrencilerden sınıfta olmasını istedikleri kurallar listesi oluşturmalarını istemektir. Öğrencilerden gelen her görüş tahtaya yazılır. Tahtaya yazılan her kural daha sonra

öğretmenin rehberliğinde öğrenciler tarafından tartışılır ve oylanır. En çok oyu alan kurallar gerektiğinde yeniden ifade edilir ve böylece sınıfta uyulacak kurallar listesi oluşturulur. Kurallarla birlikte kurala uymamanın getireceği sonuçlar da öğrencilerle birlikte belirlenir (Aksoy, 2002: 20).

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin "sınıf kurallarına neden uyulması gerektiğini öğrencilerimle tartışırım" uygulamasını da 1.84 aritmetik ortalama ile "çok az" yaptıkları ortaya çıkmıştır.

Sınıf içi davranış kuralı geliştirmenin ilk adımı, sınıfın bütün üyelerinin uyacakları ve üzerinde fikir birliğine varılan davranışsal kuralları geliştirmenin neden önemli olduğu konusunu öğrencilerle tartışmaktır.

Örneğin öğrencilere okul dışında ve evlerinde ne tür kurallar olduğu, bu kurallara uyup uymadıkları, uymamaları durumunda ne tür sonuçlarla karşılaştıkları sorularak bir tartışma ortamı yaratılabilir. Böylece öğrencilerin dikkati sınıf içinde olması gereken kurallara çekilir. Daha sonra öğretmen kendi hazırladığı kuralları ve kurala uymama durumunda uygulanacak yaptırımları öğrencilere açıklayarak öğrencilerin bu kuralları ve yaptırımları uygun bulup bulmadıklarını sorar. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda bu kurallara ve yaptırımlara yeniden oluşturulabilir ya da gerekli düzeltmeler yapılarak kurallara son şekli verilebilir.

Tartışma süresince öğretmen, öğrencilerin getirdikleri önerileri tahtaya yazabilir. Kural olarak ileri sürülen her madde öğretmen ve öğrencilerle birlikte gruplara ayrılır. Birbirine benzeyen ve mantıksız olan kurallar ayıklanır. Sınıf kuralları rol oynama yoluyla öğrencilere benimsetilebilir. Her bir sınıf kuralı için bir rol yaptırılabilir. Rol oynama, öğrencilerin kuralları anlamaları açısından çok önemlidir (Çelik, 2002:69).

7. "Sınıf kurallarını ilk derslerde öğrencilerime öğretim" uygulamasını öğretmenlerin "çok az" ($\bar{X} = 2.24$) derecede yapmaları kuralların uygulanması açısından olumsuz bir sonuçtur.

Kuralların bilinmesi, öğrencinin kendine güveni, morali, başarısı üzerinde etkili olmaktadır. Kurallara uyum alışkanlık haline geldikçe, üst sınıflarda öğretmenin işi azalabilir. Özel durumlarda kuralların nasıl uygulanacağı belirlendiği için, öğretmenin hakem olarak gücü artar. Geliştirilen sınıf kurallarının etkili olabilmesi öğrencilerin bu kuralları doğru bir biçimde anlamalarına ve bu kurallara uymalarına bağlıdır. Bu nedenle kuralların herşeyden önce okulun açıldığı ilk günlerde oluşturulması ve programın bir parçası gibi öğretilmesi gerekir. Öğretmen tartışma, rol oynama, drama, örnek olay, gösteri gibi yöntemler kullanarak kuralların öğrenciler tarafından daha kolay anlaşılmasını sağlayabilir.

Özellikle ilköğretim okullarında kuralların bir kaç hafta boyunca gözden geçirilmesi ve hatırlatılması önemlidir. Jones ve Jones (1998) kuralların okulun açıldığı ilk hafta her gün, ikinci hafta üç gün, daha sonraki haftalarda ise haftada bir gün gözden geçirilmesi ve öğrencilerle birlikte sonuçların değerlendirilmesi gerektiğinin önemini vurgulamaktadırlar. Bu değerlendirmenin sonuçlarına göre öğrenci davranışlarındaki iyileşmeler ya da kuraldan sapmalar belirlenmeli, gerekli önlemler alınmalıdır. Eğer değerlendirmelerde bazı kuralların işlemediği ya da sık sık ihlal edildiği görülürse bu kural değiştirilmelidir.

8. "Sınıf kurallarını öğrencilerin kolaylıkla görebileceği yerlere asarım" uygulamasını da öğretmenler 2.41 aritmetik ortalama ile "çok az" derecede yapmaktadırlar.

Özellikle okul öncesi öğretimde ve ilköğretimin birinci kademe sınıflarında kuralların resim ya da şekillerle birlikte sunulmasında yarar vardır. Böyle bir uygulama öğrencilerin kuralları anlamasını kolaylaştırır. Resim ve şekillerle desteklenen ya da sadece yazılı olarak

ifade edilen kurallar listesi sınıfta herkesin görebileceği uygun bir yere asılmalıdır.

Ancak ilköğretimin ikinci kademesi ve liselerde öğretmenler birden fazla sınıfta derse girmektedirler. Bu durumda her sınıfın ve aynı sınıfta derse giren her öğretmenin farklı kuralları olacaktır. Hangi sınıfta hangi kuralların geçerli olduğunu hatırlamak ve kurallar listesini sınıfta sergilemek sorun olabilir. Borich (1996), bu nedenle ileri düzeydeki sınıflarda kurallar listesini öğrencilerin defterlerine not etmelerinin yeterli olabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca aynı sınıfta derse giren öğretmenlerin kurallara ilişkin ortak kararlar alması da mümkün olabilir (Aksoy, 2002: 22).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

Öğretmenler "sınıf kurallarının uygulanmasında esneklik gösterilmelidir" gibi olumlu bir görüşe katılmazken, "disiplin kurallar bütünüdür ve taviz verilmemelidir" gibi olumsuz bir görüşe ise katılmışlardır. "Sınıf kurallarının çok sayıda olması, disiplini sağlamada etkilidir" görüşünde kararsız olduklarını bildirdiklerinden kuralların daha faydalı olabilmesi için mümkün olduğunca az olması gerektiği konusunda yeterince bilgilerinin olmadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin "disiplin sağlamada ceza ödülünden daha fazla etkili olmaktadır" gibi bir olumsuz görüşe katılmamaları ise bu araştırmada elde edilen en olumlu bulgu olmuştur.

Öğretmenlerin, sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte belirleme; sınıf kurallarına neden uyulması gerektiğini öğrencilerle tartışma; sınıf kurallarını ilk derslerde öğrencilere öğretme; sınıf kurallarını öğrencilerin kolaylıkla görebileceği yerlere asma gibi önemli uygulamaları çok az yaptıkları belirlenmiştir. Oysa ki etkili bir sınıf yönetiminin sağlanması için bütün bu uygulamaların yüksek düzeylerde yapılması beklenirdi.

Bu sonuçlara dayanılarak, konuyla ilgili önerileri şu şekilde sıralamak mümkündür:

- Öğretmenler sınıfta uyulması gereken kuralları, öğrencilerle birlikte belirlemelidir.
- Mümkün olduğunca katı kuralcılıktan kaçınılmalıdır. Gerektiğinde nedeni açıklanarak kurallar esnetilebilmelidir.
- Hem öğretmenin kurallara uyulup uyulmadığını kontrol etmesi hem de öğrencilerin hatırlaması için sınıf kurallarının sayısı mümkün olduğunca az olmalıdır.
- Öğretmen kurallara uyulup uyulmadığını sürekli olarak izlemelidir. Kurallara uyan öğrencileri ödüllendirmeli, uymayanlar için önceden belirlenen yaptırımları uygulamalıdır.
- Sınıf kuralları öğrencilerin anlayabilmeleri için basit, açık ve anlaşılır olmalıdır. Bir başka deyişle kurallar öğrencilerden hangi davranışı göstermeleri gerektiğini tam olarak belirtmeli, alternatif yorumlara meydan vermemelidir. Her kuralın tanımladığı davranış gözlemlenebilir ve ölçülebilir olmalıdır.
- Belirlenen kurallar öğrencilerin gelişim düzeyleri gözönüne alınarak sınıfın uygun yerine asılmalıdır.
- Öğrencilerin daha etkili öğrenmelerini sağlamak için, kurallar amaç değil, bir araç olarak kullanılmalıdır. Ayrıca kurallar hiçbir zaman öğrenciden daha değerli olarak görülmemelidir.
- Sınıf kuralları okulun ilk günlerinde programın bir parçası olarak ele alınmalı, özellikle alt sınıflarda bir yazılı belge haline getirilmeli, öğrencilere öğretilmeli, öğrencilerden alınan geri bildirimlerle değerlendirilip son biçimi verilmelidir.
- Öğretmen, sınıf kurallarının denetimini tek başına değil, öğrencilerle birlikte yaparak, bu yolla onlarda özdenetim bilinci oluşmasına yardımcı olmalıdır.

- Kuralların uyulup uyulmadığının takipçisi olarak öğretmenin her şeyden önce kurallar konusunda kendisi tutarlı davranmalıdır.
- Kuralların olumsuz yanlarını hafifletmek için kuralların anlatımı olumsuz ve emir şeklinde olmamalıdır, pozitif olarak ifade edilmelidir.
- Kurallara uyma düzeyini artırmak için öğretmenlerin davranış, tutum ve tavırlarıyla öğrencilere model olması gerekir.
- Hizmetiçi eğitim yoluyla öğretmenlerin bu alandaki eksikliklerini tamamlamalarına imkan sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aksoy, N. (2002). Sınıf İçi Kurallar. **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Emin KARİP). Ankara: PEGEM Yayıncılık. Ss. 13-36.
- Aydın, A. (2000). **Sınıf Yönetimi** (3. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.
- Aytekin, H. (2000). sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Leyla KÜÇÜKAHMET). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Ss: 71-80.
- Başar, H. (2001). **Sınıf Yönetimi** (5.Baskı). Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Celep, C. (2002). **Sınıf Yönetimi ve Disiplini** (Yenilenmiş 2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Evertson, C. M.; Emmer, E, T. ve Worsham, M.E. (2000). **Classroom Management for Elementary Teachers**. USA: Allyn and Bacon, Needham Heights, Mass.
- Jones, V.F.; Jones,L.S. (1998). **Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems**. (5th Edition). USA: Allyn and Bacon, Needham Heights, Mass.
- Öztürk, B. (2002). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi. **Sınıf Yönetimi**. (Editör: Emin KARİP). Ankara: PEGEM Yayıncılık. Ss. 137-183.
- Ök, M. ve Göde, O.ve Alkan, V. (2000). İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşimine Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi. **Milli Eğitim**. Sayı: 145, Ss. 20-24.
- Sarıtaş, M. (2001). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama. **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar** (Editör: Leyla KÜÇÜKAHMET). Gözden Geçirilmiş 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. Ss: 47-90.

İLKÖĞRETİMDE TENEFFÜSÜN YERİ VE ÖNEMİ

Prof. Dr. Remzi Y. KINCAL*
Arş. Gör. Salih Zeki GENÇ**

ÖZET

Bu çalışmada, eğitim-öğretim sürecinde teneffüsün yeri ve önemi incelenmektedir. İlköğretim öğrencilerinin teneffüslerde gerçekleştirdikleri etkinlikler ile bu etkinliklerin öğrencilerin gelişimlerine olan etkileri farklı yönleriyle ele alınmaktadır. Ayrıca, Türkiye’de ve farklı ülkelerdeki teneffüs uygulamaları karşılaştırmalı olarak ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Teneffüs, ilköğretim, teneffüs etkinlikleri

ABSTRACT

This study is about the importance of breaktime in teaching-learning process. The activities of primary school students during breaktime and effects of breaktime activities on the development of students have been focused on from different points of view. And breaktime organizations not only in Turkey but also in some different countries have comparatively been studied.

Keywords: Breaktime, primary education, breaktime activities

GİRİŞ

İnsanoğlunun eğitilme ihtiyacı ilk günden bu güne hep var olmuştur. Ancak, bu ihtiyacın amacında, yönteminde ve uygulanışında çeşitli dönemlerde farklı gelişmeler yaşanarak bu günlere gelinmiştir.

Uygar toplum, sosyal hayatını sürdürebilmek için çeşitli kurumlar geliştirmiştir. Eğitimin kurumsallaşması için de “okul”lar kurulmuştur. Ancak bu olgu, eğitim kavramını okulla sınırlandırmak anlamına gelmemektedir. Eğitim, okula gelmeden önce ailede, çevrede ve okul sırasında da, okula paralel olarak çevrede ayrıca süregelmektedir (Varış, 1988: 12). Bu yönüyle eğitim, bireyin tüm hayatı boyunca devam etmekte, okul içinde ve dışında edindiği tecrübelerin hepsini kapsamaktadır.

Eğitim okulda formal bir yapı içerir ve belli amaçlar doğrultusunda önceden belirlenmiş programlara göre bir plan dahilinde yürütülür. Okulda bulunan idareci, öğretmen ve öğrencilerin yapacakları işler ve çalışmalar çeşitli zaman dilimlerine göre düzenlenmiştir. Okulda gerçekleştirilecek eğitim-öğretim faaliyetleri öğretmen tarafından hazırlanır, uygulanır, sürekli takip edilir ve çeşitli dönemlerde de değerlendirilir. Eğitim sürecinin belirli aşamaları bulunmaktadır. Eğitim sürecinin temel aşamalarını amaç, öğretme -öğrenme faaliyetleri ile ölçme ve değerlendirme olmak üzere üç başlık altında ele alabiliriz. Eğitim sürecinin birinci aşaması, amaçların belirlenmesidir. İkinci aşaması, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesini kapsamaktadır. Üçüncü aşaması da ölçme ve değerlendirmedir (Kıncal, 2001: 17-18). Ancak eğitim sadece sınıf içi faaliyetlerin düzenlenip gerçekleştirilmesiyle sınırlı kalmaz. Öğrencilerin çeşitli bilgi ve becerileri kazanmasında ders içi faaliyetler kadar ders dışı faaliyetlerin de özel bir önemi vardır.

* Atatürk Üniversitesi K. K. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

** Atatürk Üniversitesi K. K. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D.

Teneffüsün Eğitim Sürecindeki Önemi

Eğitim faaliyetlerinin genel çerçevesini oluşturan eğitim programları, öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerileri çok yönlü ele almayı ön görmektedir. Zira, eğitim programlarının çeşitli yaklaşımlara göre yapısını oluşturan öğelerde bu durum açıkça görülmektedir. Varış'ın (1978:17) da belirttiği gibi; eğitim programı bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar. Öğretim, ders dışı kol faaliyetleri, özel günlerin kutlanması, geziler, kısa kurslar, rehberlik, sağlık vb. hizmetler ve fonksiyonlar bu çerçeveye içine girer.

Yukarıdaki tanımda da belirtildiği gibi, ders dışı faaliyetler eğitim programının bir boyutunu oluşturduğu için bu faaliyetlerden biri olan teneffüsler de okullarda uygulanan programlarda yer bulmaktadır.

Kelime anlamıyla teneffüs, temiz hava almak, dinlenmek için verilen ara (TDK., 1988: 1452) olarak tanımlanmıştır. Eğitim sürecinde teneffüs kavramı, farklı yaklaşımlara göre farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Blatchford ve Sum pner' a (1998: 79) göre teneffüs; her okulda görülen eğlendirici, dinlendirici zaman dilimidir. Evans' a (1999: 1) göre teneffüs; öğrencilerin oyun oynamak için dışarı çıktıkları zamanla sınıf çalışması arasındaki zaman dilimidir. Pollard' a (1985: 113-114) göre ise, teneffüs; öğrencilerin serbest hareket edebildikleri, istedikleri gibi davranışlarını sergileyebildikleri bir zaman dilimidir.

Yukarıdaki tanımlarda görülen ortak nokta, teneffüslerin öğrencileri ilgilendiren bir zaman dilimi olduğudur. Ancak, öğrencilerin bu süre zarfında genellikle sınıf ortamında gerçekleştirilen faaliyetlerden uzaklaştıkları dikkate alınrsa, teneffüslerin öğretmenleri ilgilendiren yönleri de vardır. Bu nedenle teneffüsü;

Genellikle, hem öğrenciler hem de öğretmenler için sınıf ortamından ve çalışmadan ayrı kaldıkları bir zaman dilimi şeklinde de tanımlayabiliriz.

Öğrencilere dönük olarak açıklanmaya çalışılan teneffüslerin öğrencilerin bu zaman diliminde yaptıklarına göre şu özellikleri de belirtilmektedir.

Teneffüsün ana katılımcıları öğrencilerdir. Teneffüs, öğrencileri sınıf yaşamından ayırıp, yetişkinlerce kolaylıkla tanımlanamayan etkileyici, canlı, farklı kültürler geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. (Pollard, 1985: 113-114). Derste yapılması imkansız olanları yapabilmeyi, okul ve öğretmenler hakkında konuşabilmeyi, rahat bir şekilde, baskıdan uzak davranmayı sağladığı için teneffüsün önemi ve değeri büyüktür (Blatchford, 1998: 39).

Tüm öğrenciler, okul hayatları boyunca, teneffüsü özellikle de uzun öğle teneffüsleri severler. Öğrenciler çalıştıktan sonra, teneffüseye çıkmaktan hoşlanırlar ve arkadaşları ile ilişki kurma fırsatı hoşlarına gider. Teneffüsler, ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencileri için farklı anlamlar taşısa da, her iki kademe de bulunan öğrenciler için özel bir öneme sahiptir. İlköğretimin birinci kademesinde teneffüs, oyun fırsatı sağlarken, ikinci kademesinde yetişkinlerden bağımsız olma fırsatı verir (Blatchford, 1998: 39).

Teneffüs, çoğu kere, sabah ve öğleden sonraki ders aralarındaki zaman dilimi için kullanılır. Ancak, öğle arası da, uzun bir zaman dilimi olmasına rağmen, öğrencilerin sınıf ortamından ayrılarak oyun oynayabildikleri, arkadaşlarıyla sohbet edebildikleri ve daha bir çok faaliyeti gerçekleştirebildikleri uzun bir teneffüs olarak değerlendirilebilir.

Bu konuda yapılan araştırma sonuçları da, öğrencilere daha fazla özgür ortam yarattığı için öğle tatilini en sevilen zaman dilimi olarak göstermiştir (Evans, 1999: 1).

Pellegrini (1989: 354) teneffüsün, çocukların paylaşma, işbirliği, sorumluluk vb. gibi çoğu sosyal becerileri gösterebilecekleri ve yokluğunda çocukların önemli bir eğitim tecrübesinden yoksun kalacakları bir zaman dilimi olduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde Pellegrini ve Glickman (1989: 23) teneffüsün sosyal becerilerin kazandırılmasında önemli bir

yere sahip olduğunu belirtmektedirler. Pellegrini ve Glickman eğitimin amacı şayet vatandaş yetiştirmek, ya da bireyleri eğitmekse, okuma-yazma ve temel matematik işlemlerinin verilmesinin bu sürecin önemli bir boyutu olduğunu, ancak sosyal becerilerin kazandırılmasının da aynı oranda önemli olduğunu ifade etmektedirler.

Teneffüsler, farklı sınıflarda bulunan öğrencilerle görüşme fırsatı sağlar ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirir. Bu yönüyle 6-14 yaş grubu çocuklarının oluşturduğu ilköğretim kademesinde farklı yaştaki çocukların çeşitli gruplar oluşturabildikleri ve bunun en açık şekilde gözlenebileceği yerin de teneffüsler olduğu görülmektedir. İlköğretim birinci kademesindeki arkadaşlıkların genellikle oyun arkadaşlığı, ikinci kademedeki arkadaşlıkların ise daha samimi ve akran grubu şeklinde olduğu söylenebilir. Gerek oyun arkadaşlığında, gerekse akran gruplarının bireyler arasındaki arkadaşlık ilişkilerinde işbirliği, paylaşma, sorumluluk vb. gibi sosyal becerilerin kazanıldığı ve bunların, öğrencilerin sosyal gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağladığı bir gerçektir.

Akran gruplarının önemiyle ilgili olarak Sutton-Smith (1982: 68) akran iletişiminin hayat için önceden hazırlanmadığını, onun hayatın kendisi olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Sluckin (1981), Grudgeon (1993) ve Thorne (1993) de teneffüslerdeki akran iletişiminin kültürel iletişim ve cinsiyet kimliği açısından önemli olduğunu ve ayrıca karşılıklı iletişimin gerçekleşebilmesiyle sosyal beceri kazanılmasında ve bunların daha sonraki hayata hazırlanılmasına da yer veren süreç olduğunu söylemişlerdir. Pollard' da (1985: 113-114) teneffüslerde oluşan akran kültürünün paralel okul kültüründen daha samimi olduğunu; fakat buna rağmen, kendi hiyerarşisi, kuralları ve yargı kriterleri olduğunu savunmuştur.

Teneffüslerde gerçekleşme biçimine göre, ister bağımsız, isterse akran gruplarıyla yapacakları faaliyetleri, öğrencilerin ders sırasında kararlaştırdıkları da bilinen bir durumdur. Genelde derslerin bitimine doğru akla ilk gelen şey teneffüste neler yapılacağı, dinlenme, rahatlama zamanının yaklaştığı gibi şeylerdir. Zaten aileler çocuklarına okulun nasıl gittiği konusunda bir soru sorduklarında cevap teneffüs zamanlarında neler olduğu konusu üzerinedir. Yetişkinlerin ileriki hayatlarında okul yıllarında ne yaptıkları değil; teneffüs zamanlarında yaptıkları şeyler canlı olarak gözlerinin önüne gelir. Bu da, çocukların yaşamlarında teneffüsün ne denli önemli olduğunu ortaya çıkarır (Evans, 1996: 49).

Öğrencilerin yaşayışı bakımından olduğu kadar, zaman ve mekan olarak da teneffüs eğitim-öğretimin önemli bir bölümüdür. Çünkü, çocukların günün büyük bir bölümünü okulda geçirdikleri düşünülürse, temel ihtiyaçlarını (tuvalet, yiyecek, içecek vb.) giderebilecekleri, oyun oynayıp çeşitli etkinlikleri gerçekleştirecekleri zamanın da; çocukların bu ihtiyaçlarını yerine getirebilecekleri şekilde düzenlenmesinin gerekliliği vardır.

Çocuklar 10 veya 15 dakikayla sınırlanan aralıklardan şikayetçidirler. Çünkü bu zaman dilimi, onlara sadece bir şeyler yiyip içmek ve tuvalete gidebilme imkanı vermektedir. Bazıları bu zamanı bile oyun oynayarak geçirdikleri için sınıfa döndüklerinde tuvalet ihtiyacı hissettiklerinde öğretmenlerine mazeretlerini söyleyemez ve stres yaşarlar (Evans, 1996: 57).

Diğer taraftan okulun içi, oyun bahçesi, laboratuvar, kantin vb. gibi mekan olarak da okulun, teneffüs zamanlarında öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Zaten çok kalabalık olan okul mevcutlarının, tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde programlanıp, düzenlenmesi gerekir. Çünkü, öğrencilerin oyun oynayıp stres atacak, çeşitli etkinliklere katılacak ve arkadaşlarıyla sohbet edip, gezip dolaşacak alanlara en az eğitim-öğretim faaliyetinin gerçekleştirildiği dershaneler kadar ihtiyacı vardır.

Tuvalet başına düşen öğrenci sayısı ile dersler arasındaki boş zaman tutarlı olmalıdır. Fiziksel yapı ve düzenlenişin çekiciliği, öğrenciyi zamanını okul içinde kullanmaya yönleltmeli, öğrenci sokağa yönelme gereksinimi duymamalı, bunun için okulun yönetim planı, ders dışı zamanları da kapsamalıdır (Başar, 1998: 24).

Teneffüs esnasında çocuklarla ilgilenmek, onlar için oyun organize etmek, onları tehlikeli davranışlardan uzak tutmak, uygun olmayan davranışları azaltmada yardımcı olur. Bu yönüyle teneffüslerde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Ancak öğretmenler bunu zorunlu bir görev olarak değil de, öğrencilerin ilgilerini, ihtiyaçlarını ve isteklerini göz önünde bulundurarak yardımcı olmaya çalışırlarsa daha başarılı olurlar. Çünkü, (ülkemiz açısından değerlendirirsek) teneffüslerde nöbetçi öğretmenler, bunu, sadece çocuklar okulun dışına çıksın ve kendi kendilerine zarar vermeden ne yaparlarsa yapsınlar şeklinde algıladıklarından, çok da başarılı olduklarını söylemek mümkün değildir. Aynı durumun bir zamanlar Avustralya'da da yaşandığı, ancak bunun bugün bu şekilde olmadığı görülmektedir.

Oyun alanı denetimi önceleri çocuğu kontrol etmek için öğretmenlerin pencerelerinden bakmaları şeklindeydi. Fakat bu durum bugün bu şekilde değildir. Bugün öğretmenler, öğrencilerin içine karışmakta, onlarla ilgilenmekte ve çok çeşitli problemlerine yardımcı olmaktadır (Evans, 1999:5). Teneffüslerde öğretmenlerin öğrencilere yardımcı olmaları veya onlarla ilgilenmeleri öğrenciler üzerinde sadece pozitif bir etki yaratmakla kalmaz, aynı zamanda statülerinin ve kişilik rollerinin oluşumuna da katkı sağlar.

İlköğretim 6-14 yaş grubu öğrencilerini içine alan bir öğrenim kademesi olduğundan, bu yaş grubunun İlköğretim I. kademesine ait olan kısmı oyun çağında, II. Kademeyi ilgilendiren kısmı ise erinlik çağındadır. Bu iki grup arasında önemli fiziksel, psikolojik, sosyal vb. farklılıklar vardır. Bu yüzden ihtiyaçlarda ve ilgilerde benzerliklerden çok farklılıklar ön plana çıkmaktadır. Burada öğretmen, bu özellikleri göz önünde bulundurmalı ve teneffüslerde ona göre hareket etmelidir.

Çocukların cinsiyet ve sosyometrik statüleri de teneffüslerdeki davranışlarını sergileyiş biçimleri açısından önemlidir. Fiziksel güç gerektiren davranışları çoğunlukla sergileyen kızlar (örneğin koşma, dövüşme vb.) öğretmenleri tarafından hoş karşılanmayan davranışlar olarak kabul edilirken, aynı yaklaşım erkekler için pek geçerli değildir.

Blatchford teneffüs zamanlarında, oyun alanlarında öğretmenleri ve öğrencileri çevreleyen problemlere çeşitli çözüm önerileri getirmiştir. Bunlardan biri, çocuklara teneffüs zamanlarında okul içinde oturmalarına izin verilmesidir. Ayrıca çeteleşmelerin engellenmesi için bazı grupların ayrılması, farklı yerlere gönderilmesi ve aktivitelerin uğraşmaları sağlanmalıdır (Blatchford ve diğerleri, 1990: 171).

Çocuklar, dışarıya gidip gitmemeleri konusunda seçim yapabilmekten hoşlanırlar. Daha üst sınıflardaki çocuklar alt sınıflardakilere göre seçim hakları konusunda güçlüdürler. Erkeklerle göre kızların büyük bir çoğunluğu hava şartları ve tehlikeli çocuklar gibi faktörler nedeniyle koridorlarda ya da sınıflarda dolaşmayı tercih ederler (Evans, 1996: 58).

Teneffüslerde okuldan ve okul yönetiminden de kaynaklanabilen problemler çıkabilmektedir. Bu durumda, okul yönetiminin demokratik bir hoşgörü düzeyi tutturması, öğrencileri sıkı koşullarla sınırlandırmak yerine, esnek bir düzen kurması, bu düzenin belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerini alması, onların gereksinim ve beklentilerini okul amaçlarına zarar vermeden gerçekleştirebilmelerine yardım etmesi, okul yönetimi kökenli istenmeyen davranışları azaltacaktır. Öğrenci etkinliklerini yasaklama yerine destekleyici denetlemeyi seçen bir yönetim, hem onların boş zamanlarının değerlendirilip gereksinimlerinin karşılanmasına, öğrencilerin bu yolla öğrenmelerine yardım edecek ve böylece öğrencileri kendine borçlandıracak, hem de engellenme tepkisi ile oluşacak

istenmeyen davranışları önlemiş olacaktır (Başar, 1998: 105).

Teneffüste Gerçekleştirilen Etkinlikler

Çocukluk, çoğumuza göre, yaşam zincirinin doğal ve değişmez halkalarından biridir. Oysa, değişik toplumlara ve değişik tarih evrelerine, hatta aynı toplumun değişik kesimlerine baktığımızda, çocukluğa değişik anlamlar verilebildiğini görüyoruz. Öyleyse "çocukluk" da bir toplumsal kavramdır ve öteki toplumsal kavramlar gibi norm ve değerlerce göreceli olarak belirlenir (Tan, 1989: 71).

Daha önce de ifade edildiği gibi, ülkemizde ilköğretim 6-14 yaş grubu çocukların eğitim-öğretim gördüğü bir öğrenim kademesi olduğundan, bu yaş grubunun önemli bir kısmı oyun çağında diğer kısmı da erinlik çağındadır. Tabii ki oyun çağının özellikleri ile erinlik çağının özellikleri farklılık gösterecektir. Ancak türünde, şeklinde ve sergi lenişinde farklılık olsa da, bu çağ çocuklarının teneffüslerde en fazla yaptıkları etkinlik oyundur.

Oyun; belirli, kesin zaman ve yer kuralları içinde özgürce kabul edilmiş, ancak kesinlikle bağlayıcı kurallara göre yürütülen, amacını kendi içinde taşıyan ve sıradan hayattan farklı olan, bilinçli ve gerilim duygusunun eşlik ettiği gönüllü bir etkinlik ya da uğraşı (Colhoun, 1987: 41) olarak tanımlanabilir. Lynn'e göre ise oyun, belirli bir zaman ve fiziki şartlar içinde, belirli davranış şekilleri üzerine yoğunlaşmaktan öte, gözlem ve kategorik metodlarla tam olarak kronik bir şekilde izah edilemeyen kararlı ve üretilebilir özellikler olarak kabul edilir (Lynn, 1991: 51).

Çocuklar için keşfetme, öğrenme, yaratma, kendini ifade etme demek olan oyun, çocukların çevreleri ile ilişki kurmalarına, duygu ve düşüncelerini yansıtmalarına, kendi ilgi ve eğilimlerini tanımalarına yardımcı olan bir araçtır.

Genel olarak oyun; belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil ve duygusal-sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci (Dönmez, 1999: 13; Aral, 2000: 15; Yörükoğlu, 1998: 66-72) şeklinde de tanımlanmaktadır.

Sluckin (1981), bir çalışmasında İngiliz ilkokullarında öğrencilerin öğrenimi açısından oyun ve oyun alanlarının nasıl önem taşıdığını araştırmıştır. Sluckin'e göre çocukların kendi yaptığı ve oluşturduğu oyunlar sosyal gelişimlerinde önemli bir yer tutmaktadır. Aynı zamanda, öğretmenlerin çocukların gelişimi için organize ettikleri etkinlikler de vardır. Bu etkinlikler yoluyla çocukların üstlendiği roller; arkadaşlarıyla iyi geçinme ve sahip oldukları beceri gelişiminin yetişkin hayatta onlara nasıl yardımcı olacağı üzerine de etkilidir.

Teneffüslerdeki oyunun önemine ilişkin bir eserinde Yörükoğlu (1998:72) "oyuna doymamış bir çocuk okuldaki öğretime hazır değildir" demektedir. Akyüz (1993: 27) de Türk Eğitim Tarihinde önemli bir yeri olan İbni Sina'nın oyunla ilgili bir yaşantısını şöyle nakletmektedir: İbni Sina çocukken oyun oynamayı çok sevmiş. Bir gün, onun üstün yeteneklerini sezen bir ihtiyar, sokakta oynayan İbni Sina'ya rastlar ve ona der ki : "Sen çok akıllı bir çocuksun, ileride büyük bir bilgin olacaksın. Sana oyun yakışmaz, git derslerine çalış". Küçük İbni Sina şöyle cevap verir : 'Her yaşın bir hali vardır, çocukluk çağına uygun düşen de oyundur' der.

Teneffüslerde oynanan oyunların cinsiyete ve oyunun şekline göre değişiklikler gösterdiğini söyleyebiliriz. Lever,(1976: 478-487) ve Finann (1982: 355-381) kız ve erkeklerin birlikte oynamaları ve rekabet havası içeren oyunlarda cinsiyet rolü ve ayırımına göre şekillenmeler olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yine aynı şekilde erkeklerin kızlara oranla daha fazla sokak ve halk oyunlarını; kızların ise içeri yani sınıf ortamında oynanan oyunları ve özel oyunları tercih ettiklerini ileri sürmüşlerdir. Bu oyunlar erkekleri yetişkin lider rollerine sokar. Kızların oyunları ise rekabet ve daha küçük ve farklı grupların azlığından daha çok

birliktelik havası içindedir.

Öğrenciler okula ilk başladıkları zaman özellikle kendi yaş gruplarıyla oyunlar oynarlar. Fakat 9-10 yaşlarından sonra kendi yaş gruplarıyla oynadıkları oyunlar devam etse de, daha sonra sosyal çevreleri genişlediğinden, okul bahçesi etkinliklerinde, okulda ağır basan etkinlikleri benimsedikleri ve sergiledikleri görülür (Blatchford, 1998: 70).

Teneffüslerde oyun bahçesi aktivitelerindeki değişikliklere ilişkin bir diğer örnek de geleneksel oyunların çocuksu olarak düşünülmesidir. Her ne kadar doğrudan olmasa da öğrenciler üzerinde baskı vardır ve öğrencilerin küçükken oynadıkları oyunları ileriki yıllarda görmek mümkün olmamaktadır (Blatchford, 1998: 70).

Sutton-Smith (1990: 6) teneffüs etkinliklerini; kendine ait tarzı, kural sistemleri, izinleri, periyodiklik ve süreklilik şekilleri ve mekansal sınırları olan kültürel faaliyetleri içeren iştirakler olarak açıkladığı festival zamanı gibi düşündür.

Yukarıda teneffüs zamanı içerisinde yapılan etkinliklerin başında gelen oyun ve oyunun çocukların gelişimleri üzerindeki etkileriyle ilgili açıklamalarda da görüldüğü gibi, her çocuk oyun oynar ve oyun vasıtasıyla bir çok şeyler öğrenir. Ancak, teneffüs zamanında tüm çocukların oyun oynadıklarını veya oynamaları gerektiğini iddia etmek zordur. Çünkü ilköğretim çağı çocuklarının, özellikle ikinci kademe öğrencilerinin ergenlik öncesi dönemde (erinlik) olduklarını dikkate alırsak, teneffüs etkinliklerinde belirgin farklılıkların olabileceğini söylemek mümkündür. Bu yönüyle, teneffüslerdeki etkinliklerin cinsiyet ve çeşitli yaş grupları itibarıyla farklılaştığı bir gerçektir.

İlköğretimin ikinci kademesinde, özellikle kız çocukları erinlik dönemini yaşamaya başlamışlardır. Erkek çocukların da kimileri bu döneme girmiş, kimileri de girmek üzeredirler. Bunun için bu dönem çocuklarının teneffüslerde kendi akran gruplarıyla okul bahçesinin bir köşesine geçip konuştukları, bahçede dolaştıkları, aşırı hareket etmedikleri, kısacası yetişkinlerden bağımsız olma girişimi içerisinde oldukları bir dönemdir.

Teneffüslerde (özellikle uzun öğle arasında) futbol, basketbol, voleybol vb. gibi spor etkinliklerinin, öğrencilerin kendilerinin oluşturduğu çeşitli klüp etkinliklerinin (satranç klübü vb.), bilgisayar oyunları, internet gibi etkinliklerin, çeşitli yörelere ait halk oyunları etkinliklerinin, önemli gün veya bayram hazırlıkları vb. gibi etkinliklerin gerçekleştirilebildiğini söylemek mümkündür.

Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde Teneffüs Organizasyonu

Her ülke, eğitim sistemlerinin gereği olarak öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin genel ve özel çerçevesini içeren programlarına, belirli dersler koymuşlardır. Bu programlar çerçevesinde okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilebilmesi için çeşitli zaman aralıklarını içeren ders saatleri süresi belirlemişlerdir. Ders süreleri, ülkeden ülkeye ve öğretim kademelerine göre farklılık göstermekle beraber, ilköğretim kademesindeki okullarda genellikle 40-45 dakika (Japonya ve Türkiye’de olduğu gibi) olarak belirlendiği söylenebilir.

Derslerden sonra öğrencilere dinlenme, rahatlama, sınıf ortamından uzaklaşma ve çeşitli ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için aralar verilir. Bu araların verilmiş süresi ve sayısı da ülkeden ülkeye ve öğretim kademelerine göre farklılık gösterebilmektedir.

Bu durum, ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde; Türk eğitim sistemi içerisindeki ilköğretim okullarında bir ders saati süresi 40 dakikadır. Teneffüsler için en az 10’ar dakika zaman ayrılır. Normal öğretim yapan okullarda yemek ve dinlenmek için en az 60, en çok 90 dakika ara verilir (MEB, 1997: 4) şeklinde belirtilmiştir.

Ancak çevre şartları, iklim şartları vb. nedenler dikkate alınarak, İl Milli Eğitim Müdürlüklerine ve bunlara bağlı okul müdürlüklerine teneffüs süreleri ile ilgili

düzenlemeler için esneklik tanınmıştır.

Ülkemizde ilköğretim okullarında bir okul günü genel olarak şu şekilde organize edilmiştir.

1. ders	8 ³⁰ - 9 ¹⁰	40 dakika
	<i>Teneffüs 10 dakika</i>	
2. ders	9 ²⁰ - 10 ⁰⁰	40 dakika
	<i>Teneffüs 20 dakika</i>	
3. ders	10 ²⁰ - 11 ⁰⁰	40 dakika
	<i>Teneffüs 10 dakika</i>	
4. ders	11 ¹⁰ - 11 ⁵⁰	40 dakika
	<i>Öğle arası</i>	<i>70 dakika</i>
5. ders	13 ⁰⁰ - 13 ⁴⁰	40 dakika
	<i>Teneffüs 10 dakika</i>	
6. ders	13 ⁵⁰ - 14 ³⁰	40 dakika

Görüldüğü gibi ülkemizde teneffüsler her ders sonrası için planlanmış olup, genellikle 10'ar dakikadır. Sadece ikinci teneffüs 20 dakikadır. O da, çocukların hem dinlenip, rahatlamaları hem de beslenme faaliyetleriyle ilgili alışkanlıkların kazandırılması düşünüldüğü içindir.

İngiltere'deki ilkokullarda 3 teneffüs vardır. Okul saat 8⁵⁰ de açılır ve ilk teneffüs 10³⁰ ile 10⁴⁵ arasındadır. Öğle yemeği arası 12⁰⁰ ile 13¹⁰ arasında 70 dakikadır. Öğleden sonraki teneffüs de 14³⁰ ile 14⁴⁵ arasındadır ve İngiliz ilkokullarında bitiş 15¹⁵ dir (<http://www.google.com/search>, 2001: 1). İngiliz ilkokullarında sabahtan ve öğleden sonra olmak üzere 15'er dakikalık iki teneffüsün ve 70 dakikalık da uzun öğle arası teneffüsünün olduğu görülmektedir.

Avustralya ilkokulları geleneksel olarak 3 teneffüse sahiptir. Okul günü tipik olarak 9⁰⁰ ' da başlar, ilk teneffüs 10³⁰ ' dan 10⁴⁵ ' e kadardır. Öğle yemeği arası 1 saattir. (genellikle 12⁰⁰ ile 13⁰⁰ arası) Öğleden sonraki teneffüs de 14¹⁵ ' den 14³⁰ ' a kadardır. Avustralya ilkokullarında ders bitışı 15³⁰ ' dur (Evans, 1996: 65). Avustralya ilkokullarında da sabahtan ve öğleden sonra olmak üzere 15' er dakikalık iki teneffüsün ve 60 dakikalık da uzun öğle arası teneffüsünün olduğu görülmektedir.

Amerikan ilkokullarında teneffüs sayısı ve süresi farklılaşmaktadır. Aynı eyaletteki hatta aynı şehirdeki okullarda bile farklı uygulamalarla karşılaşılmaktadır (Pellegrini ve Smith, 1993: 52).

Japonya ilkokullarında her bir ders saati 45 dakikadır (Güvenç, 1998: 94) ve Blatchford'un (1996: 19) belirttiği gibi her ders sonrası 10-15 dakikalık teneffüsler mevcuttur.

Çeşitli ülkeler açısından, eğitim-öğretim sürecindeki teneffüs organizasyonu ile ilgili uygulamalara baktığımızda, süresi ve sayısı itibarıyla ülkeler arasında farklılıkların olduğunu söyleyebiliriz. Yukarıda da belirtildiği gibi özellikle İngiltere ve Avustralya'daki teneffüslerin süre ve sayı olarak birbirlerine çok benzerlikler gösterdiği; yine aynı şekilde Türkiye ile Japonya'daki uygulamalarında süre ve sayı itibarıyla benzerlikler gösterdikleri söylenebilir.

SONUÇ

Eğitim-öğretim sürecinin bir bölümü olarak yukarıda çeşitli yönleriyle ele alınan teneffüsün çocuklar için ne kadar önemli ve gerekli olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Teneffüs, öğrencilerin eğlenip, dinlenip, rahatladıkları, oyun vb. çeşitli etkinlikleri gerçekleştirdikleri, ihtiyaçlarını giderdikleri ve bir sonraki derse daha iyi bir şekilde konsantre oldukları kısa ama değerli bir zaman dilimidir. Teneffüs, çocukların, oyun

ve diğer etkinlikler vasıtasıyla sorumluluk, paylaşma, yardımlaşma, birlikte hareket etme ve yaratıcılığını geliştirme gibi sosyal becerileri kazanabildikleri ve gerçekleştirebildikleri bir süreç olması nedeniyle de önemlidir.

Türkiye’de ve çeşitli ülkelerde teneffüs organizasyonu ile ilgili uygulamalara bakıldığında belirgin farklılıkların olduğu dikkati çekmektedir. Teneffüs süresi ve sayısı bakımından İngiltere ile Avustralya’nın; Türkiye ile de Japonya’nın birbirlerine benzer uygulamalar içerisinde buldukları söylenebilir. ABD’de ise, eyaletten eyalete farklılaştığı, hatta aynı eyaletteki şehirlerde bile farklı uygulamaların olduğu görülmektedir.

Ancak her ne kadar süresi ve sayısı bakımından farklılıklar olsa da teneffüsler her ülkenin eğitim sisteminde eğitim-öğretim sürecinin tamamlayıcı bir bölümü olarak yer almaktadır.

ÖNERİLER

1. Ülkemizde zorunlu temel eğitimin 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte, geniş bir öğrenci kitlesinin aynı okul çatısı altında olduğu düşünülürse, teneffüslerden tüm öğrencilerin yararlanabileceği şekilde yeni bir düzenlemeye gidilmesi gerekmektedir.

2. Oyun bahçesi, yeşil alan, spor alanları ve çeşitli oyun materyalleri gibi tüm imkanlar öğrencilerin kullanımına açık olmalıdır.

3. Çocukların her yönden gelişimlerini etkileyen bir zaman dilimi olarak eğitim sürecinde önemli bir yer teşkil eden teneffüslerle ilgili olarak idareci ve öğretmenlere hizmet içi kurslar düzenlenebilir.

4. İngiltere’de olduğu gibi teneffüslerde öğrencilere yardımcı olan, onlarla ilgilenen ve kontrolü sağlayan yardımcı elemanlar görevlendirilebilir ya da öğretmenler, konuyla ilgili olarak hizmet içi eğitimden geçirilebilirler.

5. Çeşitli anlaşmazlıkların ve kavgaların, özellikle uzun öğle teneffüsünde çıktığına dikkat edilirse, okul yönetiminin bu konuya daha fazla önem göstermesi gerekir.

6. Eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında olduğu gibi, çocukların teneffüslerde olumsuz davranışlar göstermeleriyle ilgili olarak okul-aile iletişiminin sürdürülmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Yahya. **Türk Eğitim Tarihi**. Kültür Koleji Yayınları, İstanbul: 1993
- Aral, Neriman. "Çocuk gelişiminde Oyunun Önemi". **Çağdaş Eğitim Dergisi**, sayı: 265, Mayıs 2000 ss: 15-17
- Başar, Hüseyin. **Sınıf Yönetimi**. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul: 1998
- Blatchford ve Diğerleri. "Playground Games and Playtime : The Children’s View". İ n: M. Woodhead, P. Light & R. Carr. (Eds.), **Growing Up in a Changing Society**, Routledge / Open University, London: 1990 pp: 163-174
- Blatchford, Peter. "We Did More Than : Changes in Pupils’ Perceptions of Breaktime (Recess) from 7 to 16 Years". **Journal of Research in Childhood Education**, Vol. 11, No. 1, 1996 pp: 14-24
- Blatchford, Peter. **Social Life in School**. Falmer Press, London: 1998
- Blatchford, Peter.; Sumpner, Clare. "What Do We Know About Breaktime? Results from a National Survey of Breaktime and Lunchtime in Primary and Secondary Schools". **British Educational Research Journal**, Vol. 24, No. 1, 1998 pp: 79-94
- Calhoun, Donald W. **Sports Culture and Personality**. Second Edition Illinois: 1987

- Dönmez, N. B. **Oyun Kitabı**. Esin Yayınevi, İstanbul: 1999
- Evans, John. "Children's Attitudes to Recess and the Changes Taking Place in Australian Primary Schools". **Research in Education**, No. 56, 1996 pp: 49-61
- Evans, John. "Rethinking Recess : Signs of Change in Australian Primary Schools". <http://pandora.nla.gov.au/nph-arch>. 1999 pp: 1-9
- Fidan, Nurettin.; Erden, Münire. **Eğitime Giriş**. (4.Baskı) METEKSAN Matbaacılık, Ankara: 1993
- Finnan, C. "The Ethnography of Children's Spontaneous Play". In G. Spindler (Ed.) **Doing the Ethnography of Schooling**, Holt, Rinehart & Winston, New York : 1982 pp: 355-381
- Grudgeon, E. "Gender Implications of Playground Culture". In P. Woods & M. Hammersley (Eds.), **Gender and Ethnicity in School : Ethnographic Accounts**, Routledge, London : 1993
- Güvenç, Bozkurt ve Diğerleri. **Japon Eğitimi**. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul: 1998
- Kıncal, Remzi Y. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Eser ofset, Erzurum: 2001
- Lever, J. "Sex Differences in the Games Children Play". **Social Problems**, 23, 1976 pp: 478-487
- Lynn, Barnet A. "The Playful Child : Measurement of a Disposition to Play". **Play and Culture**, 4, 1991 pp: 51-74
- MEB., **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul: 1997
- Pellegrini Anthony D.; Smith, Peter K. "School Recess : Implications for Education and Development". **Review of Educational Research**, Vol. 63, No. 1, Spring 1993 pp: 51-67
- Pellegrini, Anthony D. "So What About Recess, Really?". **Play and Culture**, 2, 1989 pp: 354-356
- Pellegrini, Anthony D.; Glickman, C. "The Educational Role of Recess". **Principal**, 68, 1989 pp: 23-24
- Pollard. Andrew. **The Social World of the Primary School**. Holt, Rinehat & Winston, London: 1985
- Sluckin, A. **Growing Up in the Playground : The Social Development of Children**. Routledge & Kegan Paul, London: 1981
- Sutton-Smith, B. "A Performance Theory of Peer Relations". In K. M. Borman (Ed.), **The Social Life of Children in a Changing Society**, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1982 pp: 65-77
- Sutton-Smith, B. "School Playground as Festival". **Children's Environments Quarterly**, 7, 2, 1990 pp: 3-7
- Tan, Mine. "Çağlar Boyunca Çocukluk". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 22, Sayı: 1 Ankara: 1989 ss: 71-88
- The School Day. <http://www.Google.com/search>, 2001 pp: 1-2
- Thorne, B. **Gender Play : Girls and Boys in School**. Open University Prees, Buckingham : 1993
- Türk Dil Kurumu. **Türkçe Sözlük**. Türk Dil Kurumu Yayınları, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara: 1988
- Varış, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme**. (3.Baskı), Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 75, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara: 1978
- Yörükoğlu, Atalay. **Çocuk Ruh Sağlığı**. (23.Baskı) Özgür Yayınları, İstanbul: 1998

ÖYKÜNÜN ÇOCUĞUN BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL GELİŞİMİNE KATKISI BAĞLAMINDA ÖYKÜ SEÇİMİ

Tülay SARAR KUZU*

ÖZET

Bu çalışmada Çocuk Edebiyatı kapsamında; yazınsal türlerden olan öykünün ve öykü seçiminin 2-14 yaş dönemi çocuklarının bilişsel ve duyuşsal gelişimine etkisi ele alınmış ve çocuk öykülerinin taşınması gereken bilişsel ve duyuşsal özellikler doğru ve yanlış örnekten hareketle irdelenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma; tür açısından öykü, çocuğun gelişimine katkı boyutunda bilişsellik ve duyuşsallık, örnekler bağlamında da geleneksellik ve çağdaşlık ölçütleriyle sınırlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öykü, bilişsel gelişim, duyuşsal gelişim.

ABSTRACT

The short story is one of the important genres of children literature. The aim of this study is to show the effect of stories on the cognitive and emotional development of children between the ages of 2 and 14 by considering the importance of choosing proper stories that would affect cognitive and emotional development of children are analyzed.

Key Words: Story, cognitive development, emotional development.

ÇOCUK EDEBİYATINDA ÖYKÜNÜN İŞLEVİ

Çocuk Edebiyatı, 2 -14 yaş dönemine seslenen; bu dönemin düş, düşün ve duygu gereksinimlerini karşılamaya yönelik yazılı ve sözlü türlerin tümünü kapsar. 'İlk çocukluktan çocukluk dönemi sonuna kadar yaşanan çocukluk çağlarının duyarlıklarını yansıtır. Bunu başarabilmesi halinde çocuklara yönelik edebiyat olma özelliği taşır. /... Gerçekçi ya da düşler dünyasını konu alan anlatımında çocuğun kitaba katılımını ve özdeşleşmesini gerçekleştirebilen edebiyat çocuk edebiyatıdır' (Şirin, 1998: 11).

Bu edebiyatı oluşturan türlerden olan öyküyü; "Gerçekçi bir olay ya da durumdan yola çıkarak insan yaşamından ve insanlık durumlarından kesitler sunan yazın türü" olarak tanımlayabiliriz. Bu tanımda öykü türü açısından ayırıcı olan özellik 'gerçekçi olma'dır. Gerçekçilik kavramı; masal, destan, efsane ve bilimkurgudaki gibi olağan dışı varlık, nesne ve olayların yer almadığı, dış dünya gerçekliğine uygun, gerçek yaşamda yeri ve karşılığı bulunan olay ve olgulara işaret etmektedir. Ögeleri ve biçimi farklı da olsa , fantastik türler dahil olmak üzere tüm yazınsal türler dolaylı ya da doğrudan, aslında gerçeğe gönderme yapmaktadırlar. Ögeleri gerçek dışı da olsa izlek ve ana ileti açısından hepsinin hedef kitlesi insandır; bir insanlık durumuna ve gerçeğine işaret etmektedirler. Öykü ise ögeleri açısından da (olay-durum, yer, zaman, kişi) dış dünya gerçekliği ile örtüşmektedir. Ancak bu bağlamda öyküyü bire bir yaşanmış olayların aktarıldığı anı türünden ayırmak gerekir. Öykü yazarı özgün tasarımı ve yorumu ile gerçekliği bir kez daha üretir ve öykü anıdan işte bu kurgusal olma özelliği ile ayrılır.

İyi bir çocuk kitabından beklenen; çocuğun bilişsel ve duyuşsal dünyasına katkıda bulunması, yaşamı her yönüyle tanıtmayı; farklı yaşam deneyimleri ve yaşantılar aracılığıyla çocuğun yaşamdaki hazırbulunuşluk düzeyini artırarak, yaşama etkin katılımına ve

* Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

problem çözme becerisine katkıda bulunacak tutum ve davranış geliştirmesidir. Öykü; farklı konuları, tiplerini, izlekleri ile bu işlevi yerine getirebilecek en olanaklı türdür.

Çocuklar, hikaye ve romanlarda çeşitli konulara ilişkin olarak çözülmesini gerekli gördükleri birçok sorunların karşılığını, olayların 'neden' ve 'niçin'ini açıklayan bilgileri, görüş ve yorumları bulabilirler. Hikaye ve romanlar çocukların sınırlı hayat tecrübelerini zenginleştirir; türlü insan tipleri üzerinde düşünmelerine imkan sağlar; geliştirmekte oldukları değer yargılarının daha açıklık kazanmasına yardımcı olur; böylece çocukların içinde yaşadıkları toplumsal ve kültürel ortama uymalarını kolaylaştırır' (Oğuzkan,1987:92). Çeşitli kişilikte ve ruhsal yapıdaki, farklı çevrelerde ve çeşitli olayların içinde farklı öykü kişileri ile özdeşleşen; öykü kişinin rolüne bürünen ve onunla birlikte olayı, durumu yaşayan çocuğun, insanları ve içinde yaşadığı toplumu anlama, kavrama, değerlendirme yetisi güçlenecek; bu da insanlarla empati kurma gibi çok önemli bir iletişim becerisini kazanmada, belki ilk adım olacaktır.

Gönen (2000:379)' e göre edebiyat çocuğun kendi öykülerini anlatması için model niteliği taşır. Çocuklar öykünün ne olduğunu bilmeden kendi öykülerini anlatamazlar. İyi öyküleri dinleyerek ya da okuyarak, iyi bir kitabı oluşturan elemanları kısime n de olsa anlayabilirler.

Çocuk, öykü aracılığıyla içine girdiği olay ve durum bağlamında öykü kişisi ile özdeşleşirken -yazarın gerçekçiliği ve kurgulamadaki başarısı oranında-, etkileşim yoluyla kendisini tanıma ve değerlendirme; inanç, ilke ve davranışlarını sorgulama; bunun sonucunda onları değiştirebilme, sosyalleşme, uygar davranışlar kazanma, evrensel ilkeleri benimseme, çağdaş uygarlık değerleri ile buluşma; ulusal değerleri tanıma ve özümseme ve bu sayede de toplumla uyum içinde olma, aidiyet duygusu geliştirme gibi onaylanan yetişkin özelliklerinin alt yapısını oluşturabilir. (Sever, 1995:15).

Öykü türü, şiirin soyutluğu, romanın fazla uzun olması karşısında gerçekçi ve kısa olma özelliğiyle Türkçe öğretimi açısından da uygun bir araçtır.

ÇOCUK ÖYKÜLERİNİN TAŞIMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

Konu ve İleti

Her tür durum, olay, olgu, çocuk öykülerinin konusunu oluşturabilir. Öyküde başarının, doğruluğun ölçütü biçemdir, dozdur. Çocuklar da büyüklerle aynı dünyayı paylaştıklarından gerçekleri gizlememiz çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Yaşamda kaygı, nefret, coşku, neşe, sevgi, ümit, şiddet, gibi benzer ve karşıt duygular iç içe, kol kola yaşamaktadır. Hazır bulunuşluk ve problem çözme çerçevesinden bakıldığında çocuk üzüntüyü de, korkuyu da, şiddeti de tanımalıdır. Bunlar ayrıca öyküdeki gerilim unsurudur. Ancak hiçbir zaman çocuğu umutsuzluğa düşürecek, duygularını incitecek ve ruhsal yaralar açacak ölçüde kullanılmamalıdır. Şiddet olumlanmamalı, özendirilecek ve çocuğun gücül şiddet eğilimini devindirecek boyutta olmamalıdır.

Çocuk öykülerinde ileti ve tema olabildiğince tek olmalıdır. Durum -kesit öykülerindeki gibi yoruma açık birden çok iletinin varlığı zihinde bulanıklık yaratabilir; anlaşılmapmaya ya da yanlış anlamalara neden olabilir. Az sayıda iletiyle de farklı yorumlar getirebilme, eleştirel düşünüş kazanma, seçim yapabilme ve bu yolla doğruya ulaşma gibi beceriler, yine öyküdeki kişilerin farklı düşünce, duygu ve davranışları üzerinden sağlanabilir.

Çocuk öykülerinin başarısındaki önemli ölçütlerden birisi; iyilik, dürüstlük, çalışkanlık, erdemlilik, üretkenlik, sevecenlik, sorumluluk gibi üstün davranış özelliklerini tanıtmaya ve bu özelliklere sahip olma isteğinde olma gibi bilişsel ve duyuşsal davranışlar kazandırmadır. Yazar tarafından çocuğa gerçek yaşam bilgileri kazandırılmaya ve onun, karşılaşacağı olası sorunlar karşısında düşünsel ve duyuşsal hazır bulunuşluk düzeyi

yükseltilmeye çalışılırken; iletinin yalnızca, doğrudan öğretici ve ders verir nitelikte olmaması; yani temel düşüncenin bir yargı biçiminde sunulmayıp sezinletici olması, göz ardı edilmemesi gereken önemli bir özelliktir.

Çocuk yazını büyüklere bağlı bir alan olduğundan; büyüklerin, çocuk dünyasına girebilmeleri ve çocuk gözüyle ve gönülüyle dünyayı kavrayabilmeleri büyük önem taşımaktadır. Oysa yazarlarımız çocukların bilmesi gerekenlerle ilgilenip, öyküleri çoğunlukla kendi zihinlerindeki ya da ana babaların zihinlerindeki ideal çocuk resmine uygun çocuklar yetiştirmenin hizmetine sunmaktadırlar. Bu kaygıyla doğruluk anıtı kahramanlar oluşturmakta ve çocuğun eğitiminden sorumlu kişilerle işbirliğine girip onların görevini öykülere yüklemektedirler.

Çocuğun dünyasına girmenin, dünyayı onun gözüyle görmenin öneminden söz ettik. Önemli olduğu kadar da güç olan bu olgu çocukların algılarının ve yorumlarının özelliğinden kaynaklanmaktadır. Bunu gerçekleştiremeyen bazı yazarlar çocuğun gerçekliğini kavrayamadan, ona hakim olamadan biçimsel bir gerçeklikle oluşturmaktadır öykülerini. Paylaşma, dayanışma, yardımlaşma, tutumlu olma, annenin babanın sözünü dinleme gibi evrensel, geleneksel ve etik öğeleri çocuğa otoriter bir tavırla benimsetmeye çalışmaktadırlar. Bu da çocuğun gelecekte okumayı reddetmesinin önemli bir nedeni olmaktadır. 'Biçimsel gerçekçiliği benimsemiş olan kitaplar aynı zamanda otoriter bir kimlik taşımaktadırlar. Çünkü yazar çocuğun gerçeklerinden uzak, çocuğun yanında değil her zaman onun üzerindedir; ona doğruları gösteren, çocukken ve yetişkin olduğunda nasıl davranması gerektiğini ona belletmeye çalışan bir otoritedir.' (Dilidüzgün, 1994: 81).

Biçem

Büyük dünyası aklı ön planda tutabilir. Oysa çocuk dünyasında duygu ve coşku akıldan öndedir. Dolayısıyla öyküden beklenen, yararlı olmak kadar ilgi çekici ve zevkle okunur olmaktır. Düşünceli; mizah, eğlence, gerilim gibi unsurlarla giydirmeden bütün çıplaklığı ile ortaya koyarak başarılı öykü yazmanın olanağı yoktur. Ayrıca öykü kişilerinin çocuk olması, özdeşim kurma kolaylığı açısından, çocukların öyküyü ilgi ve beğeniyle okumasında önemli bir etkidir.

Bilinmelidir ki çocuklar yazınsal ve estetik olanı sezme, beğenme konusunda tahminlerin üzerinde bir duyarlılığa sahiptirler. Çok soyut ve imgesel olmamak koşuluyla; düşük ayarda benzetmeler, özellikle de betimlemelerle çocukların estetik duyarlılıkları ve beğenileri geliştirilebilir. Anlaşılır, ilginç, çocuğu olay akışından koparmayacak, gerilimi düşürmeyecek nitelikte (çocuk için öyküde ilgi ekseni olay ve gerilimdir) kısa betimlemelerle çocuğa; beş duyuyu harekete geçirme yoluyla nesnelere algılama ve duyumsama, doğadaki güzelliklerin farkında olma, ayrıntıyı seçebilme yoluyla bakma ile görmenin farkını yaşama ayrıcalığı gibi özellikler kazandırılabilir.

BİLİŞSEL VE DUYUŞSAL KATKI AÇISINDAN İKİ ÖYKÜ İNCELEMESİ

Öykü 1 'Babamın Günahı'

Öykünün Adı: Babamın Günahı

Yazarı : Kemalettin TUĞCU

Basıldığı Yer: Türk Tarih Kurumu Basımevi -ANKARA

Basıldığı Yıl :1980

Sayfa Sayısı: 96

(K. TUĞCU öyküleri M.E.B. Talim ve Terbiye Dairesi tarafından okullara tavsiye edilmiştir. Tebliğler Dergisi, 11.7.1977)

Özet

Erol'un babası ile annesi ayrılmıştır. Erol şehirde babası ve evdeki hizmetlilerle birlikte yaşamaktadır. Anne özlemi duymaktadır. Bir gün babası yeniden evlenir. Evlenmeden önce Erol'a çok iyi davranan üvey anne sonraları onunla hiç ilgilenmez. Evde hizmetliler olduğu halde Erol bakımsız ve aç gezmektedir. Kendisine çok iyi davranan babası önceleri yeni eşi ile Erol yüzünden tartışır, Erol'u korur. Sosyete özentisi içindeki üvey anne Suzan, evdekileri küçümsemektedir. Sürekli yalan söylemekte, gizlice kendi hesabına para yatırmaktadır. Daha sonra üvey kardeş Nazan doğar. Üvey anne Suzan kendi çocuğuna ayrıcalıklı davranır. Suzan hanımın eziyetleri evde çalışanları da yıldırılmaktadır. Bu sırada baba henüz Erol'a sahip çıkmaktadır.

Baba ve üvey anne iki hafta Avrupa'ya gideceklerdir. Erol babasının da yıllardır görüşmediği, kasabada yaşayan, eski kafalı ama dürüst, çocuksuz amcanın evine gönderilir. Orada ilgi ve sevgi görür. Okula orada devam eder. Babası zamanla hiç aramaz olur. Erol amcasından, babasının öz annesi ile kendi isteği olmaksızın dedesinin ısrarıyla evlendiğini öğrenir. Amcasının evinde farklı bir kültürle karşılaşır. Gelenekleri ve dindarlığı tanımaya başlar. Bu arada amcası Erol'a sürekli olarak kardeşinin, ilk eşiyle (Erol'un annesiyle) ayrılma nedenini ve kardeşinin haksız olduğunu anlatır. Erol orada kasaba yaşamını tanır. Dini bilgileri artar. Bu arada babasıyla da mektuplaşmaktadır.

Baba, amcaya yazdığı bir mektupta Erol'un bundan sonra kasabada sürekli olarak kendileriyle birlikte kalabileceğini söyler. Amca, eğer Erol'u öz annesine verirse kardeşinin oturduğu evden yoksun kalacağını düşünür. (Çünkü babanın oturduğu konak Erol'un annesi Samiye Hanıma aittir.) Bunu sağlamak amacıyla Erol'un öz annesi Samiye Hanımla iletişim kurma düşüncesi doğar.

Erol'un babasının yeni evliliği de sorunludur. Sürekli kavgalar babayı hasta eder. Suzan Hanım sadece kendi zevkindedir, kendi anne ve babasına karşı bile ilgisiz ve acımasızdır.

Amca, Erol'un annesi Samiye Hanımla yazışır. Gelen yanıtta anne Erol'un annesi olduğunu unuttuğunu yazmaktadır. "Gururunu kurtarmak için" ikinci kez evlenmiş, ama kocası ölmüştür, yalnızdır.

Babadan mektup gelir. Erol'a olan düşkünlüğünü, onu sevdiğini anlatmaktadır. Amca, yanıt olarak gönderdiği mektupta kardeşini yargılar. Yazdığı aşağılayıcı mektubu Erol'a da okur.

Erol daha sonra annesi Samiye Hanımın yanına gider. Annesi yüksek öğrenim görmüş, piyano çalan, kültürlü bir kadındır. Erol'a karşı çok resmi ve seviyelidir. Birbirlerine ısınmaları çok zaman alır. Anne de babaya (eski eşine) kin duymaktadır. Erol babasından nefret etmeye başlar. Onun "iğrenç adam" olduğunu düşünmektedir (s-64). Annesinin yanında kalma katarı alır.

Baba bir gün çok hastalanır ve Erol'u görmek ister. Bu sırada Suzan hanım kocasını hastaneye göndermiş, evde parti vermektedir. Baba Erol'a kendisinin hatalı olduğunu itiraf eder. Çektiklerinin alınının yazısı olduğunu söyler. Baba kardeşinden, Suzan'ın yaptıklarını yanına koymamasını ister ve ölür. Erol'un tepkisi 'GÜNAHKAR BABAM ÖLDÜ' şeklinde olur (s-81). Evin Suzan hanımdan alınması için dava açılır. Suzan hanım saldırganlaşır; eve zarar verir. Erol'un üvey kardeşi Nazan ise durmadan annesinin (Suzan'ın) deli olduğunu ve babasını onun öldürdüğünü, onun 'fena kadın' olduğunu söylemektedir. Suzan hanım suçlu bulunur.. Akıl hastanesine götürülürken kaçır, ardından da hastalanır. Nazan annesinin kendisini de öldürmesinden korkmaktadır. Suzan hanım hastanede ölür. Hem alkolik hem de eroınman olan annesinin ölümü Nazan'ı hiç üzmez. Erol'un annesi Nazan'ı da evine kabul eder. Nazan "kendisinin kimin nesi olduğunu bildiği halde" (s.94) evine aldığı için Samiye Hanım'a minnettardır.

Erol'un amcası, çocuğu olmadığı için Nazan'ı Samiye hanımdan evlatlık olarak ister. Şehre taşınmaya karar vermişlerdir. Nazan da onlarla yaşamayı kabul eder.

Kişiler Arası İlişkiler

Erol-Baba: Baba sevmeden evlendiği için ilk eşinden (Erol'un annesi) ayrıldığından ve bir insanın taşıyamayacağı ağırlıkta kötü özellikleri taşıyan biriyle (Suzan Hanım) evli olduğundan, çocuğundan uzak olmak zorunda kalmış ve kendisini GÜNAHKAR sıfatıyla niteleyen oğlunun kin ve nefretini kazanmıştır. Babanın oğluna ilgisi ise tam da anlaşılamayacak şekilde artıp yok olmaktadır.

Baba-Suzan Hanım: Evlendikleri günden itibaren özellikle Erol 'un varlığı nedeniyle sürekli tartışma halindedirler. Suzan hanım, kocasını küçümsemekte, aynı zamanda sömürmektedir. Bu gerginlik, sonunda nefrete dönüşür. Erol'un babası, ikinci çocuğunun (Nazan'ın) annesi olsa da eşi Suzan Hanım için kardeşine "o karının yanına bırakma yaptıklarını" vasiyetinde bulunur."

Erol-Suzan Hanım: Erol ilk günden itibaren babası ile arasına giren kadın olarak görür Suzan hanımı. "Hiçbir kadın üvey oğluna hakiki anne olamaz" diye düşünen amcasının etkisiyle ona olan nefreti iyice artar. Suzan hanım da Erol'a iftira atar, onu kıskanır, aç ve bakımsız bırakır, küçümser.

Suzan Hanım-Nazan: Suzan Hanımın öz kızı Nazan'ın, annesi ile ilişkisi başlangıçta öyküde çok yer almasa da, öğleyin uykudan kalkan Suzan hanım, olasılıkla Nazan'ı da ihmal etmiştir. Nazan, alkolik, bencil ve öykünün sonunda ruh hastası olan annesini; babasını öldürmekle suçlamakta ve ondan nefret etmektedir. Ölümünden etkilenmez.

Amca- Yenge: En sağlıklı ilişki gibi görünse de amcanın muhafazakar ve gelenekçi tutumu nedeni ile eşitlikçi bir ilişki olmadığı açıktır. Yenge itaatkardır. Amca öykününün bir yerinde (s.31) "İkimiz de kaderi kabullenerek birbirimizle yetindik" ifadesini kullanır.

Baba-Amca: Amca yıllar önce görevi nedeniyle kasabaya taşınmıştır. Çocuğu olduğu halde-kaderine razı olmayıp- evliliğini bitirdiği için kızgın olduğu kardeşi (Erol'un babası) ile görüşmemektedir. Erol ile konuşmaları sırasında kardeşi için "sefil (s,54), iğrenç adam" sıfatlarını kullanmaktadır. Yine amcanın Suzan hanım için kullandığı "karı", "çıyan", "şıfıntı", "yılan kadın" sıfatları bir çocuk öyküsünde kullanılan sıfatlar olarak dikkat çekicidir.

Erol-Samiye Hanım (Öz anne) : Erol ve öz annesi Samiye Hanım yıllarca ayrı kaldıktan sonra bir araya gelirler. Yakınlaşmaları çok uzun zaman alır. Aralarında, yıllarca anne özlemi çeken Erol 'u rahatsız eden bir mesafe hep olmuştur. Samiye hanım kültürlü, soylu bir kadın olarak hep resmidir. Duygularını açığa vuramayan yapıdadır.

Öyküdeki Bilişsel Özellikler

- Varlık içinde de mutsuz olunabileceği, (+)
- Çocukların anne, baba sevgisine ihtiyacı olduğu, (+)
- Üvey annenin çocukla baba arasına giren kişi olduğu, (-)
- Üvey annenin eve gelmesi ile babanın kaybedileceği, (-)
- Üvey annelerin babayı öldürecek kadar kötü kalpli olabileceği, (-)
- İnsanların mutsuz da olsalar evliliklerini sürdürmeleri gerektiği, (-)
- İnsanların kaderlerine razı olmaları gerektiği, (-)
- İnsanların kendi kaderlerini kendilerinin çizeceği (bir önceki madde ile çelişen bu madde düşünce bulanıklığı yaratacak niteliktedir), (+)
- Kasabalıların yaşam biçimi, (+)
- Kasabada okuyan çocukların aynı zamanda çalışmak zorunda da olduğu, (+)

- Kasabaya gelen memur ve öğretmenlerin para biriktirmek amacıyla olduğu, (-)
- İnsanların alın yazısı gereği yaptıklarının cezasını çekecekleri, (-)
- Anne-babalardan nefret edebileceği, (-)
- Hatalarını kabul etseler de insanların işledikleri günahların yok sayılamayacağı. (-)

Öyküdeki Duyuşsal Özellikler

- Üvey annelere güvenmeme, onları sevmeme, (-)
- Kadere razı olma, ilahi adalete teslim olma, (-)
- Anne babalara güvenmeme, (-)
- Anne babalar için hakaret, küfür sözcükleri, aşağılayıcı sözler kullanma, (-)
- Anne babaları yargılama, (-)
- Anne babalardan nefret etme, (-)
- Çalışkan öğrenci olma, (+)
- Müziğe ilgi duyma, (+)
- Okuma isteğindeki yoksul çocukları anlama, (+)
- İnsanları affetmeme. (-)

Değerlendirme

Öyküdeki bilişsel ve duyuşsal özelliklere taşıdığı artı ve eksi değerler açısından genel olarak bakıldığında eksilerin çokluğu gözlemlenmektedir.

Öyküye anlatım açısından bakıldığında ise mizah, gerilim, estetik, düşündürme gibi çocuk okurların ilgisini canlı tutacak ve onun düşün ve duygu dünyasına katkıda bulunacak öğelerin eksikliği dikkat çekmektedir. Kemalettin Tuğcu öyküleri çoğunlukla gelene ksel halk hikayelerindeki gibi iyilerle kötülerin savaşı ve iyiliğin galip gelmesi temeline dayanmaktadır.

Çocukların, gerçek yaşamda karşılaşacakları çeşitlilikte sorunları belli bir bilinçle karşılama, başkalarının sorunlarına karşı duyarlılıklarını geliştirme, güzellikleri fark etme ve yaşama konusunda etkin olma becerisi kazandırma gücünü taşıyan yazın türlerinin; özellikle de gerçekçi ve yaşamsal olma özelliğine sahip öykülerin konuları, kurgulan, izlekleri, üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Anne ve babaların ayrılması son yıllarda sıkça karşılaşılan bir yaşam gerçeğidir. Bu durumda olan çocuk okurların böyle bir öyküden alacakları ileti; yaşayacakları sorunlara ve yeni durumlarına onları hazırlamak yerine, zaten zor olan durumlarını ön koşullu yaklaşımı nedeniyle daha da zorlaştıracaktır. Günümüz yazarlarından İpek Ongun "Bir Genç Kızın Hatıra Defteri" adlı kitabında benzer bir durumda çocukların yeni yaşantılarına uyumunu kolaylaştıracak bir model sunmakta, öyle de mutlu olunabileceğinin işaretlerini vermektedir.

K.TUĞCU öyküleri ile büyüyenlere ne hatırladıkları soruld uğunda tek şey değilse de ilk şey "acıma duygusu" olmaktadır. Bu öyküde yazarın ele almaya çalıştığı konu anne ve babaların hatalarının ve kötü kişiliklerinin acısını çeken çocukların dramı olsa gerek. Yeşilçam yapımı, bugün yalnızca nostaljik oldukları için izlenebilen, büyük ölçüde rastlantılarla dolu, iyi kötü mücadelesi ve kötülerin cezasını bulması temel iletisine dayanan Türk filmlerini çağrıştıran bu öyküyü çocuğun bilişsel ve duyuşsal dünyasına katkısı açısından değerlendirmeye çalışalım:

Karı-koca, baba-çocuk, anne-çocuk, çocuk-kardeş ilişkilerinde sağlıklı örnek yok gibidir. Bu kadar sağlıklı, kin ve nefret içeren ilişkiler içerisinde çocukların okuduğu öyküdeki kişilerden özdeşlik kurabileceği bir model bulması olanaklı görünmemektedir. İyimser bir yaklaşımla, yazar, terk edildiği için mağdur durumdaki anneden yana tavır almayı amaçlamış olabilir. Ancak bu kadar yanlı ve otoriter bir tavır, kadınları bile babadan yana olmaya itebilir. Çünkü baba, gelenekler gereği, kendi babasının isteği ile istemediği bir

kadınla evlendirilmiştir. Buradaki ileti ise, amca öykü kişisi aracılığıyla verilmeye çalışılan "çocuk olduktan sonra, boşanulamayacağı, mutsuz da olursa evliliğe katlanılması gerektiği" gibi kaderci bir anlayışı taşımaktadır.

Öyküde dürüst bir insan kimliğiyle tanıtılan amca, kardeşine olan kişisel kinini çocuğa yansıtmakta ve onu babasına karşı kinlenmeye ve babasını tek yönlü bakış açısıyla yargılamaya yönlendirmektedir. Babanın tartışmasız haksız olduğunu düşünsek bile bunlar çocukların kaldıramayacağı, büyüklerin kendi aralarında çözmesi gereken sorunlardır. Çocuklar anne babalarını kusursuz görürler, onları sevme ve onlar tarafından sevilme ihtiyacı içindedirler. Amcanın bu yaklaşımı, çocuğu olmadığı için Erol'u sahiplenme isteğinin bir sonucu olarak da değerlendirilebilir.

Daha önce belirtildiği gibi yaşamda kötülükler, olumsuzluklar da vardır. Çocuğa gerçeklerden uzak, toz pembe bir dünya sunmamak adına bunlara da yer verilebilir. Ancak gerçek yaşamda çocukların çok azının karşılaşılabileceği bu trajik durumlara yer verilecekse bile, içinde bir mücadele isteği, bir umut ışığı, bir yaşam sevinci barındırması beklenir öyküden. Buradaki öykü kişisi çocuk ise edilgendir; tek yaptığı babasını yargılamaktır.

Bu çalışmanın konusu öykülerin işlevini bilişsel ve duyuşsal boyutla incelemek olduğundan dil özelliklerine yer verilmemiştir. Ancak öykünün dil yapısı bilişsel ve duyuşsal boyuttan tamamen bağımsız değildir. Dil duygu ve düşüncelerin doğru, anlaşılır ve etkili aktarımı için bir araçtır. Yanlış dil kullanımı yanlış bilgilenmeye neden olabilir. Örneğin "Babamın Günahı" öyküsünde geçen "Babam onun elinde doğdu." tümcesindeki "elinde doğmak" anlam bulanıklığı yaratmaktadır. Oysa "eline doğmak" bir deyimdir. Birini doğduğundan beri tanımak, ona çok yakın olmak anlamı taşır.

Öykü 2 'Gülibik'

Öykünün Adı : Gülibik

Öykünün yazarı : Çetin ÖNER

Basıldığı Yer : Can Yayınları -ANKARA

Basıldığı Yıl : 1977

Baskı Sayısı : 5. baskı

Sayfa Sayısı : 86

Özet

Öykünün baş kişisi bir köy çocuğudur. Öyküde adı geçmez. Bir gün kümeste Kınalı adlı tavuğun yumurtalarının çatladığını görür. Ertesi gün ahıra geldiğinde civcivler yumurtadan çıkmıştır. Kınalı civcivlerine dokunduramaz, saldırır. Çocuk onları uzaktan izlerken yumurtanın birinin açılmadığını görür, tıklatır, içeriden civciv karşılık verir. Gülibik adını vereceği horozla iletişiminin başlangıcı böyle olur. İlk kez şahit olduğu bu doğum olayının heyecanını kendisinden yaşça büyük, yetenekli ve bilgili arkadaşı A lişir ile paylaşmak ister. Çocuk bilmeceleri, bilmece gibi söyleşileri sever. Tavuk yumurta bilmecesini tartışır.

Çocuk bütün gün civcivlerle oynar. Özellikle Gülibik ile ilgilenir, ona alışır. Pazar günleri babasıyla pazar yerine giderler. Pazara götürdükleri malzemeyi satar, yerine ihtiyaçları olan başka malzemeler alırlar. Pazar yerinde renkli görüntüler vardır. Pazar yolunda, doğada gördüklerini ilgiyle izler, onları yorumlamaya çalışır. Köye dönmekte sabırsızlanır. Gülibik'i özler her seferinde. Gülibik'i eliyle besler, okşar sever. Gülibik'in bir gün öleceği zaman zaman takılır kafasına endişelenir.

Yoksul oldukları için hafta sonu tatili yapamamaktadır çocuk. Tarlada çalışmak zorundadır. Okulda öğrenmediği bazı bilgileri çalışırken öğrenir. Babası ona okul öncesi ilk bilgileri vermektedir. Çocuk ezberlenmesi gereken bilgileri sevmez, ezberleyemez. Bir sabah

uzun öten bir horoz sesiyle uyanır. Bunun Gülibik olduğunu anlar. Bu onu çok mutlu eder. Birileriyle paylaşmak ister. Büyüklerin bu konudaki kayıtsızlığına içerler, onları anlamaz. Paylaşacak kimse bulamayınca duygularını büyük harflerle, kömür parçasıyla duvara yazar. Bu arada Alishir şehirde okumak üzere köyden ayrılır.

Sonbahar gelir, okul hazırlıkları başlar. Çocuk kitaplarını hazırlar, konuları tekrarlar. Köy okulu eski ve bakımsızdır. Yoksulluktan eski kitapları onarıp yenileyerek okurlar. Okul açılınca zorunlu olarak Gülibik ile beraberliği azalır. O yıl kış uzun sürer, okula büyük zorluklarla gidip gelir. Tavuklar ve koyunlar soğuktan hastalanıp ölürlür. Gülibik de hastalanır. Çocuk onu özenle besler, tedavi eder. Ölmesinden çok korkar, düşlerine girer.

Çocuk yatılı okula gönderilir. Bahar gelir, doğa canlanır. Dağlar, doğa bir tutkudur köylüler için. Yoksul çocuklar için özlem çok tanıdık bir duygudur. Onlar birçok şeyi özler. Çocuk en çok da Gülibik'i özler. Okuldaki arkadaşları bunu anlayamazlar. Ders aralarında Gülibik'in resmini çizer. Okullarda ezber bilgiler yerine neden horoz sevmeyi öğretmediklerini düşünür. Ortaokulu bitirir. Ortaokul kasketi alınacağı için sevinir. Yeni alınan her şey, kalem bile, mutlu eder onu ve yoksul çocukları.

Bir sabah babasının pazara satmak için götüreceği tavuklar arasında Gülibik'i görür. Satılmaması için yalvarır ama dinlemez. Pazar yolunda Gülibik'in satılmaması için dua eder ve pazarda onu gizler. Tavuklar satılır, yalnız Gülibik kalır. Baba çocuğun duygularını anlar ve satmaktan vazgeçer tavuğu. Çocuk çok mutlu olur. Yolda kalabalık bir grup insana rastlarlar. İnsanlar horoz dövüşü izlemektedir. Gördüklerinden çok etkilenir çocuk. Eve geldiklerinde babanın aklına Gülibik'i pazarda dövüştürmek gelir. Çocuk büyük üzüntüye kapılır ve düşünde dövüşen horozlar görür. Ahıra geldiğinde Gülibik'in bir horozla dövüşmekte olduğunu görür. Engel olmak ister ama babası izin vermez; çünkü onu dövüştürerek para kazanmakta kararlıdır. Çocuk düşlerinde Gülibik ile konuşur.

Korkulan olur. Gülibik horoz dövüşü için meydana götürülür. Kendisinden iri, eğitilmiş horoz karşısında yenik düşer. Herkes dağılır, güneş batarken ortalığa bir kızılık yayılır. Gülibik'in kopmuş tüyleri yerlerde uçuşur.

Uzaklardan gelen, uzun uzun öten bir horoz sesi duyar çocuk. Arkadaşı Gülibik olduğuna inanır.

Öyküdeki Bilişsel Özellikler

- Kitap okumanın k bilgili olmayı sağladığı, (+)
- Ezberlenerek öğrenilenlerin unutulacağı, (+)
- Köydeki yoksul çocukların çok çalışmak zorunda oldukları, tatil yapma olanaklarının olmadığı, (+)
- Köylülerin yaşam biçimi hakkında bilgi, (+)
- Yeni öğretim yılına başlarken eski bilgilerin yinelenmesi gerektiği, (+)
- Yoksul köylerde eğitim -öğretimin zorlukları, (+)
- Köylüler için mevsimlerin şehirlilerinkinden farklı anlamlar taşıdığı, (+)
- Hayvanların da sevme ve koruma güdülerinin olduğu, onlarla dost olunabileceği, onlara zarar verilmemesi gerektiği, (+)
- Yoksulların sahip olmadıkları şeyler nedeniyle özlem duygusunu daha güçlü yaşadıkları, (+)
- Büyüklerle küçüklerin dünyayı farklı algıladıkları, (+)
- Büyüklerin hayvanları sevmeyi, onlara zarar verebilecekleri, (-)
- Köye ve taşraya ait bazı yerel kavramlar hakkında bilgi, (+)
- Sevmeyi öğrenin, en az Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgilerini öğrenmek kadar önemli olduğu, (+)

- Hayvanların, insanların yarışma duygularına ve zevklerine alet edilmemesi gerektiği, (+)
- Bir amaç uğruna ölmenin onur verici olduğu. (+)

Öyküdeki Duyuşsal Özellikler

- Kitap sevgisi; kitaba, bilgiye değer verme, (+)
- Köy çocuklarını anlama, onların emeğine saygı duyma, (+)
- Yoksulların yaşam mücadelesine saygı duyma, (+)
- Hayvanlarla dost olma, onları sevmeye, onlara zarar vermeme, (+)
- Doğayı sevmeye ve koruma, (+)
- İyi koşullarda okumanın ve sahip olduklarının değerini bilme, (+)
- Okul eşyalarını temiz ve dikkatli kullanma, (+)
- İnsanların yoksulluklarından kaynaklanan eksiklikleriyle alay etmeme. (+)

Değerlendirme

Kasabaya, pazara gidiyorum, sana tahtadan at alayım mı?" dedi baba. "Bana tahtadan at alacağına etten eşek al!" diye karşılık verdi çocuk. Gülibik adlı öykünün giriş sayfasında öyküden bağımsız olarak yer alan bu sözler, öykünün içeriğini, izlediğini ve temel iletişimini etkileyici ve çarpıcı biçimde özetler niteliktedir. Çetin Öner'in bu çalışmada incelenen öyküsünde, çocuk ile büyüklerin dünyasında hayvanların (öykümüz özelinde horozun) nasıl farklı bir anlam ve değer taşıdığı sergilenmektedir.

Öykünün dil özellikleri bu çalışmanın konusu dışında kalmakla birlikte doğru ve etkili dil kullanımının özellikle duyuşsal gelişime katkısı bağlamında birkaç örnek verilebilir: "Ben o zamanlar gökyüzünü Binboğa dağlarına dikilmiş ipekten, mavi bir örtü sanırdım". (s-32) "Yemyeşil buğday tarlalarından geçerdik yolumuz. Bir deniz gibi dalgalanırdı buğdaylar, Deniz görememiştik ama, deniz, masmavi bir buğday tarlası gibidir diye düşünürdüm." (s-34) "Pembecik ayacıkları, uçlara doğru sararan beyazlı karalı tüycükleri ile canlı birer yumağa benziyorlardı." (s-9) "Ahırın açık kapısından içeri dolan güneş, Sürmegöz'ün susuzluğunu aklına getirmiş olacak ki kaba kaba anırmaya başladı." (s-9) "Yıldızlar bir parlar, bir sönerdi tepemde. Samanyolu bir buğday tarlası gibi uzanırdı. Kutup yıldızı göz kırpardı." (s-38)

Çocuk okurların düzeyine uygun, belli dozdaki bu sanatlı anlatımlar Gülibik öyküsünün özünü oluşturan; doğa sevgisi, hayvan sevgisi, hayvanlarla arkadaşlık kurma gibi duyuşsal özelliklerin kazanımında bire bir katkı sağlayacak niteliktedir. Bunun yanında bu tür anlatımların estetik duyarlık kazanma konusundaki katkısı da tartışılmaz.

Diğer yandan Kınalı'nın yumurtalarının açılması ve civcivlerin çıkışının tavuk ailesindeki şenlik havası halinde verilmesi, tavuğun yavrularını koruma güdüsü; hayvanların da duyguları olan değerli varlıklar olduğu iletişimi taşımaktadır.

Yazarın bir dış öyküsel anlatıcı olarak her şeyi bilen ve okura bilgi veren tavır almak yerine, horozun düşüncelerini Çocuk'un rüyalarına giren Gülibik'in sözleri aracılığıyla vermesi; yazarın yaratıcılığının ve öğretici, otoriter tavırdan kaçındığının bir göstergesidir.

Öyküde yoksulluk izlediği sıkça kullanılmıştır. ".....Yoksul olduğumuz için Pazar günleri de çalışmak zorundaydık. Bilmezsiniz, yoksulların hafta tatilleri yoktur. Onlar sürekli çalışmak zorundadırlar. Yoksa aç kalırlar kışın ortasında." Biraz yalınkat ve didaktik görünmekle birlikte, yoksulluk anlatılan diğer bölümlerin bütünü dikkate alındığında burada anlatımın; acındırıcı, kadercı, umutsuzluk ve karamsarlık aşılama yapay, zorlama veya ideolojik bir anlatım olmadığı görülebilmektedir. Öykü kişisi çocuk, yoksulluk içerisinde de küçük şeylerle mutlu olunacağını göstermektedir. Öğrenme ve öğrenim görme isteğini canlı tutarak kendini ve koşullarını aşma gayreti içindedir. Mücadele ruhu taşıma geri plandaki iletilerden biri olarak sezilebilmektedir öyküde.

Çetin Öner'in Gülibik öyküsü olay ekseninde gelişmekle birlikte, öyküde ilgiyi ayakta tutacak başka bir çok öğeye de yer verildiği görülür. Örneğin; öykü baş kişisi çocuğun tavuk ve civcivlerle kurduğu sıcak, canlı ilişki (yer yer onları kişileştirmeye varan), köy çocuklarının aralarındaki yarışmalar, oyuncaklarını doğadaki malzemelerle kendilerinin yaratması gibi.

Söyleşilerdeki şaşırtıcı; bilmece tarzı konuşmalar dikkat çekicidir. Çocuk ve arkadaşı Alışır'ın söyleşileriyle, çok bilinen "yumurta mı tavuktan çıkar, tavuk mu yumurtadan?" sorusu biraz kafa karıştırıp düşündürülecek şekilde tartışılır öyküde. (s-15) Daha sonra bu sorunun temelindeki mantığın kayısı ve söğüt ağacının oluşması örneğine taşınmasıyla (s-16-17) mantık yürütme, varolan bilgiden yeni varsayımlara ulaşma, bilgiyi yapılandırma ve dönüştürebilme gibi zihinsel katkılar sağlanmaya çalışılır. Bir başka örnek: "Peki, dedim. İnsanların maymundan türediğini söylüyorsun. Şimdiki maymunlar ne suç işlediler ki, maymun olarak kalmış zavallıklar?"

Gülibik adlı öykü sağlam ve etkileyici dil ve anlatım özelliği, olumlu bilişsel ve duyuşsal özelliklerin çokluğu, hayal kınklığını umuda dönüştüren çarpıcı sonuç bölümüyle okurda iz bırakacak bir öykü özelliğinde görünmektedir. Bu öykü, iletinin biraz daha örtük verilebileceği ve düşündürmeye yönelik ama biraz karmaşık bir iki bölüme karşın eğitbilimsel ve ruhbilimsel sağlam yapısıyla çocuk edebiyatımızda önemli bir yer tutmuştur. Öykünün yurt dışında da okur bulması; yazarının çocuk evrenine girebilmesi, dünyayı çocuk gözüyle görebilmesi ve öykünün önemli ölçüde evrensel değerler üzerine kurulu olmasına bağlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde, günlük yaşamdan kesitler sunarak çocuğun yakın çevresiyle ilişkilerinde örnek davranış ölçütleri geliştirmesine katkıda bulunmaya; daha çok da kentleşmenin ve modern toplum yaşantısının diğer bir deyişle nesnel dünyanın katı gerçekliğinin çocuğun duygusal yaşantısında yarattığı karmaşayı, yitirilen değerleri ve küçük mutlulukları çocuğun merceğinden bakarak sunmaya çalışan yazarlara her zamankinden daha çok gereksinim duyulmaktadır.

Alangu (1965:25)'nin yapılması gerekenler konusunda çok önceleri belirttiği düşünceleri bugün için de geçerlidir. 'Bugün artık aileler ve eğitimciler, onlara yönelen yayınevleri, onları izlemek zorunda olan profesyonel yazarlar, çocukların ellerine verilecek romanları, onların rastgele beğenilerine bırakmak, bu arada çocuğun vaktinden çok önce kafaca ve ruha bozulmalarına boyun eğmek istemiyorlar. Bu ndan dolayıdır ki, çocuğun okuma ihtiyacını karşılamaktan çok uzak bulunan dünya çocuk edebiyatının eski kitap listelerine yeni eserler katmak, çocuğun okuma çağının basamaklarına göre düzenlenmiş içi ve dışı kaliteli çocuk romanlarını arıyorlar, ortaya çıkmasını temin yoluna gidiyorlar. Bu yola milletlerarası araştırmalara ve işbirliğine yönelmekten de çekinmiyorlar.'

Kemalettin TUĞCU'nun; Babamın Günahı, Evlatlık, Küçük Besleme, Annesizler; Kimsesizler, Gecekondu Kızı, Çingene Kızı, Üvey Anne, Sakat Çocuk gibi adlar taşıyan öyküleri, bu öykülerle beslenenlerin belleğinde acıma duygusu, üzüntü ve kaygı gibi karamsar duyguları canlandırmaktadır. Aslında yazarın öykülerinde çocuğun bilişsel ve duyuşsal gelişimine katkıda bulunma isteği ve çabası sezilebilmektedir. Bir dönem çok miktarda okunmuş, ilgi görmüştür. Ancak bu gün eğitbilimsel ve ruhbilimsel açıdan bakıldığında önemli eksikler görülmektedir. Çocuk edebiyatında geline nokta an bakıldığında, bugün yaşasa idi yazar kendisi de öykülerinde değişiklik yapacaktı büyük olasılıkla. Bu nedenle dil yanlışlarıyla da dolu olan bu öykülerin bugün hala öğretmenler tarafından salık verilmesi, yayın evleri tarafından tekrar tekrar basılması yazarın kendisine

de okurlarına da haksızlık olacaktır. İyi niyetle yazılmış ve işlevini tamamlamış olan bu öykülerin yazarı olarak kendisini saygıyla anıp, çağdaş yazarların yeni öykülerine yönelmek gerekmektedir.

Çocuk Edebiyatı; çocukları hafife almayan, ciddi, en az yetişkin edebiyatı kadar ustalık ve titizlik gerektiren, edebiyatın içindeki incelikli bir yazarlık alanı olarak algılanmalı ve çocuğun eğitiminde, özellikle de dil ve edebiyat öğretiminde araç olarak kullanılacak öyküler bu bilinçle üretilmiş olanlardan seçilmelidir.

KAYNAKÇA

ALANGU, Tahir. **Çocuk Kitapları Üstüne**. İstanbul: Doğan Kardeş Matbaacılık Sanayii A.Ş. Basımevi, s.25, 1965.

GÖNEN, Mübeccel. 'Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik, Resimleme, Fiziksel Özellikleri ve Türkiye'de Son 10 Yılda Çocuk Kitabı Alanında Yapılan Tezler' I . **Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu : Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. (Yayıma Hazırlayan: Sedat Sever) Ankara: A.Ü. Basımevi, s. 379-386, 2000.

Çocuk Edebiyatı 99 Soruda Çocuk Dizisi (Hazırlayan: Mustafa Ruhi Şirin). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, s. 11, 1998.

DİLİDÜZGÜN, Selahattin. 'Yazın Eğitiminde Çocuk ve Gençlik Yazını' Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s.81, 1994.

OĞUZKAN, A. Ferhan. **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayii, s.92, 1987.

SEVER, Sedat. 'Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler.' **ABECE Eğitim Ekin ve Sanat Dergisi**. Ankara: Sayı: 107, s.14-15, 1995.

TUĞCU, Kemalettin. **Babamın Günahı**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1980.

ÖNER, Çetin. **Gülibik**. Ankara: Can Yayınları, 1977.

SINIF İÇİNDEKİ PROBLEM DAVRANIŞLARIN NEDENLERİ

Fatma SADIK*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sınıf içinde eğitsel çalışmaları engelleyen, öğrenme-öğretme sürecine olumsuz etki yapan öğrenci davranışlarının gerçek nedenlerini anlamaktır. Bu amaçla ilgili literatür incelenmiş ve sınıf içi problem davranışlara neden olan faktörler "okul dışı faktörler" ve "okul içi faktörler" başlıkları altında açıklanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Yönetimi, Problem Davranışlar, Problem Davranışların Nedenleri.

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand the causes of students' misbehavior that prevent effective and productive learning-teaching process in the classroom. The factors causing misbehavior are explained as "the factors outside the school" and "the factors inside the school".

Key Words: Classroom Management, Misbehavior, Causes of Misbehavior.

Son zamanlarda sınıf yönetimi ile ilgili yapılan çalışmaların büyük ölçüde sınıflardaki davranış problemleri ve en fazla hangi problem davranışlarla karşılaşıldığı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenler genellikle bu davranışların nedenlerini aile ve çocuğun okul dışındaki arkadaş çevresine bağlayıp kitle iletişim araçlarında şiddet içeren yayınlara atıfta bulunurken (Curwin ve Mendler, 1988; Burden, 1995; NEA, 1987; Akt: Greenlee ve Ogletree, 1993), aileler; okulların çocuklar için yeterli olmadığını ya da okulların çocuklardan çok fazla şey beklediğini iddia etmektedir. Yöneticilerin açıklamaları ise genellikle öğrencilerin öğrenmeyle fazla ilgilenmediği, öğretmenlerin umursamadıkları ailelerin de şikayet etmeyi sevdiği şeklindedir (Johnson, Oswald ve Adey, 1993). Bu durum okullardaki problem davranışlar hakkında yapılan tartışmaların çoğu zaman davranışın türüne göre geçerli fikir ve söylentilerden oluştuğu şeklinde yorumlanabilir.

Burden (1995), genel olarak sınıf ortamında eğitsel çabaları engelleyen, sınıf aktivitelerinin akışında aksamalara yol açan, düzeni bozan davranışları istenmeyen (problem) davranış olarak tanımlarken, Martin ve Pear (1992) problem davranışı, öğretmenin beklentileri ve öğrencilerin davranışları arasındaki farklılık olarak tanımlamaktadır. Yapılan çalışmalar özellikle öğretmenliğin ilk yıllarında öğretmenlerin sınıflarındaki davranış problemlerinden dolayı amaçlarına ulaşmada sıkıntılar yaşadıklarını, bu durumun hoşnutsuzluğa yol açarak öğretmenlerin mesleklerinden haz almalarını engellediğini vurgulamaktadır (Zeidner, 1988; Akt: Merreet ve Wheldall, 1993).

Hemen her sınıfta önemli ya da önemsiz bir çok istenmeyen öğrenci davranışı gözlemek olanaklıdır. Herhangi bir davranışın sorun olarak nitelendirilmesinde, öğretmeni n meslek anlayışı önemli bir değişkendir. Örneğin, aşırı otoriter tutumlara sahip bir öğretmenin masum öğrenci hatalarına bile bağışlanamaz ölçüde sert tepkiler göstermesi, sorunların anlaşılmasını güçleştirir. Benzer şekilde aşırı serbest tutumlar benimseyen öğretmenin, istenmeyen davranışlara karşı duyarsız ve kayıtsız tepkiler vermesi de aynı sonucu doğurur. Her iki durumda da ortak olan nokta, davranışların gerçek nedenlerini anlama yeterliliğinden yoksunluktur. Problem davranışı başarılı bir şekilde yönetmek için öğretmenlerin öncelikle problem davranışın altında yatan nedenleri anlamaya çalışması

* Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

gerekir. Davranışı anlamak mevcut sorunların nedenlerini tanımanın yanı sıra gelecekte ortaya çıkabilecek olan problem davranışların kestirilmesi ve ortaya çıktığında doğru bir yaklaşımla çözülmesi için gereklidir. Öğrencilerin sınıf içindeki problem davranışlarının nedenlerini tek bir etmene bağlamak olanaksızdır. Bireyi davranışa iten pek çok etmen vardır ve bu etmenlerin niteliği bireyin davranışlarının niteliğini de doğrudan etkilemektedir. Günümüzde insan davranışlarını inceleyen davranış bilimciler, davranışı biyofiziksel, psikodinamik, bilişsel, insancıl ve davranışçı ya da uygulamalı davranış analizi yaklaşımlarına göre açıklamaya çalışmaktadır.

Biyofiziksel yaklaşım davranışı biyofiziksel süreçlerin işlevi olarak tanımlar ve bu yaklaşıma göre öğrencilerin problem davranışları biyofiziksel, kimyasal bozukluklarla, kalıtımla açıklanır. Psiko-dinamik yaklaşıma göre, davranışı bilinçsiz etmenler ve kişilik gelişim düzeyi belirlediğinden problem davranışların nedenleri içsel tepkilere, çocukluk döneminde benliğin gelişimi için hazırlanan psiko-sosyal ortamlara bağlanır. Bilişsel yaklaşımlar ise davranışı düşünme süreçlerine bağlı olarak açıkladığından öğrencilerin problem davranışlarının nedenleri çocuğun düşünme süreçlerinin gelişim düzeyine (bilginin yorumlanması, anımsanması, bütünleştirilme ve örgütlenmesi) dayandırılır. Davranışçı ya da uygulamalı davranış analizi yaklaşımı davranışı, harekete geçiren güçler ile davranışın meydana geldiği çevre arasında işlevsel ilişki bulunduğu gerçeğine dayalı olarak incelediğinden problem davranışları, davranışın sonuçları ve davranış ortaya çıkmadan önceki olayları inceleyerek açıklamaktadır (Özyürek, 2001, 20-21).

Yaklaşımlar incelendiğinde biyofiziksel, psiko-dinamik, bilişsel ve insancıl psikoloji yaklaşımlarının davranışın nedenini bireyde aradığı ve davranışı ortaya çıkaran güçleri açıklamaya yönelik olduğu buna karşın davranışçı yaklaşımın davranışı, davranış-ortaya çıktığı ortam arasındaki ilişkiyi gözleyerek açıklamaya çalıştığı söylenebilir. Sınıf içindeki problem davranışlar ve nedenleri ile ilgili olarak yapılan araştırmalarda, problem davranışların altında yatan nedenlerin, davranış yaklaşımlarından birini ya da birkaçını birlikte içeren farklı şekillerde ele alındığı görülmektedir. Edwards (1993), problem davranışların altında yatan nedenleri, ailenin rolü, toplumun rolü, okulun rolü ve okullarda öğrencilere düşünme becerilerinin kazandırılmasında başarısızlık olarak incelemiştir. Burden (1995) ise bu nedenleri fizyolojik çevre (sağlıkla ilgili faktörler), fiziksel çevre (okuldaki ve evdeki olanaklar, sınıf düzenlemeleri, eğitimci ve yönetici kadronun yetersizliği, eğitim programı, yöntem ve materyaller) ve psiko-sosyal çevre (ilgiler, değerler, beklentiler, motivasyon) olarak ele almıştır. Problem davranışların altında yatan nedenler ile ilgili bir diğer sınıflamayı Başar (1997), sınıf dışı etkenler (aile ve çevre) ve sınıf içi etkenler (sınıfın yapısı, eğitim programı, öğretim yöntemleri, öğretmen ve öğrenci özellikleri) olarak yapmıştır. Dağdelen (1999) ise problem davranışın altında yatan nedenleri öğrencilerden, öğrencinin aile ve yakın çevresinden ve öğretmenden kaynaklanan nedenler olmak üzere sınıflandırmıştır.

Sonuç olarak problem davranışa neden olan etmenlerin çok karmaşık olduğu, bazen kişisel ya da kontrol dışı iken genel sebeplerden dolayı da problem davranışların ortaya çıkabileceği söylenebilir. Davranış, içinde yer aldığı çevrenin sosyal ve kültürel değişkenler tarafından kontrol edildiği için hem toplumun bir aynası hem de dinamik bir gücü olan okullarda (Curwin ve Mendler, 1988) ve öğrenme-öğretme ortamı olan sınıflarda meydana gelen davranış problemlerini anlayabilmek, onları yaratan okul içi ve okul dışı etmenlerin tanınmasını gerektirmektedir. Bu etmenlerin ortaya konması, öğretmenlere hangilerinin kendi kontrolleri altında olup olmadığı konusunda yardım edecektir. Bu bağlamda bu çalışmada problem davranışların nedenleri ile ilgili çalışmalar incelenmiş, problem davranışa neden olan etmenler; okul dışı ve okul içi etmenler olarak ele alınmıştır.

Okul Dışı Faktörler

Genel olarak öğrencinin fizyolojik çevresi, aile içi çeşitli ev deneyimleri, toplum, arkadaş çevresi ve kitle iletişim araçları problem davranışlara neden olan okul dışı etmenler olarak gösterilmektedir.

Fizyolojik çevre: Hastalık, beslenme, sinirsel fonksiyon, mizaç, genetik anormallikler, fiziksel sakatlıklar, ilaçla tedavi ya da ilaçlar gibi davranışı etkileyen bio-fiziksel değişkenleri içermektedir. Sağlık problemleriyle ilgili bir çok etmen (Alerji, uykusuzluk, hastalık vb) öğrencinin ödevlerini tamamlama yeteneğini, arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle etkileşimini büyük ölçüde etkilemektedir. Bazı çocuklarda aşırı şeker hiper aktifliğe neden olmaktadır. Görme ya da duyma yetersizliği, felç ya da ciddi fizyolojik özürler de davranış problemlerinin nedenleri arasındadır. Uykusuzluk, dikkatsizlik ve psikolojik durumda değişiklikler yaratma gibi yan etkileri olan ilaçları kullanma, ödevleri yarım bırakma, dersi dinlememe, çok konuşma, yerinde duramama gibi davranışlara neden olabilmektedir (Burden, 1995).

Fizyolojik çevrenin, sınıf ortamında gözlenen problem davranışların altında yatan önemli bir neden olduğuna katılan Karlin ve Berger (1972), görme, işitme, ortopedik ve zihinsel yetersizlikleri olan çocukların sınıf ortamında, kızgın, saldırgan olabileceğine, kitap, defter ya da sıraları çizme, sınıf ortamında kavga çıkarma gibi antisosyal davranışlar gösterebileceklerine dikkat çekmektedirler. Son zamanlarda bazı çalışmalar çocukların yaradılışının, huyunun daha önce inanılanlardan daha az esnek bir yapıda olduğunu ortaya koymuştur. Bazı çocuklar, fiziksel olarak sağlıklı ve uygun bir aile ortamına sahip olsalar bile kolay kolay problem davranışları sergilemekten vazgeçmezler ve davranışlarını değiştirmeleri de kolay olmamaktadır. Bu nedenle zor yaradılış ya da mizaç problem davranışların altında yatan sınıf dışı etkenlerden biri olarak gösterilmektedir (Curwin ve Mendler, 1988; Burden, 1995).

Aile: Aile, öğrenci davranışının şekillenmeye başladığı, örnek alınan temel çevre olduğundan; ebeveynlerin evde geçirdiği zaman, çocukla beraber harcanan zamanın niteliği, çocukların davranışlarına karşı anne babanın tutumu, hoş olmayan çeşitli ev deneyimleri çocuğun davranışında önemli bir etkiye sahiptir. Edwards (1993), çocukların, ebeveynlerinin kendilerine az zaman ayırmaları durumunda aile dışında, bazen çok yıkıcı sonuçlar doğurabilen uygunsuz sosyal deneyimler yaşadıklarını ifade etmektedir. Anne-babanın evde olduğu zamanlarda bile aile-çocuk ilişkilerinde anlaşmazlık, ebeveynlerin boşanması, yoksulluk gibi etmenler çocukta fiziksel ve psikolojik rahatsızlıklar yanında yeteneğin gelişmemesi gibi olumsuz bir etki yaratabilmektedir. Evden yeterli ilgiyi göremeyen çocuklar, genellikle öğretmenlerinde bu ilgiyi arayarak karşılamaya çalışırlar ve birçok çocuk yalnızca kötü davranışta bulunduğu ailesinin ilgisini görür. Bu şartlar disipline aykırı davranışların yapılmasını cesaretlendirir. Bu tür ailelerden gelen çocuklar istenmeyen davranışların çok istedikleri ilgiyi görmeyen kesin bir yolu olduğuna inanırlar. Çocuklar bu davranış şekillerini evde öğrendiklerinden okulda tekrarlamaya eğilimindedirler. Dönmezer (1991), sevgiden ve ilgiden yoksun çocukların sınıf ortamında sosyal etkinliklerde bulunamama, uyumsuzluk, dikkati yoğunlaştıramama gibi davranışlar gösterebileceğini; daha kötüsü bu çocukların ileride şizoid ve depresif türde içine kapanma davranışı gösterebileceklerini belirtmektedir.

Evdeki aşırı kontrol, disiplin problemlerine neden olan öğrenci davranışlarının altında yatan bir diğer ailevi etmenddir. Özellikle kontrolün seviyesi aşırıya kaçtığı anda problemler de artmaktadır. İnsanın özgürlüğe ihtiyacı vardır ve insanlar hayatlarını kendileri kontrol etmek ister. Bu durum çocukların öğretiminde ve yetiştirilmesinde büyük sorunlara neden

olur. Çocukların özgürlük için olan istekleriyle ailelerin buna izin vermedeki isteksizliği arasındaki çatışma çocukları isyan etmeye sürükler. Evdeki isyan okula, sınıfa ve diğer sosyal çevrelere yansır. Aşırı baskıcı bir tutumla yetişen çocuklar ve gençler içe kapanık, çekingen, korkak, sosyal ilişkilerde başarısız ya da saldırgan ve son derece uyumsuz davranışlar gösterirler (Edwards, 1993; Dönmezer, 1991).

Yavuzer (1986) ve Yörükoğlu (1986), evdeki aşırı kontrolün yanı sıra aşırı koruyucu tutumun da çocukların özgüven duygularının gelişmesinde olumsuz bir etki yaratarak onların bağımlı, pasif, sorumluluk almak istemeyen, sosyal ilişkilerde başarısız ve uyumsuz davranışlar göstermelerine neden olabileceğine dikkat çekmişler, çocuğun evdeki deneyimlerinin, anne-babanın tutum ve davranışlarının, çocuğun davranışlarında ve kişilik oluşumundaki önemini vurgulamışlardır.

Toplum: İstenmeyen davranışların ortaya çıkmasında bir diğer temel faktör olan toplumun etkileri ile çocuğun davranışlarını şekillendiren aile ortamı arasında çok yakın bir ilişki vardır. Toplumsal çevre; fiziksel, sosyal, kültürel, sosyal, demografik vb. birçok değişkenin etkilerini yansıtan değerler dünyası olarak tanımlanır.

Davranışın toplumsal çevreden bağımsız olarak incelenmesi beklenemez. Çünkü davranış, toplumsal çevrede egemen olan ilişki örüntüleri tarafından kontrol edilir. Farklı toplumsal kesimlerin okuldan ve eğitimden beklentileri değişebilir. Ayrıca çevredekilerce sergilenen olumsuz davranış örnekleri, televizyon ve gazetelerde sık sık gündeme gelen şiddet olayları da çocukların davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Günümüz dünyasında karşılaşılan problemleri daha çok yumruklaşma, gözdağı ve zor kullanarak çözen bir toplum anlayışının gelişmesi, şiddetin günlük yaşamın bir parçası olarak kabul edilmesine yol açmış, öğrencilerin daha sinirli ve saldırgan olmalarına neden olmuştur (Curwin ve Mendler, 1988).

Arkadaş Çevresi: Çocukluk ve gençlik döneminde, bireyin davranışları üzerinde önemli rol oynayan bir diğer etkende arkadaş çevresidir. Bu dönemin en temel gereksinimleri olan; bağlanma, ait olma, takdir edilme ve kabul görme ihtiyaçlarının karşılanmaması, özellikle olumsuz aile yaşantıları ve evde kabul edilmeme çocuğu başka yerlerde kabul görme davranışına iter. Arkadaş grupları toplumsallaşma ve bireyselleşme sürecini olumsuz etkileyebilmektedir. Aileden daha fazla bağlılık isteyen ve alan arkadaş grupları ya da çeteler, çoğu zaman sadakati sağlamlaştırmak, belirli bir üyeyi kabul etmek için istenmeyen davranışlar gösterme ve tekrar etme talebinde bulunmalarına rağmen çocukları cezbeder. Çünkü çocuğun kimlik ihtiyacını gidermektedir. (Edwards, 1993).

Kitle İletişim Araçları: Çocuklar arasındaki şiddetin artmasından çoğu kez kitle iletişim araçları sorumlu tutulmuştur. Son zamanlarda yarım saatlik bir çizgi film yayınında bile en az 50 tane şiddet hareketi yayınlandığı saptanmıştır. Çocuk programlarının çoğunda otoriteye karşı olarak sunulan kahramanlar oldukça büyüleyici, cazip ve yüceltici olarak sunulmaktadır. Televizyon ve gençlik ile ilgili yapılan 10 yıllık araştırmaları gözden geçiren bir çalışma, çocukların ergenlik çağına gelene dek yaklaşık olarak 18.000 şiddet içerikli program izlediğini saptamıştır. Programların etki alanı ile ilgili kesin bilgiler olmamasına rağmen televizyon ve diğer medyanın çocuklar üzerinde potansiyel olarak zararlı etkilere sahip olduğuna inanılmaktadır (Burden, 1995; Curwin ve Mendler, 1988, Edwards, 1993).

Okul İçi Faktörler

İlgili literatürde öğrencilerin özellikleri, eğitim programı, öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri, öğretmenin tutum ve davranışları, sınıf kurallarının belirsizliği ve sınıfın fiziksel özellikleri ve düzenlemeleri istenmeyen davranışa neden olan okul içi faktörler olarak belirtilmektedir.

Öğrenci Özellikleri: Farklı çevre ve yaşam biçimlerine, çeşitli davranış alışkanlıklarına sahip öğrenciler sınıf ortamında farklı davranışlar gösterirler. Öğrencilerin ort ak gelişim özelliklerinin yanı sıra fiziksel, zihinsel, sosyal özellikler, ilgi, yetenek ve zeka farklılıkları sınıf ortamında istenmeyen davranışlara neden olabilir. Baymur (1990), öğrencilerin gelişim dönemlerindeki özelliklerinin yetenek ve davranışları na yansıdığını belirterek, hızlı fiziksel gelişimin görüldüğü ilk ve ortaöğretim döneminde; inat etme, ters davranma, çalışmada isteksizlik, kötümserlik gibi davranışların görülebileceğine işaret etmektedir. Benzer şekilde ergenlik dönemindeki hızlı gelişimle birlikte vücut oranlarının hızla değişmesinin yarattığı şaşkınlık; yavaşlık, uyumsuzluk, beceriksizlik, düşürme, dökme davranışlarını arttırır. Aynı zamanda bu dönemde cinsel gelişimin baskısı altında olan öğrencilerde; alınganlık, kavga çıkarma, çabuk öfkelenme gibi istenmeyen davranışlarda görülebilir.

Tanınma, fark edilme, değer kazanma, kabul görme, başarılı olma, takdir edilme öğrenci gereksinimlerinin en güçlülerindedir. Özellikle ilkökul çocuklarında; derslerinde başarılı olma, öğretmeni tarafından takdir edilme, fark edilme önemli bir ihtiyaçtır. Öğrenci bu gereksinimleri karşılanmadığında ilgi görmek için olumsuz yönde dikkat çekici davranışlara yönelecektir (Doyle, 1986; Akt: Başar, 1997; Edwards, 1993, Erden ve Akman, 1995). Özellikle öğretmenler öğrencilerin kabul edildiklerini hissetmeleri için katı koşullar belirlemişlerse öğrenciyi olumsuz yollar denemek için teşvik etmiş olurlar (Edwards, 1993). Gereksinimlerini karşılamakta zorlanan öğrenciler; öç alma, sinirlilik, güç arama, güç kullanma gibi davranışlara yönelebilirler.

Öğrencinin başarı düzeyi sınıf içinde problem davranışlara neden olabilen bir diğer etmendir. Öğrenme güçlükleri davranış problemlerine yol açabileceği gibi problem davranışlarda öğrenmeyi ve başarıyı olumsuz yönde etki lemektedir (Hull, 1990, 76, Akt: Başar, 1997). Her öğrenciden aynı başarıyı beklemek, bireysel başarının imkansız, standartların ulaşılamaz olarak algılanmasına yol açarak; öğrencileri derse karşı ilgisizliğe, derse katılmamaya, derse gelmemeye yöneltebilir. (Başar, 1997, s.115-116). Davranış problemleri olan öğrenciler genellikle kendilerinin okulda başarılı olamayacağına inanan öğrencilerdir. Bu inanca sahip öğrenciler çoğunlukla daha denemeye girişmeden vazgeçerler, okul başarıları ile kendilerini kabul ettirebileceklerine ve ilgi göreceklarine inanmazlar. Kendilerini kaybeden olarak gördükleri için kendilerini kabul ettirebilecekleri konusunda umutsuzdurlar. Deneyip başarısız olmaksız hiçbir şey yapmamanın, aptal olarak görünmektense sorun çıkaran biri olarak görünmenin daha iyi olacağını düşünürler. Verdikleri bu benlik mesajları, benlik kavramı sorunu bir diğer ifade ile öğrenci onuru ile ilgilidir. Öğrenci, onuruna saldırıldığında kendini korumak için her yola başvurabilir (Curwin ve Mendler, 1988).

Öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarında diğer öğrencilerin reaksiyonları da önemli bir etmendir. Farklı yaşantı çevrelerinden gelen öğrencilerin olayları algılamaları ve bunlara tepkileri de farklı olur ve bu farklar akranlar arasındaki kişisel etkileşimlerin nitelik ve niceliğine yansımaktadır (Burden, 1995). Sınıfta öğrencilerin davranışlarında benzerlik yaratan en önemli unsur, uyma davranışdır. Bireyler içinde buldukları grubun yargı standartlarına uyma eğilimindedirler. Grup içinde belli bir norm oluşunca, bireyler bu normları kendi geliştirdikleri doğrularının yerine koyarlar (Kağıtçıbaşı, 1988). Okuldaki hayatın, sınıfın bir parçası olan (*peer pressure*) benzer baskı ya da benzer davranma, öğrencilerin davranışlarının şekillenmesini önemli ölçüde etkilemektedir. Eğer çocuğun akran grubu okulu bir eğlence olarak düşünüyorsa, öğrencilerin arkadaşlarına uyarak çalışmalarına daha az zaman ayırmalarına neden olabilir. Çalışkan, dersini dinleyen bir öğrenci, ders çalışmayı öğrenci ifadesi ile "ineklik" olarak algılayan, ders çalışanlarla dalga geçen bir gruba girerse, belli bir süre sonra diğer öğrencilere uyarak ders çalışmayı

bırakabilir. Bu durumun tam tersi de olabilir. Hemen hemen her sınıfta genelde fark edilen fakat nadiren kabul edilen bu tür gruplar vardır (Edwards, 1993; Erden, 1998). Doyle (1986)' a göre, öğrencilerin istenmeyen davranışa yönelmelerindeki bu durumun bir görünümü de taklittir. Öğrenciler, bilgi eksikliği veya yeterince düşünmeme nedenleriyle arkadaşlarından gördüklerini yapmak, duyduklarını söylemek isterler. Arkadaşlarının, bu davranışları sonunda "beğenilme", "güç gösterme", "üstün olma" şeklinde ödüllendirildiğini gören öğrenci taklit etmeye daha kolay yönelir (Akt. Başar, 1997, 110).

Eğitim Programı: Öğrenciler genellikle kendi ihtiyaç ve beklentilerine uygun olmayan, eğitsel amaçlarına ulaşmalarında önemli olduğuna inanmadıkları, öğrenme güçlükleri çektikleri derslerde başarısız olurlar ve sıkılırlar. Çünkü, öğrencilerin gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmayan bir eğitim programı, pratik yararlılığı az olan bir içerik, öğrencilerde onlar için bir anlam ifade etmeyen bilgileri öğrenme düşüncesini doğurur.

Okul dışında öğrenciler bilgileri gerçek hayatta yaşayarak öğrenirler ve bu bilgileri yeni bir duruma uygulayabilirler. Fakat genellikle okulda öğrencilerden sembolik bir bilgiyi kullanmaları ve onu gerçek hayatta uygulamaları beklenmektedir. Böyle şartlar altında çocuklar uygun ilişkilendirmeyi kurmada başarısız olurlar ve her gün karşılaştıkları problemlere öğrendiklerini uygulayamazlar. Okulda öğretilenlerin yararlarını kavrayamadıklarında okulun gerçek hayatla ilgisiz olduğunu, öğretmenlerin onlardan yapmalarını bekledikleri şeyleri ise öğrenmek zorunda olmadıklarını düşünerek sınıf arkadaşlarının öğrenmelerini de sabote edecek problem davranışlar gösterirler (Edwards, 1993).

Öğretim Yöntemleri ve Öğretim Materyalleri: Öğretim sürecini sıkıcı hale getiren ve sınıf ortamında problem davranışların ortaya çıkmasına neden olan en önemli faktörlerden biri de tekdüzeliştir. Öğretmenin, yılların getirdiği alışkanlıkla her gün aynı biçimde ders anlatması, benzer sorular sorması öğrencilerin sıkılmasına yol açarak istenmeyen davranışlar göstermelerine neden olabilmektedir. Öğretme çabasına daha çok yer veren, öğretmen merkezli ortamlar öğrencileri sürekli izleyici durumunda, edilgen kıldığı için sıkılmalarına, hayal kurmalarına neden olur. Sunulan öğretim materyallerinin öğrenciyi motive edememesi, dikkatlerini çekmemesi, onun can sıkıntısını giderecek yollar aramasına yol açar.

Öğrenme, bireyin kendi yaşantıları sonucu ve kendi çabası ile gerçekleştiği için öğretmenlerin öğrenci çabasına ağırlık veren, öğrenci katılımını sağlayan öğretim yöntemleri kullanması, motive edici ve dikkati çekici öğretim materyalleri ile öğretimi desteklemesi, ilgi çekmesi ve çeşitlilik sağlaması gereklidir. Ancak, Meral' in belirttiği gibi (1991), bunu gerçekleştirmek, öğretmenin uygun programı hazırlamasına ve öğretim sürecini iyi planlamasına bağlıdır. Özellikle araç-gereçlerin nasıl, ne zaman, nerede kullanılacağına iyi planlanmaması, materyallerin öğrenciler tarafından kullanılması sürecinde problem davranışları arttırabilir. İzleyen durumda olan öğrencilerin boş kalması, istenmeyen davranışlara yönelmelerini kolaylaştırmaktadır.

Öğretmenlerin Tutum ve Davranışları: Öğretmenlerin bazen sınıflarını yönetme ve idare etme şekilleriyle de gereksiz yere istenmeyen davranışları yaratabilecekleri ortak bir yargıdır (Emmer, Evertson ve Anderson, 1980; Burden, 1995). Sınıfta, öğretmenlerin davranışları ile ilgili çeşitli davranış listeleri yapılmıştır; örnek olma, esneklik, kararlılık, kendini işine adanma, tutarlı olma, vb. (Lemlech, 1988; Akt: Başar, 1997). Sorun, bu ve benzeri özelliklerin nasıl sergileneceği, öğrencileri nasıl etkileyeceği idir? Öğretmenin görünüşü ve davranışlarının yanında kişisel nitelikleri çocuğun okul ve derse yönelik tutumlarını etkiler. Olumsuz kişilik özelliklerine sahip bir öğretmen çocuğun dersten veya okuldan tümüyle uzaklaşmasına ya da akademik yönden başarısız olmasına neden olabilir (Erden, 1988).

Burden (1995), sınıfta istenmeyen davranışlara neden olan uygun olmayan öğretmen davranışlarını; devamlı negatif olma, otoriter bir ortam sürdürme, olaylara aşırı tepki gösterme, toplu (küme) cezalandırmaları kullanma, öğrencileri suçlama, öğrencilerin yetenek seviyelerinin farkında olmama vb. olarak sıralamıştır. Öğrenciler üzerinde aşırı kontrol sağlama, öğrencilerin özerk ve bağımsız olabilecekleri bir çevre sağlamama, çoğunluğun başarısını kısıtlayan ve öz fikirlerini zedeleyen rekabete dayalı bir not sistemi kullanma, sınıfta istenmeyen davranışa neden olabilen öğretmen davranışları listesine eklenebilecek diğer uygun olmayan davranışlardır (Edwards, 1993).

Öğretmenin davranışları öğrencilerin davranışlarını belirler. Bu nedenle öğretmenin öğrencileri ile olan kişisel etkileşimlerinin niteliği ve niceliği öğrenci davranışları üzerinde etkilidir (Gordon, 1974; Shores, Gunter, Denny ve Jack; 1993). Hoşgörü göstermeyen, sert, çok az övgü veren, sınıfta sıkıcı bir hava yaratan öğretmen, öğrencinin uygun davranışını motive etmede yetersizdir. Öğretmenler, sık sık bağırarak, öğrenciyi fiziksel olarak dokunarak, keyfi ya da otoriter kuralları zorla kabul ettirerek problem davranışa neden olurlar (Burden, 1995). Öğretmenlerin belki de ellerinde olmadan çocukları problem davranışlara yönelttiğini belirten Karlin ve Berger (1972), özellikle öğrencilerin kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilecek öğretmen davranışlarına değinmişlerdir. Bir çocuğa kendisini aptal hissetsin diye aptal demek, ne yapacağını söylemek yerine ne yapamadığını tekrarlamak çocuğun, okulun ona göre bir yer olmadığını düşünmesine, problem davranışlara yönelmesine yol açar. Genellikle de karşımıza; okul kaçağı, ilgisiz, sınıfta sadece zaman dolduran, derste başka işlerle meşgul olan, arkadaşlarının dikkatini dağıtan biri olarak karşımıza çıkar.

Sınıf Kurallarının Belirsizliği: Sınıfta problem davranışa neden olan bir diğer önemli etmen de, sınıf kurallarının belirsizliğidir. Kurallar ve sonuçları belirsiz olduğunda öğrencilerde sistemi keşfetme çabası artacaktır. Sınıftaki tüm etkinliklerin belli bir kurallar dizisi içinde gerçekleşmesi beklenir. Sınıfta yer alan eğitim yaşantılarının amaçlarına dönük olan kararlar olarak tanımlanan kurallar, öğrencilerin okul ve sınıf içindeki davranışlarını düzenler, benzer ve istedik davranışlarda bulunmalarını sağlar. Öğretmenler ve yöneticiler, ihlal edilmeden önce kabul edilebilir davranış standartlarını açık ve belirli bir şekilde bildirmek ve bu standartlara uyulmadığı takdirde neler olacağı konusunda öğrencilere bilgi vermek durumundadırlar (Curwin ve Mendler, 1988; Aydın, 1998; Başar, 1997).

Okulda ve sınıfta uyulması gereken kurallar ve uyulmadığı takdirde karşılaşılabilecek sonuçlar hakkında bilgi verilmediğinde, öğrenciler istemeden ya da farkında olmadan kuralları ihlale ya da kuralları test etmeye itilmiş olur (Curwin ve Mendler, 1988). Kurallar herkes için aynı olmayıp yansızlık sağlanamadığında, öğretmenin bireysel üstünlüğünü ve otoritesini benimsetmeye hizmet ettiğinde, aşırı katılıkla izlendiğinde; tekdüzellik, can sıkıntısı, haksızlık ve gerilim yarattığından öğrencilerde kayıtsızlık ve çaba düşüklüğünü arttırarak problem davranışlara neden olabilmektedir (Curwin ve Mendler, 1988; Gordon, 1974). Kuralların niteliğinin yanı sıra anlatılış biçimi de önemlidir. Uygulama sırasında engelleme ve zorlama; hırçınlık, direnme gibi olumsuz davranışlara ortam hazırlar. Asla değişmez, mutlak doğrular şeklinde dikte ettirmeye çalışılıp, egemen olmaya yönelik bir çaba gösterildiğinde tepkisiz kalmaz. Sonuç olarak katı kuralcılık anlayışı problem davranışları arttırmanın yanında öğrencilerin kişilik gelişimlerini de olumsuz etkiler.

Sınıfın Fiziksel Özellikleri ve Düzenlemeleri: İnsanları davranışa iten etkenlerin temelinde gereksinimler yatmaktadır. Öğrencilere sağlanan olanaklar ile gereksinimlerin dengesizliği istenmeyen davranışlara neden olabilmektedir. Sınıf etkinliklerinin yer aldığı fiziksel ortamın öncelikle öğrencilerin fizyolojik ihtiyaçlarına ve öğretim etkinliklerine

uygun olması gerekir. Sınıftaki öğrencilerin sayısı, sınıfın estetik görünümü, yerleşim düzeni, temizliği, gürültü düzeyi, ısı ve ışık miktarı sınıftaki fiziksel ortamın öğeleri olarak sayılabilir (Burden, 1995; Erden, 1998; Aydın, 1998; Başar, 1997). Gereksinimlere dönük bir eğitim, sınıfın bu gereksinimlere yanıt verebilmesiyle mümkündür.

Sınıfın görünümü, öğrenciyi psikolojik açıdan etkilemesi bakımından önemlidir. Öğrencinin dersin biran önce bitmesini beklememesi, sınıfta rahat bir ortamı bulabilmesi ve okula isteyerek gelmesi gereklidir. Sınıftaki oturma düzeni, sınıf yönetimini ve eğitsel çabaları destekleyen ya da engelleyen bir faktördür. Hangi yaş grubunda olursa olsun öğrenciler bir ders boyu arkadaşının ensesini seyretmek istemez. Konuşan, soru soran ya da cevap veren arkadaşını görmek ister. Oturma düzeninin uygun olmaması, görme ya da duyma sıkıntısı çeken çocuklarda; dikkatsizlik, ödevleri yarım bırakma, dersi dinlememe, yerinde duramama, diğer çocukları rahatsız etme gibi istenmeyen davranışların görülmesine neden olabilir (Burden, 1995; Karlin ve Berger, 1972). Arkadaş gruplarının yan yana oturması, farklı yaşam biçimine sahip olan öğrencilerin grup halinde oturmaları da problem davranışlara neden olabilmektedir.

Gürültü, öğretmen ve öğrenci etkileşimini olumsuz yönde etkilediğinden sınıf yönetiminde ve istenmeyen davranışlara ortam yaratmada önemli bir faktördür. Sınıfta gürültü genellikle derse yönelik ilgisizlik ve dikkat kaybına bağlı nedenlerle ortaya çıkar. Öğrencilerin pasif ve izole olmaları, temel gereksinimlerini bir çaba göstermeden gerçekleştirmeleri beklenemez. Sıkıldıkları an kendi gereksinimlerine yoğunlaşarak, oturdukları yerde enerjilerini harcamaları doğaldır (Kagan, 1992). Ancak gürültü işitmeyi engelleyen, zihni yoran ve eylemi azaltan bir etkidir. Bu nedenle öğretmenin gürültü yapan öğrencilerin dikkatini çekmesi, derse katılmasını sağlaması gereklidir. Gürültü devam ettiği takdirde diğer öğrencilerinde istenmeyen davranışlara yönelmeleri kolaylaşacaktır.

Sınıfın aşırı sıcak ya da soğuk olması da öğrencilerin derse karşı dikkatlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Gereğinden çok aydınlatma veya yetersiz aydınlatma ilginin dağılmasına, gözlerin yorulmasına, zihnin gevşemesine neden olur. Benzer şekilde ısın aşırı yükselmesi fiziksel rahatsızlıklara, ilginin dağılmasına, zihnin gevşemesine ve bunların neden olduğu diğer sorunlara yol açmaktadır. Bunun yanında düşük ısının, çabaları ısınmaya yöneltip, zihnin odaklaşmasını güçleştirdiği belirtilmektedir (Başar, 1997; Aydın, 1998).

SONUÇ

Problem davranışların nedenleri ile ilgili yapılan inceleme sonucunda ortaya çıkan sonuç, öğrencilerin sınıf içindeki problem davranışlarının nedenlerin tek bir etmene bağlı olarak açıklanamayacağıdır. Elde edilen bulgulara göre problem davranış çocuğun fizyolojik, ailevi ve arkadaş çevresinin özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi öğretmenlerin kendilerinin yarattığı sınıf ortamından da kaynaklanabilmektedir. Davranışı anlamak, gelecekte ortaya çıkabilecek problem davranışların tahmin edilmesinin yanı sıra davranışın yönetiminde uygun yöntem ve eylemin seçilmesi açısından da son derece önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin problem davranışı yönetme eylemine davranışı analiz ederek başlaması gerekmektedir. Davranış analiz edilirken olası nedenlere farklı açılardan bakılmalı ve objektif bir değerlendirme yapılmalıdır. Dikkatli bir davranış analizi sonucunda doğru tespit edilen neden ya da nedenleri düzeltme ve ortadan kaldırma yoluna gidilmesi problem davranışın tekrarlanma sıklığını azaltacaktır.

KAYNAKÇA

- Aydın, A. (1998), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık Reklam San. Tic. Ltd. Şti.
- Başar, H. (1997), *Sınıf Yönetimi (3. Baskı)*, Ankara: Önder Matbaacılık Ltd. Şti.
- Baymur, F. (1990), *Genel Psikoloji (9. Baskı)*, İstanbul: Anka Ofset AŞ.
- Burden, P. E. (1995), *Classroom Management and Discipline*, Methods to facilitate Cooperation and Instruction, USA: Longman Publishers.
- Curwin, R. L. ; Mendler, A. A. (1988), *Discipline with Dignity*, E. Broymers. Inc. (Ed.), USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dönmezer, İ. (1991), "Ailelerin, çocukların gelişimi ve eğitimindeki rolü ve önemi", *Eğitimde Nitelik Geliştirme I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, S. 1, ss. 332-337.
- Edwards, C. H. (1993), *Classroom Discipline and Management*, Newyork: Macmillan Publishing Company.
- Erden, M. (1998), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. ; Akman, Y. (1995), *Eğitim Psikolojisi, Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Evertson, C. M. ; Emmer, E. T. ; Anderson, L. (1980), "Effective classroom management at the begining of the school year", *The Elementary School Journal*, c. 80, S. 7, ss. 219-231.
- Gordon, T. (1974), *Teacher Effectiveness Training (T. E. T.)* (Çev: E. Aksay, 1995), Newyork: David McKay.
- Greenlee, A. R. ; Ogletree, E. J. (1993), "Teachers' attitudes toward student discipline problems and classroom management strategies", USA. İllinois, ss. 18, *ED36430*.
- Johnson, B. ; Oswald, M. ; Adey, K. (1993), "Discipline in South Avustralian primary schools", *Educational Studies*, c. 19, S. 3, ss. 289-305.
- Kagan, S. (1992), *Cooperative Learning, Resources for Teacher*, Paseo Espada, (7.1-7.10).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988), *İnsan ve İnsanlar (7. Baskı)*, İstanbul: Evrim Basım Yayımlar Dağıtım.
- Karlin, M. S. ; Berger, R. (1972), *Discipline and the Distruptive Child, A Practical Guide for Elementary Teachers*, USA: Parker Publishing Company. Inc.
- Martin, G. ; Pear, J. (1992), *Behaviour modification what it is and how do it*, Prentice Hall International Editions.
- Meral, M. (1991), "Öğretim planlarının hazırlanış ve uygulamasında eğitim teknolojisinin öğretmen ve öğrenci başarısına etkisi", *Eğitimde Nitelik Geliştirme I. Sempozyumu Bildiri Metinleri*, İstanbul: Kültür Koleji Yayınları, S. 1, ss. 357-359.
- Merrett, F. ; Wheldall, K. (1993), "How do teachers learn to manage classroom behaviour? A study of teachers' opinions about their initial training with special reference to classroom behaviour management", *Educational Studies*, c. 19, S. 1, ss. 91-106.
- Özyürek, M. (2001), *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Karatepe Yayınları.
- Shores, R. E. ; Gunter, P. L. ; Denny, R. K. ; Jack, S. L. (1993), "Classroom influences on aggressive and disruptive behaviors of students with emotional and behavioral disorders" *Focus on Exceptional Children*, c.26, S. 2, ss. 1-10.
- Yavuzer, H. (1986), *Ana Baba Çocuk (Ailede Çocuk Eğitimi)*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (1997), *Çocuk Ruh sağlığı (21. Baskı)*, Ankara: Özgür Yayınları, No: 48

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN HALKLA İLİŞKİLER ROLÜ

Mete TAN*

ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim okulu yöneticilerinin, halkla ilişkiler rolünün gerçekleştirilme düzeyini tespit etmeği amaçlamıştır. Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve velilerin görüşleri arasında anlamlı farklılığın olup olmadığı ile yöneticilerin, cinsiyet, öğrenim düzeyi, meslek kıdemi, yöneticilik kıdemi, yönetim alanında eğitim alma durumu ve görev yaptıkları okulların büyüklük değişkenlerine göre farklılıkların olup olmadığını tespit etmek de araştırmanın alt amaçlarını oluşturmuştur. İlişkisel tarama modeli niteliğinde olan bu araştırmanın evrenini, Mardin İli merkez ve dokuz ilçe merkezindeki toplam 91 ilköğretim okulundaki yönetici, öğretmen ve bu okullarda öğrencisi bulunan veliler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde, 91 ilköğretim okulu yöneticisi, 259 öğretmen ve 322 veli yer almıştır. Araştırma sonucunda; ilköğretim okullarında halkla ilişkiler etkinlikleri için organizasyonun oluşturulmadığı, Okulların çevreye "Nadiren" tanıtıldığı, dış hedef kitlelerin "Nadiren" tanındığı, halkla ilişkiler ilkelerine "Genellikle" uyulduğu, halkla ilişkiler araçlarını "Nadiren" kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın tüm boyutlarında gruplar arasında görüş farklılıkları tespit edilmiştir. Yöneticilerin, yönetim eğitimi almalarının, halkla ilişkiler etkinliklerinin organizasyonu boyutunda, yöneticilik kıdemlerinin de, dış hedef kitleyi tanıma ve halkla ilişkiler ilkelerine göre hareket etmede farklılık yarattığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Halkla İlişkiler, Okul, Yöneticilerin rolü, etkinlikler

ABSTRACT

This study is aimed to establish how the role of elementary schools' administrators in level of public relations had been made real. Subaims of the study had been constituted by establishing if there was a meaningful difference between administrators, teacher and parents joined to the study by means of principal sexuality, education level, career periority, administration periority, training sivation in administration field and according to greatness differences of schools they worked. The universe of this study in quality of relative screeing model has been constituted by administrators, teachers in total 91 schools in the centre of Mardin city and in 9 districts and by parents whose students were in these schools. The sample of the study had been constituted by 91 elementary school principals, 259 teachers and 322 parents. The results of the study noticed that no organization had been constituted for public relations activities in elementary schools, schools rarely had been introduced to environment. The external target mass rarely had been well - known, public relations principles generally had been confermed and public relations materials rarely had been used by schools. Opinion differences between gruops in all parts of the study had been constituted. The study noticed that principal's priority in part of recognizing external target mass and in part of administrator's behaviours according to public relation principles had created difference and no differences had been constituted in other sub - aims of other parts.

Keywords: Public Relations, School, The Role of Administrators, activitys

GİRİŞ

Halkla ilişkiler, çağdaş yönetim anlayışının gelişen yeni işlevlerinden birisidir. Bir kurumun, ürettiği mal ve hizmeti tüketen kitlelerle etkileşerek, kurum amaçlarını etkin

* Mardin İlinde görevli ilköğretim Müfettişidir. (metetan@mail.koc.net)

kılmak ve hedef kitleleriyle karşılıklı fayda güderek, etkililiği sürdürme yolundaki etkinlikleri halkla ilişkiler işleviyle yürütülmektedir. Bu işleve, diğer kurumların duyduğu gerekseme kadar okullarda duymak durumundadır. Açık sistem olan okulun girdisini alıp çıktısını verdiği çevresiyle belirlenmiş bir sistematik ilişki kurması, kendisini ve etkinliklerini tanıtmaya, çevresini tanıması ve etkinliklerini bu eksende yürütmesi, okulların etkililiğini arttırabilecektir.

Açık sistem yaklaşımlarının, örgütsel düşünce ve uygulamaya katkılarının en önemlisi, örgüt dışı çevre etkenine verdikleri önemdir. Örgütsel başarının, çevre ile ilişkiler ve çevresel değişimler dikkate alınmaksızın çözümlenip sağlanamayacağı anlaşılmıştır (Varol,1993, 44). Eğitim sisteminin her düzeyinde oluşan örgütler birer toplumsal sistemdir. Toplumsal açık bir sistem olan eğitim sistemi, sürekli olarak, çevrenin ekonomik, siyasal, yönetsel, bilimsel her türlü etkisi altındadır (Başaran,1994, 24). Eğitim sisteminin üretim alt sistemi okuldur. Okulu sistem olarak algılamak demek, okulu tek başına bir örgüt olarak değil, çevresindeki diğer sistemlerle birlikte düşünmektir. Bu okul, çevresindeki sistemlerde meydana gelen değişimleri izleyip, kendini bu değişimlere göre yeniden yapılandırıp işletebiliyorsa, bu açık sistem olduğunun göstergesidir (Açıkalın, 1994, 3 1,34). Okul, toplumun eğitim gerekmesinin büyük bir bölümünü karşılayan temel örgüttür.

Eğitim yönetiminde işlevsel süreçler bir bakıma rol alanlarını belirler. Bu alanlara okul düzeyinde bakıldığında başlıcaları şöyle sıralanabilir (Taymaz, 1997, s.20) :

1. Öğrenci işleri
2. Personel işleri
3. Öğretim işleri
4. Eğitim işleri
5. Okul işletmesi

Okul yöneticisinin, bu işlevleri yerine getirmedeki başarısı, okul içinde ve dışındaki birey ve grupları, okul amaçlarına dönük olarak eyleme geçirebilmesine bağlıdır. Bunun ön koşulunun da okul yöneticisinin, hem okul işgörenlerini, hem de okulu etkileyen ve ondan etkilenen kişi, grup ve kitleleri, okul amaçlarından ve işlevlerinden haberdar ederek, onların desteğini sağlamasıyla mümkün olacağı açıktır. "Bir eğitim örgütünün amaçlarının, örgüt içinde ve dışındaki değerler üzerine kurulacağı"(Bursalıoğlu, 1991, 19) gerçeği de okulun yaşam alanının, okul içi değerler olduğu kadar, okul dışı değerler olduğu gerçeğini de ortaya koymaktadır.

Farklı eğitim ve beklentilere sahip toplumsal güçlerin ortasında bulunan okul yöneticisi, bu toplumsal güçlerin hepsi ile diyalog kurarak, okulun toplum tarafından belirlenmiş ya da onaylanmış amaçlarını gerçekleştirmek durumundadır (Aydın,1994, 170).

Örgütlerde, toplum kesimleri ile kurulması zorunlu diyalog, halkla ilişkileri bir yönetim işlevi haline getirmiştir. Halkla ilişkilerin örgütlerde bir yönetim işlevi olmasının nedeni, örgütsel etkililiği sağlamak için çevre desteği sağlamadaki aracılığıdır. Açık sistem olan okulun amaçlarını etkin düzeyde gerçekleştirebilmesi, toplum dokusunun tanınması, beklentilerinin bilinmesi, onların dolaylı olarak da olsa yönetime katılımının sağlanması ve okulda yapılan çalışmaların doğruluğuna inandırılması ile mümkün olabilecektir. Eğitimin çağa ayak uydurması için zorunlu olan değişimi yaşaması, ancak toplumdaki diğer birey ve kurumların desteği ile mümkündür. Özellikle ilköğretimin zorunlu olması ve toplumun tüm kesimlerini doğrudan veya dolaylı olarak kapsamaya, maddi ve eğitsel boyutta çevre desteğine duyulan gereksinim, okul yönetimlerini bu çevrelerle zorunlu olarak iletişim kurmaya itmektedir. Okulun yaşayabilmesi için gerek duyulan bu çevre desteğinin, çevrede yaşayan insanlarla kurulacak etkin iletişimle sağlanacağı açıktır. Okullarda bu iletişim, okul

yöneticilerinin görev boyutunda yer alan "okul-çevre ilişkileri" çerçevesinde yapacağı halkla ilişkiler etkinlikleriyle sağlanmaktadır.

Halkla ilişkiler, her kuruluşta, kuruluş yönetiminin çevreyi bilmesi, değerlendirmesi ve çevredeki değişimler karşısında sürekli önlemler almasında olduğu kadar, kuruluşun amaç, politika ve etkinliklerinin çevreye anlatılması ve benimsenmesinde merkezi bir konuma sahiptir (Uysal, 1998, 1). Toplumun değişik kesimlerinin isteklerinin yönetimce öğrenilmesi ve bu isteklerin değerlendirildikten sonra, yönetsel eylem ve işleme dönüştürülmesi gibi bir süreci içermesi, halkla ilişkiler uygulamasını bir yönetim süreci haline getirmiştir. Halkla İlişkiler; kuruluşun ilişkide bulunduğu toplum kesiminin güven ve desteğini sağlamak amacıyla giriştiği, iki yönlü haberleşmeye dayalı, sonuçta kamuoyunda kuruluşun, kuruluşta da kamuoyunun istediği yönde değişikliklerin gerçekleşmesine, böylece kuruluş ile çevresi arasında uyum sağlanmasına yönelik sistemli, planlı, sürekli çabalar (Yalçındağ, 1996, 5). Eğitimde halkla ilişkiler, genel politikasına göre, bir eğitim örgütünün toplum veya çevredeki yerini, başarı ve başarısızlığını halka duyurma ve anlatmasıdır (Bursalıoğlu, 1987, 206). Okul açısından halkla ilişkiler de; Okulun ait olduğu çevrede amaçlarını etkin düzeyde gerçekleştirmek için, okul hakkında çevrede olumlu imaj yaratmak, okula maddesel ve tinsel destek sağlamak, okulun yaptığı çalışmalarını halka duyurarak halkın beklentilerini derleyip yönetime katmak ve öğrenci çekebilme için o kul yönetimince girilen planlı ve programlı iletişim etkinlikleridir.

Tanımlar incelendiğinde, şu sonuçlar çıkarılabilir. Öncelikle halkla ilişkiler karşılıklıdır. İlişkide bulunan kitleye enformasyon verilir, kitlenin beklentileri alınmakta, karşılıklı fayda sağlanmaktadır. Halkla ilişkilerin özünde, karşı kitlenin güven ve ilgisini kazanmak vardır. Amacı, karşı kitleyi örgüt amaçları doğrultusunda etkilemektir (Tortop, 1998, 6).

Halkla ilişkiler demokratik ve katılımcı bir siyasal kültüre gerek duyan bir alandır. Yönetimin halka hesap vermesinin özümsemişi olması önkoşuldur. Aynı biçimde, halkın tek tek bireyler ya da grup üyesi olarak, yönetimle ilgilenme alışkanlığını da kazanmış olması gerekir (Uysal, 1998, 37). Bir toplumda demokrasinin gelişim düzeyi, o toplumdaki vatandaşların politik kültürünün gelişmesiyle bağlantılıdır. Türk Milleti, aşiretten ümmete, ümmetlikten tebaalığa, tebaalıktan da vatandaşlığa geçmiştir (Ergün, 1987, 122). Bu süreç sonunda kazanılması gereken demokratik tutumu oluşturma görevi, okullara verilmiştir. Okullar bu amacını öğretimsel anlamda gerçekleştirmenin yanında uygulayacağı halkla ilişkiler işleviyle de başarıya ulaşırma olanağı bulabilecektir.

Diğer bütün örgütlerin halkla ilişkilere duyduğu gerekse kadar okullar da bu etkinliğe gereksinim duymaktadır. Çünkü, okulun müşterisi halktır. Halkın eğitimden beklentisi, her zaman okullar üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu halk okula madde ve insan girdisi sağlamaktadır. Ayrıca bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yarattığı yeni oluşumlar, sosyal bir girişim olan eğitimi yeni çağın gerektirdiği bir yapıya sokmaya başlamıştır. Değişen eğitim anlayışı ve okulun yeni rolünü, okula kaynaklık eden halkın bilmesini sağlamak yönetsel bir zorunluluk olmaya başlamıştır. Halkın eğitim konusunda ortak görüşlere sahip olması ve onu desteklemesi ancak bu konuda aydınlatılmasıyla mümkün olabilecektir. Eğitimin yalnız okulun görevi olmadığı gerçeği, toplumda yaşayan diğer bireyleri de bu konuda sorumlu kılmaktadır. Okulun bu bireyleri eğitim konusunda aydınlatarak, onları okul amaçlarına yönlendirmesi, eğitimin niteliğinin artmasına da katkı getirebilecektir. Bütün bunlar okulu etkileyen ve ondan etkilenen halk kesimleriyle, kurulacak karşılıklı iletişimle sağlanacağı açıktır.

Bütün halk, okulların hisse senedi sahipleri sayılabilir. Özel şirketlerle ilgili konularda, hisse senedi sahipleri nasıl bilgi edinme hakkına sahipse, halk da, en önemli kamu girişimi olan okullar hakkında bilgi isteme hakkına sahiptir. Halka tam ve doğru bilgi verildiğinde

onlar okula karşı sevgi ve anlayış beslerler. Yöneticiler okulun amaçları, başarıları, gereksemeleri hakkında halka bilgi verip, onları okulun etkin bir parçası haline getirirlerse halk okulu destekleyecektir. Bilgi verilmediğinde ise, dedi-kodu ve rivayet yolu ile okullar hakkında yanlış veya eksik bilgi edinerek, okulları isteksiz biçimde destekleme hatta düşmanlık besleme yoluna gidebileceklerdir (Ward,1964, 209). Öğrenci velileri, okul kültürünü tanıdıkları ölçüde, okula sahip çıkarlar. Okul kültürünün iyi tanıtılması, bazı çevresel olanakların, okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda kullanılmasını kolaylaştırabilir (Çelik, 1997, 61). Eğitim sistemindeki maddi kaynakların sınırlılığı, okul yönetimlerini çeşitli kaynaklar yaratmaya itmiştir. Bu kaynakların elde edildiği kesim okulun halkıdır. Bu halk verdiği kaynakların nerelerde ve hangi amaçlarla kullanıldığını bilme hakkına sahiptir. Okul-veli ilişkilerinde "eti senin kemiği benim" anlayışı çoktan gerilerde kalmıştır. Artık okula madde ve insan girdisi sağlayan herkes, sağladığı girdilerin takibini yapmaktadır.

Günümüz gelişen toplumunda yer alan halk kesimlerinin, gelişen demokrasi anlayışı içinde, kendilerini bir güç olarak görmeleri ve yönetim üzerinde etkide bulunmaları ile yönetim alanında gelişen yeni kuramlar, yöneticilerin, geleneksel yönetim anlayışından sıyrılarak, yaptıkları her eylem ve işlemin gerekçelerini örgüt işgörenlerine ve halka açıklama zorunluluğu duymalarına neden olmuştur. Yöneticilerin örgüt amaçlarını gerçekleştirirken iletişim halinde bulunacakları hedef kitleleri farklıdır. Okulların hedef kitleleri ana hatlarıyla iç ve dış hedef kitle olarak ikiye ayrılmaktadır. İç hedef kitleye; yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer eğitici olmayan personel girmektedir. Dış hedef kitleye ise; veliler, Okul-Aile birliği ve Koruma Derneği üyeleri, örgütlü gruplar, çeşitli baskı grupları, kamu kuruluşları, diğer okullar ve halk girmektedir.

Türk Eğitim Sisteminde halkla ilişkilerin istenilen boyutlarda gelişme gösterme diği bilinen bir gerçektir. Çünkü "halkla ilişkiler" yasal metinlerde yalnızca 3797 sayılı "Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevler Hakkında Kanun" da, merkez örgütünde "Danışma ve Denetim Birimleri" arasında yer almış, okullarda halkla ilişkiler adlı bir birim kurulmuş ve görevleri bildirilmemiştir. Bu nedenle bürokratik nitelik taşıyan okullarda, görev yapan çoğunluğu "mevzuat bekçisi" yöneticiler de halkla ilişkiler etkinlikleriyle sınırlı düzeyde ilgilenmişlerdir. Türkiye'de halkla diyalog değil, tam tersine yönetimde gizlilik geleneği egemen olmuştur. Bu gizlilik hem yönetimin iç dinamiği hem de bazı yasalar yoluyla gerçekleşmiştir (Kazancı,1996, 27). Örneğin, 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 125. maddesinde "Yetkili olmadığı halde basına, haber ajanslarına veya radyo ve televizyon kurumlarına bilgi ve demeç vermek" memurlar için suç sayılmıştır. Halkla ilişkilerde halkla diyalog kurmak için kullanılan iletişim araçlarına ilişkin olarak getirilen bu suç tanımı, bunu yorumlama yetkinliği olmayan çalışanları halkla ilişkilere soğuk bakmaya itmiştir. Böylece halk, yönetime katılma bilincine sahip olamamış, yönetimi demokratik yollarla zorlamaya ve hesap sormaya yönelememiştir. Tüm bu gerçekler ışığında bu araştırma, İlköğretim okullarında sınırlı olarak olsa bile yapılan halkla ilişkiler etkinliklerinin düzeyini tespit etmek için yapılmıştır.

Amacı

Yapılan Bu araştırmanın genel amacı, Mardin İli sınırları içinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin halkla ilişkiler rolünü gerçekleştirme düzeyini tespit etmektir.

Araştırmanın genel amacını gerçekleştirmek için, araştırmaya katılan okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin görüşlerine göre;

1. İlköğretim okulu yöneticileri halkla ilişkiler etkinliklerini;

a) Halkla ilişkiler etkinliklerinin örgütlenmesi, b) Okulu tanıtmaya, c) Dış hedef kitleyi tanıma, d) Halkla ilişkiler ilkelerine göre hareket etme, e) Halkla ilişkiler araçlarını kullanma, boyutlarında ne düzeyde gerçekleştirmektedir?

2. Bu boyutlardaki etkinliklere ilişkin olarak, okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. İlköğretim okulu yöneticilerinin yukarıda belirtilen boyutlardaki halkla ilişkiler etkinliklerine ilişkin görüşleri; Cinsiyet, Öğrenim durumu, Meslek kıdemi, Yöneticilik kıdemi, Yönetim alanındaki eğitim durumu, Görev yaptıkları okullarının büyüklüklerine göre, farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini; 2000-2001 öğretim yılında Mardin Merkez ve Mardin'e bağlı, Dargeçit, Derik, Kızıltepe, Mazıdağı, Midyat, Nusaybin, Savur ve Yeşilli ilçe merkezlerinde; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görevli 91 yönetici, bu okullarda görevli 259 öğretmen ve bu okullarda öğrencileri bulunan 322 veli oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı ve Geliştirilmesi

Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen uzman görüşlerinden geçmiş, son olarak ta yapı geçerliliği için test edilmiş "Faktör yük değerleri ile Toplam korelasyonu" (.30)'un üzerinde puan almış maddelerden oluşmuş öğretmen, yönetici ve veli anketlerinden oluşmaktadır. Uygulanan anketlerden yönetici ve öğretmen anketleri aynı ancak veli anketinde bu anketlerden bazı maddelerin çıkarılmasıyla elde edilmiş anketler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi ve Çözümlemesi

Anket aracılığı ile toplanan veriler SPSS istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Toplanan verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi varyans, analizi ve Tukey HSD testleri kullanılmıştır. Maddelerin aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde (0.8) katsayısı kullanılarak sınır değerlere göre yorumlamalar yapılmıştır. Gruplar arasındaki farklılıklarda (.05) anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın boyutlarına ilişkin bulgu ve yorumlamalara yer verilmiştir

1. Halkla İlişkiler Etkinliklerinin Örgütlenmesi: Bu boyutun bulguları çizelge 1 de gösterilmiştir.

Çizelge 1. Halkla İlişkiler Etkinliklerinin Örgütlenmesi Boyutuna İlişkin Yönetici Görüşleri

Maddeler	Evet		Hayır		Yanıtız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Okulda halkla ilişkiler etkinliklerinin yürütüleceği bir birim oluşturulmuş mudur?	16	17.6	44	48.4	31	34.1	91	100
2 Okulda halkla ilişkiler etkinliklerinden sorumlu personel görevlendirilmiş midir?	27	29.7	51	56.0	13	14.3	91	100
3. Bu personel halkla ilişkiler konusunda eğitilmiş midir?	4	4.4	74	81.3	13	14.3	91	100
4. Okulda halkla ilişkiler etkinlikleri için kurum dışından danışma hizmeti alınmakta mıdır?	3	3.3	78	85.7	10	11.0	91	100
5. Okulda halkla ilişkiler etkinliklerine yönelik yıllık plan yapılmış mıdır?	9	9.9	67	73.6	15	16.5	91	100
6. Okulda halkla ilişkiler etkinliklerine yönelik programlar yapılmış mıdır?	8	8.8	57	62.6	26	28.6	91	100
7. Okul bütçesinden halkla ilişkiler etkinliklerine yönelik yeterli kaynak aktarılmış mıdır?	2	2.2	84	92.3	5	5.5	91	100

Çizelge 1 bütününde incelendiğinde yöneticilerin büyük bir oranının bu etkinliklere "Hayır" yanıtı verdikleri görülecektir. Bu sonuçlar Mardin İlindeki İlköğretim okullarında halkla ilişkiler etkinliklerinin örgütlenmesinin istenilen düzeyde yapılmadığını göstermektedir. Okullarda halkla ilişkiler etkinlikleri için bir birim ve örgütlenmenin olmamasının nedeninin, bürokratik nitelik taşıyan okulların her türlü yapı ve etkinliklerinin yasa ve yönetmeliklerde yazılmış olduğu ve ilköğretim okulları mevzuatı incelendiğinde de halkla ilişkiler adına bir birimin olmadığı için böyle bir örgütlenmenin oluşturulmadığı söylenebilir.

Yöneticilerin, tamamının erkek olması nedeniyle cinsiyet değişkeni dikkate alınmamıştır. Öte yandan, Yönetim alanında eğitim alan okul yöneticileri ile almayan yöneticiler arasında ($p < .05$) anlamlılık düzeyinde farklılık tespit edilmiştir. Yönetim eğitimi alan yöneticiler almayan yöneticilerden daha fazla etkinlikte bulunmaktadırlar. Ancak, Öğrenim durumu, Meslek kıdemi, Yöneticilik kıdemi, Görev yaptıkları okulların büyüklüklerine göre, farklılıklarının (.05) anlamlılık düzeyinin üzerinde bulunduğundan Yöneticilerin bu değişkenleri, araştırmanın bu boyuttaki sonuçlarına etki etmediği tespit edilmiştir.

2. Okulu Tanıtma Boyutu; Bu boyutun bulguları çizelge 2 de gösterilmiştir.ZZ

Çizelge 2. Okulu Tanıtma Boyutunda 5'li Maddelere İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Veli Görüşleri

Madde	Öğretmen		Yönetici		Veli		Toplam		Std. Sapma
	\bar{X}	Sıra	\bar{X}	Sıra	\bar{X}	Sıra	\bar{X}	Sıra	
8.Okul etkinlikleri öğrencilere tanıtılmaktadır.	3.66	5	4.31	4	3.58	3	3.71	5	1.1681
9.Okul etkinlikleri yöneticilere (müdür yardımcılara) tanıtılmaktadır.	3.94	2	4.37	3	-	-	4.05	2	1.1290
10. Okul etkinlikleri, öğretmenlere tanıtılmaktadır.	3.87	3	4.38	2	-	-	4.00	3	1.0852
11. Okul etkinlikleri, eğitici olmayan personele tanıtılmaktadır.	2.65	11	3.20	10	-	-	2.80	11	1.3773
12. Okulun etkinlikleri, üst yönetime tanıtılmaktadır.	3.45	6	3.74	8	-	-	3.52	6	1.3190
13. Okul etkinlikleri, velilerle tanıtılmaktadır.	3.11	8	3.92	7	2.95	6	3.14	8	1.3290
14. Okul etkinlikleri, okulla doğrudan ilgili olmayan çevre halkına tanıtılmaktadır.	2.17	13	2.74	12	1.99	8	2.16	13	1.1899
15. Okulun etkinlikleri, diğer devlet kuruluşlarına tanıtılmaktadır.	2.22	12	2.63	13	-	-	2.33	12	1.2415
16. Okul etkinlikleri eğitim sendikalarına tanıtılmaktadır.	1.53	14	1.46	15	1.63	9	1.57	14	1.0258
17. Okul etkinlikleri çevredeki dini gruplara tanıtılmaktadır.	1.15	16	1.32	17	1.27	11	1.23	16	,6996
18. Okulun etkinlikleri, siyasi gruplara tanıtılmaktadır.	1.15	17	1.36	16	-	-	1.20	17	,6418
19. Okul etkinlikleri diğer derneklere tanıtılmaktadır.	1.30	15	1.48	14	1.59	10	1.46	15	,9260
20. Okul etkinlikleri, diğer okullara tanıtılmaktadır.	2.76	10	3.40	9	2.92	7	2.92	10	1.3448
21. Okulda Okul-Aile Birliği toplantıları yapılmaktadır.	3.76	4	4.26	5	3.75	2	3.82	4	1.2183
22. Okulda okul koruma derneği toplantıları yapılmaktadır.	3.15	7	3.20	11	3.08	4	3.12	9	1.5931
23. Okula gelen herkes, okulda güler yüzle karşılanmaktadır.	4.39	1	4.81	1	4.34	1	4.42	1	,8822
24. Çevre halkı, okulun eğitici etkinlikleri konusunda bilgilendirilmektedir.	3.10	9	4.09	6	3.00	5	3.19	7	1.3385

Çizelge 2 incelendiğinde; Okulu tanıtma boyutunda en fazla gösterilen etkinliğin "Okula gelen herkes okulda güler yüzle karşılanmaktadır." Maddesinin olduğu görülecektir. Araştırmaya katılan tüm katılımcılar bu maddeye "Her zaman" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Diğer yandan tüm gruplar "Okul etkinliklerinin dini gruplar ve siyasi gruplara" "Hiçbir zaman" düzeyinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bu boyutun geneline bakıldığında ise okulu tanıtma boyutunda yöneticilerin görüşleri toplamda (x

=2.88) puanla " Ara sıra", öğretmenler ($x = 2.49$) puanla "Nadiren", Veliler de ($x = 2.15$) puanla "Nadiren" yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Bu boyuttun genelinde, gruplara göre Varyans analizi sonuçlarına göre önem düzeyi (.00) bulunduğundan, gruplar arasında ($p < .05$) anlamlılık düzeyinde farklılıklar vardır. Yöneticilerin, Öğrenim durumu, Meslek kıdemi, Yöneticilik kıdemi, Yönetim alanındaki eğitim durumu, Görev yaptıkları okullarının büyüklüklerine göre, farklılıklarının ($p > .05$) anlamlılık düzeyinin üzerinde bulunduğundan bu boyutta sonuçlara etki etmediği hesaplanmıştır.

3. Dış Hedef Kitleyi Tanıma Boyutu; bu boyuta ilişkin bulgular çizelge 3 de verilmiştir.

Çizelge 3. Dış Hedef Kitleyi Tanıma Boyutunda Maddele re İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Veli Görüşleri

Madde	Öğretmen		Yönetici		Veli		Toplam		Std. Sapma
	\bar{X}	Sıra	\bar{X}	Sıra	\bar{X}	Sıra	\bar{X}	Sıra	
25. Çevrenin okula bakışını öğrenmek için halka anket uygulanmaktadır.	1.22	11	1.59	11	1.58	9	1.44	11	.9234
26. Okulda alınacak bir karar için velilerin görüşü alınmaktadır.	2.84	5	3.41	5	2.98	5	2.98	5	1,3339
27. Velileri tanımaya yönelik ev ziyaretleri yapılmaktadır.	2.33	7	2.90	7	1.92	7	2.21	8	1,2055
28. Baskı gruplarının okulla ilgili görüşleri alınmaktadır.	1.42	10	1.73	10	1.72	8	1.60	10	1.0516
29. Halkın okulla ilgili kişisel başvuruları kabul edilmektedir.	3.52	2	4.02	2	3.45	2	3.55	2	1,4204
30. Okul görevlileri halkın özel günlerinde (düğün, ölüm vb.) bulunmaktadırlar.	3.40	4	3.67	4	3.10	4	3.29	4	1,4372
31. Çevre halkının gereksinim duyduğu eğitim konuları belirlenmektedir.	2.49	6	2.98	6	2.77	6	2.69	6	1,3597
32. Diğer okulların çalışmalarını izlenmektedir.	3.44	3	3.89	3	3.21	3	3.39	3	1,2922
33. Okul çevrede eğitim alanında meydana gelen gelişmeleri takip etmektedir.	3.56	1	4.20	1	3.49	1	3.61	1	1,2785
34- Okulda yerel basın izlenmektedir.	2.19	8	2.48	8	-	-	2.27	7	1,3255
35. Okulda yerel medya izlenmektedir.	2.02	9	2.31	9	-	-	2.10	9	1,3452

Çizelge 3 incelendiğinde bu boyutta hem madde bazında hem de toplam da en çok gerçekleştirilen etkinliğin "Okul, çevrede eğitim alanında meydana gelen gelişmeleri takip etmektedir" Maddesi, toplamda ($x = 3.61$) puanla "Genellikle" olduğu, en az gerçekleştirilen etkinlikleri ise toplamda ($x = 1.44$) puanla " Çevrenin okula bakışını öğrenmek için halka anket uygulanmaktadır" maddesi ile toplamda ($x = 1.60$) puanla " Baskı gruplarının okulla ilgili görüşleri alınmaktadır" maddesi "Hiçbir zaman" düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Dış hedef kitleyi tanıma boyuttun genelinde, gruplara göre Varyans analizi sonuçlarına göre önem düzeyi ($p < .00$) bulunduğundan , gruplar arasında (.05) anlamlılık düzeyinde farklılıklar vardır. Diğer yandan yöneticilerin yöneticilik kıdemlerinin ($p < .009$) anlamlılık düzeyinde farklılıklar gösterdiği, Öğrenim durumu, Meslek kıdemi, Yönetim alanındaki eğitim durumu ve Görev yaptıkları okullarının büyüklüklerine göre, farklılıklarının (.05) anlamlılık düzeyinin üzerinde bulunduğundan bu boyutta sonuçlara etki etmediği hesaplanmıştır.

4 – Halkla İlişkilere Göre Hareket Etme Boyutunda; Bu boyuta ilişkin bulgular çizelge 4 de verilmiştir.

Çizelge 4 . Halkla İlişkiler İlkelerine Göre Hareket Etme Boyutuna İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Veli Görüşleri

Madde	Öğretmen		Yönetici		Veli		Toplam		Std. Sapma
	\bar{X}	Sıra ^a	\bar{X}	Sıra	\bar{X}	Sıra	\bar{X}	Sıra	
36. Halkla okulla ilgili daima doğru bilgi verilmektedir.	4.40	1	4.67	1	3.99	1	4.24	1	1,0932
37. Okul etkinliklerine destek olması konusunda ,halk ikna edilmeye çalışılmaktadır.	4.05	4	4.48	4	3.56	4	3.87	4	1,2729
38. Halkı ilgilendiren okulla ilgili her türlü bilgi, bütün açıklığıyla sunulmaktadır.	4.10	3	4.67	3	3.63	3	3.95	3	1,2976
39. Çevredeki insanları okul etkinlikleri doğrultusunda etkilemek için yılmadan sabırla çalışılmaktadır.	3.53	5	4.20	5	3.34	5	3.53	5	1.4064
40. Halkla ilişkiler etkinliklerinin değişik boyutlarına okuldaki herkes katılmaktadır.	3.10	6	3.68	6	3.03	6	3.15	6	1,3292
41. Halkla ilişkiler etkinlikleri öğretim yılı boyunca sürekli yapılmaktadır.	2.90	7	3.53	7	3.01	7	3.04	7	1,3372
42. Okul hakkında çevrede iyi okul imajı oluşturulmaya çalışılmaktadır.	4.11	2	4.75	2	3.90	2	4.10	2	1,2202

Çizelge 4 incelendiğinde bu boyutta en çok gerçekleştirildiği belirtilen etkinliğin toplamda ($x = 4.24$) puanla " Halkla okulla ilgili daima doğru bilgi verilmektedir" maddesi " Her zaman" düzeyinde olduğu , Toplam da ($x = 3.04$) puanla " Halkla ilişkiler etkinlikleri öğretim yılı boyunca sürekli yapılmaktadır" maddesi " Ara sıra" düzeyinde görüş belirtildiği görülmektedir.

Halkla ilişkiler ilkelerine göre hareket etme boyuttun genelinde, gruplara göre Varyans analizi sonuçlarına göre önem düzeyi ($p < .00$) bulunduğundan , gruplar arasında (.05) anlamlılık düzeyinde farklılıklar vardır. Diğer yandan yöneticilerin, yöneticilik kıdemlerinin ($p < .009$) anlamlılık düzeyinde farklılıklar gösterdiği, Öğrenim durumu, Meslek kıdemi, Yönetim alanındaki eğitim durumu ve Görev yaptıkları okullarının büyüklüklerine göre, farklılıklarının (.05) anlamlılık düzeyinin üzerinde bulunduğundan bu değişkenlerin bu boyutta sonuçlara etki etmediği hesaplanmıştır

5 – Halkla İlişkiler Araçlarını Kullanma Boyutu; Bu boyuta ilişkin bulgular çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Halkla İlişkiler Araçlarını Kullanma Boyutunda Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri

Madde	Öğretmen		Yönetici		Veli		Toplam		Std. Sapma
	\bar{X}	Sıra	\bar{X}	Sıra	\bar{X}	Sıra	\bar{X}	Sıra	
43- Okulun yapacağı bir etkinliği tanıtmak için afişler kullanılmaktadır.	1.87	9	2.71	7	1.97	9	2.03	8	1,3006
44-Okulun yapacağı bir etkinliğin tanıtımı için çevrede el ilanları dağıtılmaktadır.	1.48	14	2.15	12	1.69	13	1.67	13	1,0747
45-Velilere özel günlerde kutlama tebriği gönderilmektedir.	1.67	12	2.31	9	2.02	8	1.92	10	1,2667
46- Okulun herhangi bir etkinliği için çevredeki insanlarla yüz yüze görüşülmektedir.	3.13	3	3.94	3	2.94	3	3.15	3	1,4378
47-Okulun etkinliklerini tanıtım amaçlı telefon görüşmeleri yapılmaktadır.	2.45	7	3.25	6	2.27	7	2.47	6	1,3723
48-Okulun amaçları doğrultusunda çevredeki insanlarla toplantılar yapılmaktadır.	2.69	5	3.61	4	2.81	4	2.87	4	1,2956
49-Okulda çevre halkına yönelik eğitsel amaçlı konferanslar verilmektedir.	1.67	13	2.18	11	1.96	10	1.88	11	1,1549
50- Yerel medyada (Radyo-televizyon) okulu tanıtıcı yayınlar yapılmaktadır	1.35	15	1.36	15	1.24	15	1.30	15	,7722
51- Okulun etkinlikleri filme alınarak, değişik ortamlarda halka gösterilmektedir.	1.18	16	1.36	16	1.21	16	1.22	16	,6648
52- Okul etkinliklerine ilişkin sergiler açılmaktadır	2.87	4	3.28	5	2.47	6	2.73	5	1,3637
53- Okul yerel festivallerde görev almaktadır.	1.83	10	1.81	14	1.90	12	1.86	12	1,2920
54- Okul diğer okullarla sportif yarışmalar yapmaktadır.	3.67	2	4.13	2	3.54	2	3.67	2	1,2610
55- Okul diğer okullarla folklor yarışmaları yapmaktadır.	2.49	6	2.70	8	2.71	5	2.62	7	1,5224
56- Okulda önemli günlerde (Bayram, yıldönümü, vb) törenler düzenlenmektedir.	4.37	1	4.50	1	4.04	1	4.23	1	1,2146
57- Okul etkinliklerinin tanıtımına yönelik çay partisi, yemekli toplantılar düzenlenmektedir.	1.99	8	2.25	10	1.95	11	2.01	9	1,2715
58- Okulun etkinlikleri yerel basında yer almaktadır.	1.70	11	1.89	13	1.59	14	1.67	14	1,0821

Çizelge 5 incelendiğinde bu boyutta en çok gerçekleştirilen etkinliğin toplamda ($x = 4.23$) puanla " Okulda önemli günlerde törenler düzenlenmektedir" maddesi, "Her zaman" düzeyinde, toplamda ($x = 1.22$) puanla " Okulun etkinlikleri filme alınarak değişik ortamlarda halka gösterilmektedir" maddesi de " Hiçbir zaman" düzeyinde en az gerçekleştirilen etkinlik olduğu tespit edilmiştir.

Halkla ilişkiler araçlarını kullanma boyuttan genelinde, gruplara göre Varyans analizi sonuçlarına göre önem düzeyi ($p < .00$) bulunduğundan, gruplar arasında (.05) anlamlılık düzeyinde farklılıklar vardır. Diğer yandan yöneticilerin, Yöneticilik kıdemlerinin, Öğrenim durumu, Meslek kıdemi, Yönetim alanındaki eğitim durumu ve Görev yaptıkları okullarının büyüklüklerine göre, farklılıklarının (.05) anlamlılık düzeyinin üzerinde bulunduğundan bu değişkenlerin bu boyutta sonuçlara etki etmediği hesaplanmıştır.

Sonuç

Araştırmanın geneline bakıldığında; İlköğretim okullarında halkla ilişkiler etkinlikleri için **örgütlenme yapılmamıştır**. İlköğretim okulları etkinliklerini çevrelerine **nadiren** düzeyinde tanıtmakta, dış hedef kitleyi **nadiren** düzeyinde tanımakta, halkla ilişkiler ilkelerine, **genellikle** uyulmakta ve halkla ilişkiler araçlarını **nadiren** düzeyinde kullanmaktadırlar.

Araştırmaya katılan tüm grupların görüşleri, araştırmanın her boyutunda farklılaşmaktadır. Yönetici görüşlerinin düzeyinin, öğretmen ve veli görüşlerinin düzeyinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Halkla ilişkiler etkinliklerinin örgütlenmesi boyutunda, yönetim alanında eğitimin alan okul yöneticileri ile almayan yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yönetim eğitimi alan okul yöneticilerinin, almayan yöneticilerden daha fazla etkinliklerde bulunmaktadır. Öte yandan, yöneticilik kıdemlerinin de, dış hedef kitleyi tanımada ve halkla ilişkiler ilkelerine göre hareket etme boyutlarında farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Bu etkinlikleri, yöneticilik kıdemleri (6 -10 yıl) olan yöneticiler, diğer yöneticilik kıdemlerine göre en fazla, yöneticilik kıdemleri (0 - 5yıl) olan yöneticiler de diğer yöneticilik kıdemlerine göre en az etkinliklerde buldukları sonucuna varılmıştır. Bunların dışında yöneticilerin eğitim durumu, meslek kıdemi ve görev yaptıkları okulların büyüklüğü değişkenleri hiçbir boyuta etki etmemiştir.

KAYNAKÇA

- Açıklım, A. (1995). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Aydın, M. (1994) *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1994). *Türk Eğitim Sistemi* Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul Yönetiminde yeni Yapı ve Davranış* Ankara: Pegem
- Çelik, V. (1997). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Ankara: Pegem, Yayınları
- Ergün, M. (1987) .*Eğitim ve Toplum*. Malatya: İnönü Üniv. Yayınları, No:1.
- Kazancı, M. (1996). *Halkla İlişkiler*. Ankara: Ankara Üniversitesi, İletişim Fakültesi Yayınları, No:6.
- Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniv.Eğitim Bilimler Fakültesi Yayınları, No:180.
- Tortop, N. (1998). *Halkla İlişkiler*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Uysal, B. (1998). *Siyaset Yönetim Halkla İlişkiler*. Ankara: T.O.D.A.İ.E. Yayını No:287.
- Varol, M. (1993). *Halkla İlişkiler Açısından Örgüt Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ankara Üniv. İletişim Fakültesi Yayınları, No:2.
- Yalçındağ, S. (1996). *Belediyelerimiz ve Halkla İlişkileri*. Ankara: T.O.D.A.İ.E. Yayını No:275.
- Ward, G.R. (1964). *Okul İdareciliğinin Esasları*, (Çev: Turhan Oğuzkan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

DOĞAL VE YAPAY ÇEVRE BOYUTUNDA KENTLERİN ÇOCUK GELİŞİMİNE ETKİLERİ

Dr. Aydın USTA*

ÖZET

Bu makalede kent olgusu doğal ve yapay özellikleri ile tanımlanmıştır. Ayrıca gittikçe bozulan bir çevre olarak kentlerin çocuğun bedensel, ruhsal ve toplumsal gelişimi ile ilişkisi ortaya konulmuştur. Bu amaçla kent ve çocuk gelişimine ilişkin yazın alanı taranmıştır. Kentlerde yerel yönetimler tarafından çocukların gelişimine yönelik çevresel düzenlemelerin yapılmadığı saptanmıştır. Yerel yönetimlerce doğal yapının ve kent dokusunun çocuk gelişimi üzerindeki etkisi dikkate alınmalıdır. Yaşanabilir bir çevrenin oluşturulmasında yeşil alanların artırılması, park ve bahçelerin korunması öncelik taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kent, Kentsel Alan, Çocuk Gelişimi, Çevre, Yerel Yönetim.

ABSTRACT

Natural and artificial qualifications of cities and urban areas are described in this article. In addition to this, effects of deteriorating urban environment on the children's physical, psychological and social development are discussed. For this aim literature about urban and development children are reviewed. In this article it is determined that the local administrations in urban areas have not prepared and organized environment suitable to children's development. The effects of the natural and urban forms on children's development should be taken into account by local administrations. In the creation of a livable urban environment, top priority must be given to the establishment of green areas, parks, gardens and protection of all of these in the cities.

Key Words: City, Urban Areas, Urbanization, Child development, Enviroment, Local Administration.

GİRİŞ

Türkiye'de 2000 nüfus sayımı sonuçlarına göre, her 10 kişiden 7'si kentlerde yaşamakta ve kent nüfusunun toplam nüfus içindeki payı %70'lere ulaşmış bulunmaktadır. Varolan bu eğilimlerin sürmesi durumunda, nüfusu milyonları aşan kentlerimizin sayısı daha da artacak ve kent merkezlerinde yığılmalar görülecektir. Hızla büyüyen bu kentlerimizde, artan nüfusa karşı yeterli düzeyde toprak, hizmet olanağı, temiz su, sağlık hizmeti, okul ve yeşil alanlar var mıdır? Kentleşme sürecinde dikkate alınması gereken konuların başında bunlar gelmektedir.

Kentlerin çoğunda, kentsel alan kapasitesi üzerinde konut yapılması ile, kentsel doku bozulmuştur. Yoksulların oturduğu konutların çoğu pek kötü durumdadır. Resmi binaların çoğu onarımsızlıktan çürümeye yüz tutmuştur. Kentiçi ulaşım oldukça kalabalıklaşmış, yollar, otobüsler, istasyonlar, genel tuvaletler ve yıkanma yerleri hep kapasitelerinin üzerinde yük taşımaktadırlar. Tüm bu olumsuzluklardan savunmasız çocuklar da paylarını almaktadırlar. Çocuklar çevre kirliliğine en fazla maruz kalan nüfus grubudurlar ve genç vücutları erişkinlere göre daha da savunmasız konumdadır. Kentsel alanda sağlığı etkileyen çevresel olumsuzluklar, dolayısıyla çocukları etkilemektedir.

* İnönü Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Öğretim Görevlisi

Kent ve Çevre İlişkisi

Kent, hem kent insanını hem de kent çevresini içeren bir sosyo-ekonomik dizgedir. Bu nedenle kentler, içinde barındırdığı insanların ulaşım, haberleşme, eğitim gibi kültürel gereksinimlerinin yanında su, hava, konut, yiyecek gibi temel gereksinimlerini karşılamak durumundadırlar.

Kentlerin diğer yerleşim yerlerinden farklılığı, doğal çevre koşullarından ve tarihsel gelişim süreci içinde oluşan sosyo-ekonomik ve kültürel değerlerden kaynaklanmaktadır. Böylece oluşan farklılıklar, uygarlık doğrultusunda artmakta ve ekonomik faaliyetler, sosyal yapı, yönetim biçimi alanlarında kendini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede kentler, bir yerleşme türü, yerel yönetime sahip yasal bir birim, çevresine bakarak bir merkez oluşturan, tarım dışı faaliyetlerin yoğun olduğu, sanayi ve hizmet birimlerinin denetim merkezi olarak tanımlanabilir (Suher,1997,9).

Daha önceleri, diğer sözcükler gibi sıradan bir sözcük olan "çevre" ise bugün çok değişik anlamlarda kullanılmaktadır. Genel olarak çevre, biyosferdeki tüm canlı varlıkları çepçevre kuşatan olaylar, nesnelere ve eylemler bütünüdür. Biyosfer içinde yer alan canlılar hem kendi aralarında hem de içinde buldukları ortamla ilişki içindedirler. İnsan açısından çevreyi ise, insanoğlunun gereksinimlerini karşılamak ve neslini devam ettirmek için sürekli üretim ve tüketim faaliyetlerinde bulunduğu, dinlendiği doğal ve yapay ortam olarak tanımlayabiliriz (Ünlü, 1991, 5).

Eyrendeki tüm canlılar, güneş, su, hava ve toprakla ilişki içindedirler ve kendi aralarında besin zinciri ile karşılıklı bağımlıdır. Bu çerçevede düşündüğümüzde çevreye gösterilecek bir özen neslimizi sürdürecektir çocuklarımıza iyilik olarak yansıtacaktır. Geleceğimizin güvencesi olan çocuklarımız, özenle koruduğumuz temiz bir çevrede, bedensel olarak dinlendikleri gibi ruhsal olarak da mutluluğa erişeceklerdir. Ancak şunu da unutmamalıyız ki, insan olmadan diğer canlılar ve çevre varlığını sürdürebilir. Fakat biz insanlar doğal ve yapay çevre olmadan yaşamımızı sürdüremeyiz. Yukarıda yaptığımız bu kent ve çevre tanımlamalarından sonra kenti, doğal ve yapay çevrenin birlikteliği olarak adlandırabiliriz.

Yukarıda sıralanan öğelerden su, hava, toprak kalitesi soyut değerler olmayıp doğrudan insanların yaşam kalitesi ile ilgilidir. İnsan sevgisinin oluşabilmesi için çocuğa doğa sevgisinin aşılması gerekir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, doğa ile uyumlu olan toplumlarda insan sevgisi yüksektir. Doğal çevrenin korunması, her şeyden önce geleceğimiz olan çocuklarımıza yöneliktir. Kent ekolojisinde bireysel çıkarlarla toplumsal çıkarların çatıştığı durumlarda, çocuklarımıza, torunlarımıza karşı sorumluluğumuzu düşünmemiz gerekir (Kışlalıoğlu, Berkes, 1994, 328).

Doğada serbest halde bulunan, üzerlerinde özel mülkiyetin olmadığı canlı doğal kaynaklar, genel yapıyı oluştururlar. Bunları ormanlar, otlaklar, balıklar ve yaban hayatı olarak sayabiliriz. Bu doğal çevre kamu malı olduğu için, bunlardan yararlanılmasının planlanması ve korunması Devlete düşmektedir. Kamu mülkiyetinde olan doğal çevrenin ekonomik kullanımı, tüm biyosferin kullanımı açısından önemlidir. Çünkü biyosfer de tüm ulusların paylaştıkları ortak bir maldır. Tüm ülkeler birbirlerini etkilediklerine göre hepimizin ortak bir sorumluluğu vardır (Kışlalıoğlu, Berkes,1994,327).

Kuşkusuz ekonomik yapıları ne olursa olsun, tüm kentler için açık ve yeşil alanların önemi büyüktür. Doğal çevrenin bir alt ögesi olan açık ve yeşil alanlar kentlilerin biyolojik ve ruhsal gereksinimlerini karşıladığı gibi, turistik alanlar olarak da düşünülebilir. Ayrıca bu açık ve yeşil alanlar, oturma alanları, siteler, sanayi ve hizmet bölgeleri arasında tampon bölgeler oluşturabilir ve kentlerin aşırı büyümesini sınırlandırabilir (Keleş,1993,160). Kent bünyesindeki açık ve yeşil alanlar, kent insanına taze ve ucuz ürün sağlayabilir, konut

atıkları buralarda değerlendirilebilir. Bu amaçla gelişmiş ülke kentlerinin çoğunda, kent insanının kentsel tarım yapabileceği bölünmüş tarım alanları ve yeşil alanlar bulunmaktadır. Doğal çevrenin tüm bu yararlarına karşın ülkemizde, kent çevresindeki yeşil alanların azaldığı, kentlerin sağlıklı koşullardan yoksun olduğu, kentlerin altyapısı bulunmayan gecekonduyla çevrildiği görülmektedir.

Doğadaki besin maddelerinin bozulması yanında, doğal çevre içerisindeki yeşil alanların, kırsal ve sulak yörelerin, deniz ve göl kıyılarındaki gezinti yerlerinin azalması bireyin bedensel ve ruh sağlığını etkilemektedir. Bunların etkileri bir yandan gerilim yaratıcı, sinir bozucu olurken, doğa olaylarını (gök gürültüsü, yağmur, sel, fırtına v.b.) tanımadan büyüyen çocuklar yardımlaşmayı, sevgiyi ve saygıyı içeren doğa öğretiminden yoksun kalmaktadırlar (Koptagel-İlal,1984,307).

Kırlarda, bahçelerde çeşitli bitki ve böcekler yaşantısı içerisinde koşup oynamak var iken, dar sokaklar arasında ve apartman boşluklarında çocukların oynamaları ruhsal enerjilerinin bastırılmasına dolayısıyla onların saldırgan veya içe dönmüş bir kişilik kazanmalarına neden olmaktadır. Çocukların yaşamlarını gerginlik içinde geçirmeleri ileri yaşlarda oluşabilecek nevroitik davranışların temelini oluşturmaktadır.

Kentlerin içinde ve yakın çevresinde bulunan açık ve yeşil alanların, kent ikliminin düzenlenmesi, hava kirliliğinin önlenmesi yönünden de katkıları vardır. Açık ve yeşil alanlar oksijen üreterek, kirliliği süzerek ve çevresine serinlik vererek insan sağlığına yarar sağlarlar. Frankfurt çevresindeki 50-100 m genişliğindeki bir bitkisel alanda 3,5 °C'lik bir sıcaklık düşüşü kaydedilmiştir. Bir başka araştırmada da durgun bir havada Berlin'de bulunan 212 ha genişliğindeki bir park ile kentin yapılarla kaplı alanı arasındaki sıcaklık farkı 7°C olarak tespit edilmiştir (Barış,1998,92). Cadde ağaçlarının serinlik etkisi sadece gündüz değil gecede hissedilmektedir. Çünkü, gündüz güneş ısıyı depo eden beton ve asfalt tabaka, aldığı bu ısıyı gece çevresine yaymaktadır. Bu beton etkisi ancak cadde ağaçlarıyla önlenebilmektedir. Kısacası her bir ağacın serin bir ortamı oluşturmada önemli katkısı vardır (soğutma etkisi).

Açık ve yeşil alanların bir diğer yararı da havadaki katı toz parçacıklarını tutmasıdır. Yapılan bir araştırmaya göre 1 ha kayın ormanının 68 ton kadar tozu tutabileceği belirtilmektedir. Ayrıca atmosferdeki kükürt dioksidin, ağaçların yaprakları içerisinde kaybolduğu bilinmektedir. Bununla birlikte açık ve yeşil alanların radyoaktif maddeleri süzdükleri de saptanmıştır (Barış,1998,93). Yeşil bitkilerin, özellikle ağaçlık alanların, fotosentez olayı ile atmosfere bol miktarda oksijen verdiği, bilinen olguların başında gelmektedir.

Yapay çevre uygarlıklar doğrutusunda insan tarafından biçimlendirilen kültürün maddi yönünü oluşturan binalar, parklar, yollar ve sosyal olanaklar olarak tanımlanabilir. Sosyal olanakların da dahil olduğu kaliteli bir kültürel çevre doğal olarak bireyin ve toplumun yararına ve çocuklarda yaşama sevincini artırır. Diğer yandan çevrenin bozulması ve ölçsüz doğal kaynak kullanımı ise, tüm insanları olduğu gibi çocukları da etkiler. Bu nedenle kent planlamasında çevre öğesinin dikkate alınması gerekmektedir.

Çevre psikolojisi araştırmaları, kültürel çevrenin kişilerin öznel algılama süzgecinden geçerek, bireylerin söz ve davranışlarını etkilediğini göstermektedir (Erkut, 66). Bu görüşe dayanarak, belirli bir yapay çevrede kazanılan davranışın, bu yapay çevrenin yansıması, türünü olduğu söylenebilir.

Yapılan bir araştırma, bir mahallede yaşayanların, oturdukları yerden hoşnut olmalarını, o kişilerin mahalleyi değerlendirmelerine bağlamaktadır. Mahallede yaşayanlar konutların kullanımını, yolların genişliğini, çöp toplama faaliyetlerini, belediye hizmetlerini, oturlan yerin güvenliğini değerlendirmede hesaba katmaktadırlar (Erkut,

70), Çünkü yukarıda sayılan kentsel özellikler, yetişkinlerin ve çocukların kentsel yaşamını doğrudan etkileyen öğelerdir. Su borularının hep sızıntı yaptığı, kaldırımların bulunmadığı, su birikintilerine maruz kalmış yolların bulunduğu kentler, elbette insanlara sağlıklı bir hizmet sunamayacaktır. Kentlerimizin çoğunda ortak sorun olan ev yapımının ve onarımının plan dışı yapıldığı, konutların çoğunun gecekondu bölgelerinde yer aldığı bilinen gerçeklerdir.

Genellikle düşük gelirli grupların yaşadıkları konutlarda şu özellikler egemendir: Bu konutlarda altyapı hizmetleri yetersizdir veya hiç yoktur. Bunların şehir suyu, kanalizasyon akıntıları ve çöp toplama faaliyetleri sağlıklı değildir. Ayrıca bu evler sel baskınlarına, toprak kaymasına elverişli alanlarda yapılmakta ve insanlar buralarda kabbalık, burun buruna yaşamaktadırlar. Bu durum, elbette yetersiz beslenme ile birleştiğinde artan oranda bulaşıcı hastalıkların yayılmasına ortam hazırlamaktadır.

Bilindiği üzere insan faaliyetleri, konut, dinlenme ve spor alanları gibi gereksinimler gereği yapay çevrenin kullanılmasını gerektirir. Diğer yandan çevreye atılan atıklar, konut alanı seçimini etkiler. Bu açıdan bakıldığında, yapay çevre ile doğal çevre birbirleriyle yakından ilgilidirler. İkisi de genellikle insan faaliyetlerinin alan üzerinde dağılımı ve sonuçlarıyla ilgilidirler (Ünlü,1991,48).

Çocuğun Gelişimi İle İlgili Açıklamalar

Anne-baba, öğretmen ve diğer ilgililerin gelişmekte olan çocukları tanımaya ve anlamaya gereksinimleri vardır. Çocuğun geliştikçe değişen ilgileri, gereksinimleri, bedensel özellikleri, düşünceleri ve duyguları ne kadar iyi tanınrsa ona o kadar yardım etmek kolaylaşır. Sağlıklı bir altsoy yetiştirebilmek için, yeterli eğitimin yanında kent planlarının da bu amaca hizmet etmesi gerekmektedir.

Gelişme olayını kavrayabilmek için mutlaka iki kavram üzerinde durmak gerekir: Bunlar olgunlaşma ve öğrenme kavramlarıdır. Olgunlaşma kavramı, çocukta sinir ve kas dizgesinin zamanla gelişerek belirli işleri yapabilmesidir. Öğrenme ise, çocuğun görerek, işiterek, çevresiyle fikir alış verişinde bulunarak, oluşturduğu davranış değişiklikleridir. Çocuk gelişiminde olgunlaşma ile öğrenme bir arada yürür. Bunları birbirinden ayırmak mümkün değildir. Çünkü çocuk olgunlaşma sayesinde daha önce yapamadıklarını gerçekleştirebilir. Bu açıklamalardan sonra gelişmeyi, olgunlaşma ve öğrenmenin birlikteliği olarak tanımlayabiliriz.

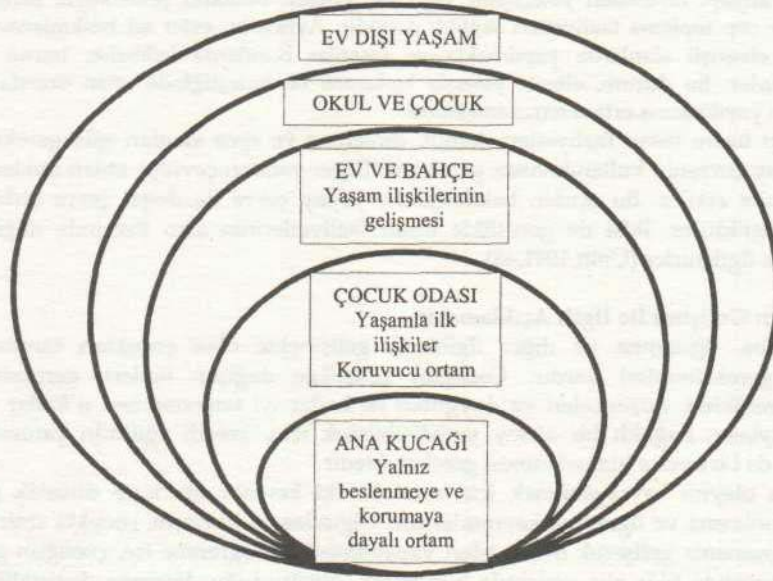
Ancak çocuk, gelişme sürecinde ailenin koruyuculuğundan sıyrılırken, çevrenin dokunmalı öğeleriyle tehlikeli bir şekilde karşı karşıya kalabilir. Ev ve aile dışındaki sağlıklı sokaklar ve oyun alanlarının bulunmaması çocuğu düş kırıklığına uğratabilir. Yaşam çocukluk, gençlik ve yetişkinlik olarak üç bölüme ayrılırsa, çocukluk çağındaki yetersizlikler kalan diğer iki çağı etkileyecektir. Oyundan, müzikten yoksun bir çocukluk çağı, elbette gençlik ve yetişkinlik çağında bir takım ruhsal çatışmalara zemin hazırlayacaktır.

Bilindiği üzere stresin asıl kaynağı bastırılan duygular ve engellenen davranışlardır. Çocukta stres şöyle oluşmaktadır: Oyun oynamak isteyen bir çocuğun davranışı engellenirse, çocuğun oyun isteği bilinç altında gizlenir. Aynı zamanda çocuğun enerjisi de baskı altına alınır. İşte baskı altında tutulan bu enerji gerilim ve şiddet kaynağıdır. Bu enerjinin oyun ile mutlaka dışarıya aktarılması gerekir. Bu durum topa hızlıca vurmak isteyen bir futbolcunun ayağını tutmak gibi bir şeydir. Oyunun bir diğer yararı da, yukarıda açıklanan öğrenmeye ortam hazırlayan sinir ve kas eşgüdümünü geliştirmesidir.

İşte bu noktadan hareketle şöyle söylenebilir: Açık ve yeşil alanlara sahip, geniş sokak ve caddeleri bulunan, çocuklara ve gençlere yönelik oyun alanlarının, futbol sahalarının

bulunduğu bir kent; sağlıklı kendine güvenen stresten uzak bir nesil yetiştirilebilmesine olanak sağlar. Kibrit kutusu gibi, üst üste yığılmış binalarıyla dar cadde ve sokaklara sahip, yeşil alanları bulunmayan kentler ise, uyuşturucuya eğilimli, nevrozlu, sorunlu gençler yetiştirir. Louis Corman çocuklardaki gelişmeyi, yayılma çemberleriyle Çizim 1'de görüldüğü gibi açıklamıştır (1996, 22).

Çizim 1: Yayılma Çemberleri



Kaynak: (Corman, 1996, 22)

İç içe çizilen bu çemberler çocuğun gelişmesini tanımlamaktadır. Her çember bir gelişme aşamasını ve ona denk düşen yaşamsal ortamı temsil etmektedir. Çocuk geliştiği ölçüde elbette bu çemberler de genişlemektedir. Çocuğun gelişmesini sağlayan dirimsel yayılma gücüdür. Bu güç bir engelle karşılaştığında tekrar geriye dönmektir. Örnekte görüldüğü üzere, sağlıklı bir ortam ölçüsünde ancak çocuklar gelişimini tamamlayabilmektedir. Corman aynı çizimde çocuk gelişimini, şişirilen bir balona benzetmekte, dirimsel gücü (yani balondaki hava) ve uygun bir ortama (balonun yayılma alanı) sahip çocukların gelişebileceğine işaret etmektedir.

Çocukların en önemli duygusal gereksinimleri sevmek, beğenilmek, benimsenmek ve değer görmektir. Anneleri, öğretmenleri ve başka yetişkinler tarafından ne kadar ilgi ve şefkat görürlerse o kadar mutlu olurlar. His ve heyecan hayatı dengeli olan çocuğun bu durumundan yararlanmak ve bundan sonra gelecek erginlik çağının sorunlarını daha kolaylıkla atlatmasını sağlamak için kendisine güven kazanmasına yardım edilmelidir. Bu yardım, çocuğa ancak sıcak bir aile ortamıyla ve toplumsal donanımına sahip bir kent ortamıyla sağlanabilir. Özellikle korkak, çekingen, içine dönük çocuklarda oyunun ve eğlencenin önemi büyüktür.

Davranış bozukluğu gösterme bu çağda zirvededir. Bu çocuklarda kuruntular, saplantılı düşünceler sıklıkla görülür. Çocukların davranış bozukluğu gösterme nedenleri;

aile, işyeri, toplumsal baskılar, psikolojik gelişme sorunları ve çocuğun yaşadığı çevredeki yetersizlikler olabilir (Bulut, 1997, 48). Erginlik dönemi rol belirsizliği ve kimlik arayışı dönemidir. Çocukluk dönemine ilişkin iç ve dış çatışmalar yeniden canlanır. Kendine veya başkalarına güven duymuyorsa stres altında kalabilir. Bu dönem çocukların yetişkinlerinden en çok yardım bekledikleri dönemdir.

Buradan da anlaşılacağı üzere aile ortamı ve kentin toplumsal yaşamı çocuğun kişiliğinin oluşmasında çok önemlidir. Çünkü ortalama her birey için 12-14 yaşlarında kişilik oluşmaktadır. Bu yaşlardan sonra verilecek eğitim kişilik geliştirmede yeterince etkili olamamaktadır. Yeterince ilgi görmemiş çocukların bilinçaltılarında çeşitli karmaşalar oluşabilir. Ki bu karmaşalar geleceğin nevrozlarına zemin oluşturmaktadır. Bu nedenle, sağlıklı bir nesil yetiştirilmesi için, çocuklar üstün bir sınıf gibi görülmeli, onlara yönelik olarak özel ve kamu kesimi tarafından hizmet amaçlı gerekli altyapı düzenlemeleri yapılmalıdır. Çünkü toplumsal gelişme, uygun ortamlarda başkalarını anlama, onlara ve kendine güven duyma, topluluklara sevecek katılma ve görev-sorumluluk alma sürecidir.

Kent Yaşamında Çevresel Öğeler İle Çocuk Eğitimi İlişkisi

Kentlerdeki kalabalık ve gürültü gibi fiziksel çevre koşullarının, çocuklar üzerinde olumsuz etkisi olduğu çeşitli araştırmalarla saptanmıştır. Nitekim bir araştırmada "kent" olgusunu yeni kentlilerin büyük bir bölümü "kalabalık büyük bir yer" olarak tanımlarlarken; eski kentliler, "uygar, yaşam düzeyi yüksek, olanakları fazla olan yer" olarak algılamaktadırlar (Erkut, 78). Ayrıca başka bir araştırmada "Sizce insanlar otobüsleri niye tahrip ediyor?" sorusuna, kentlilerin bir bölümü "can sıkıntısından, stresten" gibi bu davranışın gerekçelerini açıklamaya yönelik yanıtlar vermişlerdir (Erkut, 78). Her iki soruya alınan yanıtlar da görüldüğü üzere kentler, yaşayanlar üzerinde sinirsel gerilimleri oluşturan bir etken olarak görülmektedir. Kuşkusuz bu sinirsel gerilimlerin ve kas spazmlarının nedenini çocukluk çağına aramak gerekir.

Bilindiği üzere, çocuklar, fiziksel, biyolojik ve toplumsal çevredeki koşullara göreli olarak büyüklerden daha çok duyarlıdırlar ve çevrede oluşacak kirliliklerden daha çok etkilenirler. Bu nedenle, çocuk gelişimini etkileyen unsurlar arasında çevre koşulları büyük bir öneme sahiptir. Oysa büyük göçlere sahne olan kentlerde yeşil alanlara, gezinti, dinlenme yerlerine sportif faaliyet alanlarına yeterince önem verilmemekte ve kent planlarında çocuk parklarına önem gösterilmemektedir. Göstermelik yapılan parklar ise sağlık koşulları açısından tehlikeler içermektedir (Uz,1997, 78).

Umumi Hıfzısıhha Kanunu'nun 168. maddesine göre, yerleşim yerlerinin büyüklüğüne ve nüfusuna göre çocuk parkı yapılması konusunda belediyeler görevlendirilmiştir. Ayrıca 3030 sayılı Büyük Şehir Belediyelerinin Yönetimi Hakkındaki KHK, park yapılması görevini belediyelere vermiştir (Uz,1997, 78). Uygulamada ise belediyeler, belediye başkanı ve meclis üyeleri olarak, kendilerinin seçilmesine katkıda bulunan çıkar çevrelerine, kent planlarında çocuk parkı olarak ayrılmış yeşil sahaları vefa borcu olarak özgülemektedirler. Oysa belediye yönetimleri, halkın, mimar, mühendis gibi teknik elemanların psikologların görüşünü alarak bu yeşil alanları, gerçek sahiplerine yani çocuklara vermelidirler.

Nitekim çocukların gürültü, hava kirliliği ve tehlikelerden uzakta, yeşil alanlarda, parklarda, en doğal hakları olan oyun ile büyümeleri gerekir ki, bu durum sağlıklı gelişimleri açısından mutlaka sağlanmalıdır. Günümüzde altyapıdan yoksun, havası kirli, dar sokaklarından atık suların aktığı kentler, motorlu taşıt araçlarıyla birlikte, çocuklara çeşitli tehlikeler sunmaktadır. Oysa Türkiye, nüfusu % 2 dolaylarında artan ve genç yaş nüfusu yüksek bir ülkedir. Bu nedenle bu genç kuşağın dikkate alınması gerekir. Çocukluğunu yaşamamış, oyun zevkini tatmamış, eğitimsiz, sağlıklı, gerilim altında,

yaşama sevincini ve çocukluk coşkusunu kaybetmiş bir kitle, kuşkusuz geleceğimizi teminat altına alamayacaktır.

Çocuklar arasında bilişsel, duyuşsal ve devimsel güçler bakımından doğuştan gelen bazı farklar bulunmaktadır. Ancak bu farklar eğitim ile enaza indirilebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında çağdaş kentlerin çocuklara sunacağı olanaklar hiç de küçümsenmeyecek derecededir. Erken yaşlarda çocuğun içinde bulunduğu çevre ve çocuğa sağlanan eğitimin niteliği onun gelecekteki başarılarını ve dolayısıyla da yaşama biçimini büyük ölçüde belirlemektedir. İnsan davranışları konusunda yapılan çözümlenmeler, çevrenin ve eğitimin etkisini destekler niteliktedir. Yapılan araştırmalar, ilk çocukluk yıllarındaki uyarıcı ortam ve yaşantı yetersizliklerinin gelişim düzeyini sınırladığını, olanaklı zengin çevrenin ise gelişimi hızlandırdığını göstermektedir (Senemoğlu, 1997,22). Fiziksel, kimyasal veya biyolojik yönden kirlenmiş bir kent ortamında oynayan, yaşayan çocuklara, parazitlerin ve bulaşıcı hastalıkların geçme olasılığı yüksektir. Ayrıca oyun alanlarının yokluğu nedeniyle sokakta oynayan çocuklar her zaman için sert zemine çarpma tehlikesi ile karşı karşıyadırlar. Diğer yandan tuvaletler, içme ve kullanma suları bulaşıcı hastalıkların yayılmasında en önemli kaynaklardır. Sağlıksız koşullarda oyun zevkini doyumak isteyen çocukların, ek olarak sağlıklı ortamdaki yoksun yerlerde doğal gereksinimlerini karşılamaları ikinci bir tehlike olacaktır.

Bina, kurum ve kuruluşlardan genellikle sokaklara çöpler atılmakta ve bunlardan çevreye kötü koku, sızıntı gibi atıklar yayılmaktadır. Kent sokaklarında, bu atık ve çöpler üzerinde oyun oynayan çocuklar, görülen olağan manzaralardandır. Bu olumsuz görüntüleri önlemek, belediyelerin görevleri arasındadır. Bu görevlerini yerine getirmeyen yöneticilere yaptırım uygulanmalıdır.

Kentsel alanlar için öngörülen 7 m²lik yeşillendirme ölçütünün okulların imar planlarında dikkate alınması ve yeşil alanı artırma önlemleri içerisinde yeni inşa edilen okul bahçelerinin belli oranda ağaçlandırılması da zorunlu hale getirilmelidir (Uz,1997, 86). Bu ölçüden hareketle Türkiye’de her kentin nüfusu 7 m² ile çarpılarak o kentte ne kadar yeşil alana gereksinim olduğu kolayca hesaplanabilir.

Çocukların uzun süre sağlıksız ortamlarda oyun oynamaları beden sağlıklarını olumsuz etkilediği gibi, ruh sağlıklarının da olumsuz etkileyecektir. Gelişme ile ilgili yapılan araştırmalar, beynin birbiriyle ilişkili bir sinir ağıyla doğduğunu, bu sinirsel ağın çocukluk döneminde biçimlendiğini, yetişkinlikte ise daha çok çocuklukta biçimlenen bu hücre kümelerinin kullanıldığını göstermektedir (Senemoğlu,1997,33). Bu durumda yetersiz koşullarda gelişmeye alışan çocuk organizması gerekli sinir kas eşgüdümünden, dolayısıyla becerilerden yoksun kalacaktır.

Ergenlik döneminde çocukların hareketli olmaları, artan güçlerini sergilemekten zevk duymaları bilinen özelliklerindedir. Ancak çocukların bu hareketliliğini azaltıcı sınırlandırmalar, bedensel gelişimlerini engelleyecektir. Ayrıca gürültü, kirlilik toz, nem, yetersiz aydınlanma, kaygan zeminler ve merdivenler gibi çevre etkenlerinin çocukların sağlığı açısından olumsuz etkilere yol açtığı bilinen bir gerçektir (Bulut, 1997, 62). Fiziksel koşulların uygun olmadığı ortamlarda bulunan çocukların duygusal yönden gelişmeleri de risk altındadır. Gerek bedensel, gerekse toplumsal olarak yaşatlarının oynaması gereken oyunları oynayamamak çocukta aşağılık duygularının gelişmesine yol açmaktadır. Sağlıklı kişi, kendine güvenen, başkaları ile olumlu ilişkiler kurabilen, dışa dönük, ruhsal iç ve toplumsal dış çatışmaları olmayan, arkadaşlarına karşı iyi duygular besleyen birisidir. Ancak tüm bu erdemler uygun bir ortamda oyun ve oyun arkadaşlığı ile kazanılabilir. Ayrıca bu oyunlar çocukların dersleri dışında ruhsal olarak dinlenmelerini sağlayacaktır.

SONUÇ

Genel olarak değerlendirildiğinde kentlerin merkezinde ve çevresinde yeterli oyun alanlarının bulunmaması sonucunda, çocukların dinlenme, oyun oynama ve toplumsal ilişkiler kurma istekleri engellenmektedir. Kuşkusuz bu engel stresin birincil kaynağıdır. Uygulamada, sorumluların gerektiği kadar çocukların sağlıklı gelişimine yönelik altyapıyı hazırlamadıkları, planlarda varsa bile yeşil alanları çocuklara bırakmadıkları, asıl görevlerini savsakladıkları görülmektedir. Durumun en tüzücü yanının da bu yeşil alanların bireysel çıkarlar uğruna, insanların burun buruna yaşadıkları konutlara tahsis edilmesidir.

Bu olumsuzluklar yanında kentlerin dikey ve yatay gelişimleri doğrultusunda, sosyo-ekonomik sorunlar artmış, düzensiz kentleşme, hizmetlerin aksamasına yol açmış, kentlerin fiziksel görünimleri bozulmuştur. Diğer yandan kentlerde hava ve çevre kirliliğinin hızla arttığı verimli tarım alanlarının endüstri ve konutlarca işgal edildiği de bir gerçektir.

Bu olumsuzluklar en çok çocukları etkilenmektedir. Çünkü onlar fiziksel, toplumsal ve ruhsal olarak gelişme aşamasındadırlar. Bunların yanında günümüz gençliğinde görülen şiddet eğiliminin nedenlerini çocukluk çağında aramak gerekir. Çünkü, çocukluk çağında ruhsal yapıda bilinç altına atılan tüm istemler, gençlik çağında şiddete dönüşerek kendini göstermektedir.

Çocukların, sağlıklı gelişimlerine yönelik alınan kararlar toplumun her kesimine görevler yüklemektedir. Bu konuda en önemli görev yasama organına düşmektedir. Yasama organı her şeyden önce, "çocuk haklarına" yönelik yasal düzenlemeleri gerçekleştirmelidir. Görevli idari birimler ise verilen yasal haklar doğrultusunda gerekli denetimleri yapmalıdır. Bu alanda ikinci olarak, sivil toplum örgütleri ve meslek kuruluşlarına görev düşmektedir. Bu kurum ve kuruluşlar üniversitelerle de işbirliği yaparak, çocuk hakları, konusunda sorumlular üzerinde baskı oluşturabilirler. Çünkü toplumun en duyarlı kesimi bu kurum ve kuruluşlardır.

Diğer yandan ailelere (anne-baba) ve öğretmenlere de büyük sorumluluklar düşmektedir. Anne ve babaların çocuk eğitimi konusunda yeterince bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu alanda okul-aile işbirliği en klasik yöntemlerden biridir. Bu arada eğitim sistemi aracılığı ile çocuklar ve gençler de bilgilendirilmeli ve onların duyarlı olmaları sağlanmalıdır. Çünkü, onlar varınların büyükleridir. Bugünün büyüklerinin yaptıkları hataları, gelecekte onların tekrar etmemeleri için eğitilmeleri gereklidir.

Kentsel toprakların en uygun arazi kullanımına yönelik olarak planlanması, yerel yöneticilerin hizmet vermesini kolaylaştırıp, maliyetleri azaltır. Birçok deneyim, sonuçları iyileştirmeye çalışmanın, girişimi en başta yapmaktan çok daha pahalı ve güç olduğunu göstermektedir. Toprağın bir kazanç aracı olması ve spekülasyona uygun bulunması her geçen gün kentlerdeki yeşil alanları yok etmektedir. Aynı şekilde, plansız yapılan, uygar bir insana yaşarlı ortama dönüştürmek köklü ve cesur kararları gerektirmektedir.

Kentlerin sunduğu, konut kalite ve kapasitesinin, kent çocuklarının beklentilerine yanıt vermemesi, etkin kamu denetiminin olmadığı alanlarda, gelişigüzel kentsel gelişmeye yol açmaktadır. Bu tür yerleşmeler çoğu zaman kentin yeşil alan olarak ayrılan yerlerini işgal etmektedir. Bu durum görüldüğü gibi yetişkinlerin yanında, çocuklara ve gençlere ileride tedavisi olanaksız zararlar vermektedir. Bu alanda en büyük görev ise, ellerinde yasal ve ekonomik yetkiler bulunan yerel yöneticilere düşmektedir.

Çocukluk dönemi insan yaşamında büyüme ve gelişme çağıdır. Bu çağda henüz çocuğun bedensel, ruhsal ve toplumsal anlamda gelişmesi tamamlanmamıştır. Çocuklar, henüz sinir ve kas eşgüdümüne tam anlamıyla ulaşamadıkları için yetersizdirler. Aynı zamanda çocukluk çağı, çocuğun en fazla oyun oynama gereksiniminin olduğu bir dönemdir. Oyun, çocuğun bedensel, ruhsal ve toplumsal gelişmesine katkıda bulunur. Bu

İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRETMENLERİNİN PROBLEMLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Meltem YALIN

ÖZET

Çalışmanın amacı, İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin problemlerini saptamak ve çözüm önerilerinde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda bilgi toplamak için geliştirilen ve 67 soru içeren anket ile: İzmir'in merkez semtlerinde 10, kırsal semtlerinde 10 olmak üzere toplam 20 adet ilköğretim okuluna ulaşılmıştır.

Anket, bu kurumlarda çalışan merkez öğretmenleri 106, kırsal öğretmenleri 94 olmak üzere toplam 200 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Anket yoluyla, farklı iki bölgede görev yapan öğretmenlerin sorunlarına yaklaşımları arasındaki fark ve benzerlikler bulunarak öğretmenlerin problemleri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda, sınıf öğretmenlerinin; okul ve yönetim, eğitim sistemi, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin problemler tespit edilerek merkez ve kırsal öğretmenlerinin belirledikleri problemler arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Aksine, farklı eğitim kurumlarından mezun olmalarına ve farklı bölgelerde görev yapıyor olmalarına rağmen sınıf öğretmenlerinin belirttikleri problemlerde büyük oranlarda benzerlikler bulunmuştur.

Bu sorunların ortadan kalkması için, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinin niteliğine önem verilmelidir. Öğretmenlik mesleğinin çekiciliği artırılarak statüsü yükseltilmeli ve gelir düzeyleri yaptıkları işin önemine ve benzeri meslek gruplarına göre belirlenmelidir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Problemler.

ABSTRACT

The purpose of this study is to set the problems of the teachers in the 1st part of the elementary education and to provide suggestions to solve them out.

A questionnaire is developed to obtain information for this purpose and it consists of 67 questions. Together with this questionnaire it has been possible to reach out 20 primary schools in total, 10 of these being in the central regions of İzmir and the rest being in the suburban regions. The questionnaire has been applied to a total number of 200 first part class teachers working in these institutions, 106 of which are working in the center and 94 are working in the suburbs. With this method, by means of finding out the similarities and the differences between the ways of approaches of the teachers working in a different regions, their problems are tried to be determined.

As a result of these findings, the school and the management, the education system, in-duty and pre-duty educations are determined and no significant difference between the problems of the central and suburban teachers could be detected. On the contrary, there obtained quite a lot of similarities in the problems that these teachers do go through although they had been educated in different institutions and been working in different regions.

In order to eliminate these problems, the quality of education, both pre-duty and in-duty should be given importance, The attractiveness of the teaching career and the social status of it should be increased and the wages should be determined according to the importance of their jobs and the other similar jobs.

Key Words: Education, Problems.

GİRİŞ

Eğitim, Cumhuriyetin ilk yıllarından beri en önemli konulardan biri olarak ele alınmış ancak, ekonomik gelişme, kalkınma, sanayileşme ve savunma gibi daha yaşamsal öncelik

taşıyan sorunlara yer verilmiş olması eğitime gereken önemin verilmesini engellemiştir. Eğitim konusunda önemli adımlar atıldığı halde geçmişten devralınan, zamanla belirmeye başlayan sorunlar ülkemizin gelişme hızına engel olmuştur (Alkan,1988).

Bu sorunlar, yarım yüzyıllık bir yozlaşma süreci içinde olan eğitim sistemimizin yeniden yapılanma gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Eğitimde yeniden yapılanma tepeden ve dışarıdan empoze etmeyle başarıya ulaşamaz. Bu yapılanma eğitim bilimcilerin, alandaki deneyimli meslek insanlarının, eğitimin bilimsel ve profesyonel kurumlarının konuya sahip çıkmasıyla mümkün olabilir (Kavcar,1982). Bu nedenle eğitimcilerin mesleki, bilimsel, sosyal ve ekonomik durumları öncelikle ele alınmalı ve bilişim çağının gerekleriyle tutarlı hale getirilmelidir. Çünkü hiçbir eğitim reformunun alanın meslek insanı olan öğretmenlerin öncülüğü ve katılımı olmadan başarılı olması düşünülemez.

Öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan araştırma ve inceleme çalışmaları, mesleki standartların geliştirilmesi, yetki ve sorumlulukların belirlenmesi, mesleki yükü dengeleme, unvan, statü sorununu çözme, serbest çalışma hakkı tanıma, kıdem ve başarı esasına göre ücret sağlama, örgütlenme ve örgütlenmeye katılım sorumluluğu sağlama gibi boyutları gündeme getirmiş, fakat bugünkü gereksinimler doğrultusunda yapılandırılmamıştır (Sever, 1995).

Bugüne değin kalkınma programlarında ve Milli Eğitim Şuralarında meslekle ilgili hususlarda, mesleği kariyer haline getirme, öğretmen yetiştiren kurumları yeniden düzenleme ve meslekle ilgili sorunları çözme gibi boyutlar açısından mesleği geliştirme yönünde karar ve öneriler alınmış olmasına karşın bu hususların genellikle uygulamaya konulmadığı görülmektedir (Öğr.Yet.Kur.Dünü Bugünü Sem. , 1987).

Formal eğitim sürecinin ilk yıllarından biri olan ilköğretim, çevresini merak eden , öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirme gibi çok önemli bir görevi üstlenmiştir. Çocuklara ilk yıllarda verilecek eğitimin niteliği, gelecekteki başarıları, okula, derslere ve kendilerine karşı tutumları üstünde önemli bir etkiye sahiptir (Senemoğlu,1998). Böylece on sekiz yaşına kadar gösterilen başarının %42' sinin ilköğretim I. kademedeki başarıyla açıklaması mümkündür (Bloom,1979). İlköğretim I. kademe sürecinde kazanılan davranışlar, sonraki öğrenmeler için alt yapı niteliği taşıması açısından önem kazanmaktadır.

Bu durumda ilköğretimin ilk yıllarında çocukla etkileşimde bulunan kişilerin özellikle de sınıf öğretmenlerinin çocukların geleceğini biçimlendirmelerinde, sağlıklı birer kişilik kazanmalarında büyük rolleri olduğu söylenmektedir (Senemoğlu,1998). Kısaca, yarının büyüklerinin nitelikleri, büyük ölçüde bugünün sınıf öğretmenlerinin niteliklerinden etkilenmektedir (Alexander,1984).

Öğretmenlik mesleği, eğitim sektörü ile ilgili bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlara sahip, alanda özel uzmanlık bilgi ve becerisini esas alan akademik ve mesleki formasyonu gerektiren profesyonel statüde bir uğraşı alanıdır. Böylesine kapsamlı nitelikleri içermek durumunda olan meslek mensuplarının içinde buldukları sorunların çözümü devletin, toplumun ve bireylerin gelişimi açısından önem taşıyan bir konudur.

Bu sorunların incelenmesindeki amacımız onları yaratan koşullar hakkında sefalet haberciliği yapmaktan öte, sorunların giderilmesine yönelik etkili çözümler önerebilmektir. Bu nedenle de öncelikle sorunlara neden olan koşulların analizini yapmak gerekmektedir.

Türkiye'de eğitim sistemini konu edinen araştırmalar, eğitim ile ilgili fakültelerin öncülüğünde, bazıları ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın girişimi ile yapılmıştır. Ancak bunların çok azı ilköğretim I. kademe öğretmenlerini dolaylı olarak konu edinmiştir. Bu araştırma doğrudan I. kademe öğretmenlerini konu edinmesi yönünden önem taşımaktadır.

Araştırmanın amaçlarına ulaşabilmek için aşağıda yer alan soruların yanıtları aranmaya çalışılmıştır:

- 1- İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin demografik özellikleri nelerdir?
- 2- Sınıf öğretmenleri, kendileriyle, öğrencilerle, okulla ve eğitim sistemiyle ilgili durumları görev yaptıkları okulların alt ve üst soyo-ekonomik koşullarına göre nasıl değerlendirmektedirler?

Materyal ve Metot

Araştırmada, tarama ve literatür incelemesi modelleri uygulanmıştır. Çalışma evreni, 1999 - 2000 eğitim öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı İzmir ili resmi ilköğretim okulları I. kademe (sınıf öğretmenleri) öğretmenlerinden oluşmaktadır. Kentin üst sosyo ekonomik gelişmişlik bakımından temsil ettiği düşünülen, Mithatpaşa, Güzelyalı, Balçova semtlerinde bulunan on ilköğretim okulu ve alt sosyo ekonomik düzeyde olduğu düşünülen semtlerden, Kadifekale, Çimentepe ve Uzundere'de bulunan on ilköğretim okulu (şans) random yöntemi ile seçilmiş ve toplam 200 sınıf öğretmeni örnekleme alınmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde, betimleme (survey) gereken durumlarda, yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma, iki grubun karşılaştırıldığı durumlarda ise t -testi uygulanmıştır.

Tanımlar: *Periferi:* İzmir ilinin sosyo ekonomik gelişmişlik düzeyi bakımından az gelişmiş ve sıklıkla göç alan, geçekodu yerleşime açık olan çevre semtleri, *Merkez:* İzmir'in merkezinde olan ve sosyo ekonomik gelişmişlik açısından çevre semtlere göre ileride olduğu düşünülen semtler, *Öğretmen:* İlköğretim I. kademe (sınıf öğretmeni) öğretmeni.

Bulgular ve Yorum

Birinci alt probleme ilişkin bulgular: Araştırmaya katılan merkez ve periferi öğretmenlerinin %70'nin kadın, % 30' nun ise erkek olması öğretmenlik mesleğinin gittikçe bir kadın mesleği olma özelliği taşıdığını göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin % 48'i il, % 30'u ilçe, % 22'nin de köy doğumlu olmalarıyla bu mesleğin genellikle kırsal bölgelerden tercih edildiği söylenebilir.

Kentin periferisinde kalan semtlerde görev yapan öğretmenlerin merkez semtlerde görev yapan öğretmenlere göre daha genç oldukları saptanmıştır. Merkez öğretmenleri genellikle Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksekokulu mezunuyken periferi öğretmenlerinin çoğunlukla bir fakülte mezunu oldukları ve ancak % 19 oranındaki öğretmenlerin yaptıkları işin (sınıf öğretmenliği bölümü) mezunu oldukları görülmektedir. Bu oranlar bizlere, sınıf öğretmeni eğitiminin sistemimizde çelişkileri olduğunu; öğretmenlerin çok çeşitli kaynaklardan, farklı kıstaslara göre yetiştirildiklerini, bu kaynaklarda bir uyum bulunmadığını, daha önemlisi bu çelişkiye bağlı olarak öğretmenlerimizin niteliğinde giderek belirgin düşmeler olduğunu göstermektedir (XI. M.E.B Şurası).

Öğretmenlerin mesleğini sevmesi ve severek yapması öğretmenlikle ilgili ilk duyuşsal hedef olmasına rağmen her iki kesimin öğretmenlerinin ancak % 55'nin mesleklerini isteyerek, diğerlerinin ise tesadüf veya zorunluluktan dolayı seçtikleri görülmektedir. Bunun sonucunda ise mesleğini sevmeyen öğretmenlerin öğrencilere yararlarının sınırlı olacağı ve duyuşsal açıdan olumsuz etkiler yaratacağı göz önünde bulundurulmalıdır (Bacanlı, 1998).

Sınıf öğretmenlerinin önemli bir bölümünün, merkezde %55, periferide % 40 oranında ortalama bir yaşam sürdürmek için ek bir iş yaptıklarını, boş zamanlarını gazete ve kitap okuyarak (M %45, P %52) değerlendirdiklerini belirterek aşağıda belirteceğim faaliyetleri ise ekonomik koşulların zorluğundan dolayı gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Diğer boş zaman etkinliklerini sıralayacak olursak; sinema ve tiyatro etkinlikleri (M %1, P%4), ev işi (M%30, P%14), lokal ve dernek faaliyetleri (M%6, P%9), televizyon izleme (M%3, P% 5) ve kendi branşını geliştirme konusunda yapılan etkinlikler ise periferide %6, merkezde %3 ile böylesine

düşük oranlarda elde edilmesi oldukça düşündürücüdür. Bu oranlar bize, öğretmenin kalitesini, kaliteli yetiştirilme ve yetiştirme sistemi hakkında olumlu fikirler kazandırmayabilir. Çünkü toplam kalite ile ilgili çalışmalar, kaynağın insan kalitesinde olduğunu göstermektedir. Örnek alınan kişiliği ve özdeşim modeli olması nedeniyle, öğretmen dış görünüşü, konuşmaları, çalışmaları, kısaca tüm etkinliklerinde kalite kaygısını hissettirmesi çok önemlidir. Öğretmenin önemli rollerinden biri yenilikçiliktir. Öyle ise öğretmenler yeniden düşünen ve ölçütleri değiştirmek gerektiğinde, toplumun en ön sıralarında olması gereken kişilerdir (Ervin,1996). Bunu gerçekleştirebilmenin yolu ise; toplumumuzda, kalkınmamız için gerekli nitelik ve sayıda insan gücü hazırlama görevini yüklenen öğretmenin başarıyla çalışabilmesi, görevinde etkin olabilmesi, onun gerekli huzur ve güvene kavuşmasına bağlıdır. Öğretmenin başarısı toplumumuzun başarısı olacağından öğretmenlerimizin maddi yönden yeterli olanaklara kavuşturulması için gereken önlemlerin alınması önemlidir (IX. M.E.B Şurası).

Her iki kesim öğretmenlerinin tamamına yakın oranda evli oldukları, eşlerini genellikle e kendi öğrenim seviyelerinden veya mesleklerinden tercih ettikleri ve ortalama olarak iki çocuklu oldukları saptanmıştır.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular:

Merkezdeki okulların öğrenci mevcudu bakımından daha kalabalık olduğu ve sınıfın fiziksel koşullarından (ısı, ışık,araç-gereç, lab., okul kitaplığı vb.) memnuniyet düzeyinin periferiden daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Her iki kesim okullarında fiziksel olanakların (spor salonu, müzik odası, resim atölyesi vb.) %16-18 oranlarında kaldığı dolayısıyla yetersiz olduğu belirtilmiştir.7-11 yaş dönemi öğrencilerinin fiziksel ve psikolojik açıdan risk taşıyan gelişim dönemlerinde, öğrenim gördükleri mekanların olumlu fiziksel koşulları ölçütünde sağlıklı duyuşsal ve fiziksel gelişim süreci yaşanacağı gibi etkili bir eğitim-öğretim sürecinde yaşanacaktır fakat elde edilen verilerin ışığında sözü edilen ideal sürecin yaşanmasını mümkün kılmamaktadır.

Merkez okullarında görev yapan öğretmenlerin %50'i, periferidekilerin ise %37'i okulun öğrencileri gerçek hayata hazırlamadığı, eğitim programının ise her iki kesimde ancak % 30 oranında gerçekleştirilebilir gördüklerini söyleyerek dolayısıyla icra ettikleri mesleklerinin amacına olan inançsızlığın dile getirildiği görülmektedir.

Sekiz yıllık eğitim programına, görev yaptıkları ilköğretim okulunun uyum sağladığı görüşünde olan merkez öğretmenlerinin oranı %39 iken periferide %55 tir. Bu konudaki memnuniyetsizliğin nedenleri önem derecesine göre şu şekilde sıralanmıştır: 1.Beş yıllık eğitim sürecine göre inşa edilen okulların fiziksel yapısının yetersizliği, 2. İlköğretim öğrencilerinin yaş grupları arasında yaşanan uyumsuzluk (7 ile 14 yaş grubunun tamamını içermesi açısından), 3. sırada ise merkezdeki öğretmenler periferide göre farklılık göstererek, ikinci kademe (branş öğretmenleri) öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerini küçümsediklerini buna bağlı olarak öğretmenler arasında uyum sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın periferideki öğretmenleri az önce sözü edilen probleme değinmeden 3. sırada yer alan problemlerini okulun idari kadrosunun yönetsel süreç açısından sergiledikleri yetersizlikler olarak dile getirmişlerdir. Sözü edilen aynı problem merkez öğretmenlerinin okula ilişkin sorunlarında da 4. sırayı almaktadır. Bu durum eğitim sisteminin yönetsel süreçlerinde görev alan eğitim yöneticilerinin, gerçekçi kriterlere dayanmaksızın, atama yoluyla seçilmelerinden veya yöneticilik vasfı taşıma özelliklerine göre seçilmemiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca şehrin merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin genellikle iki yıllık yüksek okul mezunu olmaları ve branş öğretmenlerinin ise dört yıllık fakülte mezunu olmalarından kaynaklanan hiyerarşik sonuç, yukarıda sözü edilen iki farklı branş öğretmenleri arasında yaşanan sorunlara bağlı problemler olduğu düşünülmektedir.

Genel olarak, öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici ilişkilerinin yeterliliği ve çalışmaların okul yönetimi tarafından objektif olarak değerlendirilip değerlendirilmediği konusunda periferiden alınan olumlu yanıtların (%60), merkeze göre (%40) daha fazla olması bu bölgede görev yapan öğretmenlerin yaş ve kıdem bakımından daha genç olmalarına dolayısıyla problemleri tolare etme eğiliminde oldukları veya merkez öğretmenlerinin daha kıdemli olması ve okullarının bulunduğu sosyo kültürel çevrenin gerektirdiklerinin periferide göre yüksek olmasıyla da açıklanabilir. Ancak, okul iş görenlerinin birbirleriyle olan ilişkilerinin öğrenci üzerinde önemli etkileri vardır. Eğer öğrencilerin çevrelerindeki yetişkinler iyi iletişim içerisinde değillerse, işbirliği yapmaktan kaçıyor ve birlikte yaptıkları çalışmalarda başarısız oluyorsa öğrencilerin, başkalarının yaptığı davranışları takdir etmesi, onlara saygı duyulmaya yönlendirilmesi ve uyum içerisinde yaşanması zorlaşacaktır (Durubay,1986).

Yine her iki kesim öğretmenleri %60 oranında merkez ve taşra eğitim yönetimiyle yeterli işbirliğinin sağlanmadığını ve yerel yöneticilerin (Belediye Bşk., Muhtar vb.) eğitime olan ilgisizliklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin kendilerine ilişkin değerlendirmelerinde ise; merkez ve periferi öğretmenlerinin aynı fikre yaklaşık oranlarda sahip oldukları, böylece kendi aralarında bile ancak %44 oranında etkili bir iş birliği süreci yaşandığını belirterek kendilerini sorguladıkları tespit edilmiştir.

Demokratik toplumlarda okul yönetiminde yönetmen ve öğretmenle ilişkisi açısından ana baba önemli bir rol oynamaktadır. Bu ise, taraflar arası işbirliğinin ortak sorumluluk temelinde örgütlenmesi ve güçlendirilmesini gerektiriyorken (Eğt. Kong. Bil.,1991) %70 oranıyla merkez öğretmenleri, %48 ile periferi öğretmenleri velileri ile yeterli iletişimi sağladıklarını belirtmişlerdir. Oysaki, eğitimin verimliliği, okulun içinde bulunduğu çevrenin olanaklarını etkin şekilde kullanması, çocuğun gelişimi ve kendi gizil gücünü anlaması için okul ile evde verilen eğitimin birbirini tamamlaması ve süreklilik kazanması gerekmektedir. Elde edilen veriler, şehrin merkezi semtlerinde yaşayan veli kitlesinin genellikle ekonomik koşullarının iyi ve buna bağlı olarak eğitim seviyelerinin de yüksek olmasına rağmen %30 oranında okula karşı ilgisiz olmalarını sınıf öğretmenleri boşanmış ailelere dolayısıyla ayrı yaşayan anne-babalara, periferideki velilerin % 52'e varan ilgisizliğin temelinde ise eğitimsiz ve ekonomik koşullar bakımından güç durumda olan veli kitlesinin varlığına bağlamışlardır. Böylece araştırmanın yapıldığı bölgelerin alt sosyo-kültürel yapısının özelliklerini yansıttıkları da açıkça görülmektedir.

Öğretim sürecinde sıklıkla kullanılan görsel araçlar sınıfta her öğrencinin kullandığı ders kitabıdır. Ders kitaplarının içeriği ve eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinde sağladığı katkılar araştırıldığında, her iki kesim öğretmenleri de okul kitaplarını dil, içerik, şekil, basitten karmaşığa vb. teknik özellikler bakımından ancak % 20 oranında yeterli bularak okulun amaç ve araçlarının birbirini tamamlamadığı görüşünü ortaya koymuşlardır.

Temel eğitim sürecinde öğrencilerin kendilerini tanımalarını sağlamak, eğitim ortamına alıştırmak onları her yönden geliştirecek yaşantı ve deneyimleri sağlamak bakımından rehberlik büyük bir önem taşımaktadır (Teker,1993). Fakat, merkezde %87, periferide ise % 78 oranında sınıf öğretmeni, öğrencilerine rehberlik hizmetlerinin sunulmadığını belirtmişlerdir. Psikolojik gelişim sürecinin hızlı olduğu bu yıllarda çocuğun okul ve öğrenmeye ilişkin olarak edineceği izlenimin, dolayısıyla yetişkin yaşamını etkileyecek nitelikte olması (Yörükoğlu,1993) rehberliğin önemini bir kez daha artırmaktadır. Durum böyle olunca sınıf öğretmenlerinin eğitim ve öğretimi gerçekleştirmenin yanında öğrencilerin psikolojik anlamdaki rehberliğini de üstlenmiş olmaları onlardan beklenenin üzerinde performans sergileme talebini ortaya koymuştur.

Diğer yandan örgütün dirikliğini, etkililiğini ve verimliliğini koruması açısından hizmet içi eğitim etkinliklerinin olumlu olarak değerlendirilme oranları, merkezde %54, periferide ise % 42 oranındadır. Bu verilerden de anlaşılacağı üzere sıkıcı, etkisiz ve verimsiz bir uygulama haline dönüşen hizmet içi eğitimden beklenen başarının sağlanmadığı görülmektedir (Arabacı,1998). Sınıf öğretmenleri, düzenlenmesi halinde katılmak istedikleri hizmet içi eğitim programlarını öncelik sırasına göre şu şekilde sıralamışlardır: 1.Öğretim Yöntem ve Teknikleri, 2.Bilgisayar kullanımı, 3.Öğrenme Psikolojisi ve Sınıf Yönetimi.

Ortaya çıkan bu tabloyu sınıf öğretmenleri (M%44, P%38) genellikle hizmet öncesi eğitim süreçlerinin yetersizliğine bağlamaktadırlar. Öğretmenlere, çocukların hayatlarına yön veren önemli kişilerden birisi olduğu gerçeğinden yola çıkarak (Akkök,1987) hizmet öncesi eğitim sürecinde formasyon derslerinin yeterli nitelikte verilmediği sonucu, bu mesleği temelinden sarsmaktadır. Özellikle (M%11, P%28) farklı fakülte mezunlarının sınıf öğretmeni olarak mesleğe girmelerinin bedeli eğitimde kalite düşmesi olarak ortaya çıkmaktadır (Küçükahmet, 1998).

Her iki kesim öğretmenlerinin hemfikir oldukları diğer bir konu ise, kendilerini doğrudan ilgilendiren özlük hakları konusunda yeterli bilgiye sahip değiliz diyen merkez öğretmenlerinin oranı kıdem ve yaşlarının periferiye göre yüksek olmasına rağmen %39, periferide ise %37 dir.

Akyüz (1978), bir meslek mensubunun kendisi ve mesleği hakkındaki imajını onun başarısını biçimlendiren en önemli etmen olarak gördüğünü, çünkü meslek elemanının bu imaja uygun şekilde davranışlarda bulunacağını belirtmiştir (Aslan,1996). Oysaki elde edilen verilerden anlaşılacağı gibi sınıf öğretmenleri toplumda hak etmedikleri konumda olduklarını dolayısıyla mesleklerinin toplumsal statülerinin düşük olduğunu belirten merkez öğretmenleri %91 iken periferi öğretmenleri daha iyimser bir tavır sergileyerek bu oranı %76 olarak belirtmişlerdir. Buna rağmen sınıf öğretmenleri merkezde %70, periferide %69 oranında mesleklerinin hala saygın bir meslek olduğunu belirterek, öğretmenlik mesleğine olan inançlarını ortaya koymuşlardır.

KAYNAKÇA

- ALKAN, Cevat. "Öğretmenliğin Üç Yönü", Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1988.
 ALEXANDER,R.J. "Primary Teaching". Halt, Rinehart & Winston. London, 1984
 ARABACI, İ. Bakır. "MLO' un Yeterlilikleri". A.Ü. Sos. Bil. Ens. Yayınları, 1998.
 ASLAN, A. Kadir. "Öğretmenlerin Mesleki Sorunları". Eğitim Dergisi, Ege Üniv. Sayı:1,1996
 BACANLI, Hasan. "Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu". Ankara, 1998.
 BLOOM, B.S. "İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme". MEB Yayınları, Ankara, 1979.
 DURUBAY, Andre. "Educational Aims, Content and Methods In Secondary Education". The Teaching Of Contemporary World Issues, Paris, 1986.
 EĞİTİM KONGRESİ BİLDİRİSİ. S:160, Ankara, 1991.
 ERWİN, Zabel. " Çağdaş Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler". Sempozyum, Ankara, 1996.
 KAVCAR, Cahit. "Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli". Ankara Üniv. Eğitim Fak. Dergisi, Sayı:1, 1982.
 MİLLİ EĞİTİM ŞURASI (XI.). Milli Eğitim Basımevi, 8-11 Haziran, İstanbul, 1982.
 ÖĞRETMEN YETİŞTİREN KURUMLARIN DÜNÜ BUGÜNÜ GELECEĞİ SEMPOZYUMU. Tebliğler, G.Ü. Gazi Eğitim, Tek. Eğt. Fak., Ankara, 1987.
 SENEMOĞLU, Nuray. " Bilgi Çağında Öğretmenimiz Sempozyumu". Anadolu Çağ. Eğt. Vakfı Yay., Ankara, 1998.
 SEVER, Sedat. "Türkiye' de Gençlik Sorunlarının Kaynakları". ABECE Eğitim, Ekin ve Sanat Dergisi, 1995.
 TEKER, Necmettin. "Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Boyutlar".Eğt.Bil Fak. Der., Nisan,1993
 YÖRÜKOĞLU, Atalay. "Çocuk Ruh Sağlığı". Özgün Yayın Dağıtım, İstanbul, 1993.

STRES KAYNAKLARI İLE YÖNETİCİLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Metin YAMAN*
Mustafa BAYRAKCI**
Çetin YAMAN***

ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile stres kaynakları arasındaki ilişkiyi belirleyerek, yöneticilerin stresi daha iyi tanımalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Çalışma evrenini Kırıkkale ili merkez ilçede, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 180 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada ihtiyaç duyulan veriler "Kişilik Özellikleri Ölçeği" ile "Stres Ölçeği" ve kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan verilerin çözümlenmesinde yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, görelî sıralama ve çoklu regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin kişilik özellikleri stres kaynaklarını etkilemektedir. Dört kişilik boyutu birlikte ele alındığında, stres kaynaklarının bütünü üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Kişilik değişkenleri tek tek incelendiğinde, "içe dönük-dışa dönük olma" ve "özel-genel olma" kişilik özelliklerinin stres kaynaklarının bütünü üzerinde önemli etkiye sahip olduğu gözlenmektedir. "Düşünen-hisseden olma" ve "yargılayan-algılayan olma" kişilik özelliklerinin ise stres kaynaklarının bütünü üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Tek tek ele alınan kişilik özellikleri ile stres kaynakları arasındaki ilişki düşük düzeydedir. Ayrıca, araştırmada elde edilen bulgular ve sonuçlara dayalı olarak yöneticilerin hissettikleri stresi azaltmaya ve bundan sonra bu konuda çalışacak araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler : Stres, Stres kaynakları, Yönetici, Kişilik Özellikleri

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the kind of relationship that exists between personality traits of primary and secondary school administrators and the sources of stress in order to help them recognize stress better and deal with it more effectively. The population was comprised of 180 primary and secondary school administrators working in the city center of Kırıkkale. A questionnaire consisting of two parts - 'Personality Characteristics Scale' and 'Stress Scale' - was used to gather data for the research. In order to analyze the data collected for this study, several statistical techniques such as percentage, arithmetic mean, standard deviation, relative enumeration and multiple regression analysis were used. According to the findings of the research, the personality traits of the administrators have a strong influence on the sources of stress. When four personality dimensions are analyzed together, they have a meaningful effect on all the sources of stress. When the personality dimensions are analyzed one by one, it was observed that the personality traits 'introversion - extraversion' and 'sensing - intuition' have important effects on all the sources of stress. During the research, it was also observed that such personality traits as 'thinking - feeling' and 'judgment - perception' do not have a strong influence on all of the stress

* Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

** Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Öğretim Görevlisi

*** Sakarya Üniversitesi Beden Eğitim ve Spor Yüksek Okulu Öğretim Görevlisi

sources. Moreover, the relationship between personality traits and the sources of stress is found to be lower when these two are analyzed separately. Finally, based on the findings of this study, a number of recommendations were made in order to decrease the level of stress felt by the administrators and also to present future researchers who will work on this issue with some suggestions to modify their studies.

Key Words : Stress, Stress Sources, Administrator, Personality Traits

GİRİŞ

Okullar üzerinde yüksek kalite ve daha geniş imkanlar yönündeki talepler arttıkça yeni bir okul yöneticiliği anlayışı gelişmektedir. Okul yöneticileri değişimi yönetmek ve anlamak durumundadırlar. Onlar personeli motive etmeli, pozitif bir kültür oluşturmalı, bir grup vizyonu belirlemeli, kaliteli eğitim programları geliştirmeli, pozitif bir öğretim ortamı sağlamalı, yüksek performansı özendirmeli, değerlendirme süreçlerini işletmeli, sonuçları analiz edip yorumlayabilmeli, sonuçlar için sorumluluk hissetmeli ve insan kaynaklarını maksimum dereceye çıkarabilmelidir. Ayrıca onlar halk desteğini sağlayabilmeli ve toplum liderlerini aynı hedefe kanalize edebilmelidirler. Kısacası okul yöneticileri hem eğitmeli hem de yönetmelidirler (Thomson, 1992, s.6).

Tüm bu görevlerle ve beklentilerle karşı karşıya olmak okul yöneticilerinin işini zorlaştırmakta ve strese neden olmaktadır. Ayrıca çağdaş toplumun yapısal özellikleri ve değerler sistemi çağdaş insanı etkileyen pek çok stres kaynağı içermektedir. Stres, örgütlerde gerek yöneticilerin davranışını, gerekse iş gören davranışlarını olumsuz yönde etkilemekte, örgütün verimsiz ve çalışanların mutsuz olmasına neden olmaktadır (Sunay ve Sunay, 1997, s.67). Gerilim, baskı, zorlama ve sıkıntı gibi sözcüklerle ifade edilen stres, psikolojik ve fizyolojik koşullara bağlı olarak ortaya çıkan, kontrol edilmediği zaman ciddi sağlık sorunlarına yol açabilecek bir sorundur (Zorba, 1999, s.16)

Her örgüt yapılan işe, kullandığı teknolojiye, çevresel koşullara, üyelerinin eğilim ve deneyimlerine, örgüt içi gruplaşmalara, çatışmalara, örgütün yarattığı iklime ve öteki etmenlere göre stres kaynakları geliştirir (Ertekin, 1993, s.7). Örgüt iklimine etkide bulunan temel faktörler kişilerin güdülenmesi, önderlik tarzları ve örgütsel iletişimidir. Bu üç temel görevden doğan iş grupları, örgütün özellikleri, gözetim ve yönetim gibi faktörler, örgütsel iklimi belirleyen temel güçlerdir. Bir örgütü diğer örgütlerden ayırt eden ve örgütte çalışanların davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisi, örgüt iklimi olarak adlandırılmaktadır. Bir örgütün iklimi kabaca o örgütün kişiliği olarak düşünülebilir. Kişilik bir birey için ne ise, örgütsel iklim de örgüt için aynıdır. Örgütün psikolojik ortamı örgütsel iklimi oluşturur (Yaman, 2000, s.26)Günümüzde, eğitimin önem kazanmasıyla, okul ortamına yeni heyecanlar eklenmiştir. Okul yöneticileri kurumlarını daha etkili hale getirmek, öğrenci performansını artırmak ve öğretimin etkililiğini yükseltmek için daha çok baskı ve stres yaşamaktadırlar ve tüm bunlar okulların azalan kaynakları ve toplumun önyargılı bakışları altındaki bir iklimde meydana gelmektedir (Lane, 2000, s.3).

Yüksek seviyede stres yaşayan okul yöneticileri, negatif bir iş ortamı meydana getirmekte ve bu bütün okulun toplam verimliliğini ve üreticiliğini düşürmektedir (Pahnos, 1990, s.126).

Stres araştırmaları geçtiğimiz yirmi yılda problemin derinliği anlaşıldıkça hızla yayılmıştır (Thomas, 2000, s.10). Son yıllardaki eğitim araştırmalarında da stres ve depresyonla ilgili çalışmalar önemli bir yer tutmaktadır. Yapılan bu araştırmalar da, öğretmenlere okul yöneticilerinden daha çok ilgi gösterildiği belirlenmiştir. Okul yöneticilerindeki stres konusunda az sayıda çalışma olmasının yanı sıra, varolan çalışmaların sonuçları da çelişmektedir (Carr, 1994, s.18).

Okul yöneticilerindeki stresi diğer gruplarla karşılaştırdığımızda okul yöneticilerinin öğretmenlerden daha az stresi olduğunu belirten çalışmalar olduğu gibi (Kottkamp ve Travlos, 1986, s.234), öğretmenlere oranla daha fazla strese maruz kaldıklarını belirten araştırmalar da vardır (Feitler ve Tokar, 1986, s.254; Savery ve Detiuk, 1986, s.272).

Örgütler içinde de tüm stres kaynakları (stresörler) tüm çalışanları aynı şekilde etkilemezler. Bir kişinin sağlığını olumsuz yönde etkileyen bir stres kaynağı diğer bir kişide önemli bir etkide bulunmayabilir (Schultz ve Schultz, 1998, s.376). Farklı kişilik özelliklerine sahip olan bireyler herhangi bir stres yapıcı duruma karşı farklı tepkiler vermektedirler. Aynı tepkileri verseler bile bunun şiddeti değişmektedir.

Stresin birey üzerinde hem fizyolojik hem de psikolojik etkileri olmaktadır. (Solomon, 1997, s.141)

İşyerinde yaşanan stresin belirtilerini; alışılmış davranış biçimlerinde değişiklik, garanti davranışlara yönelim, risk almaktan kaçınma, karar vermede zorluk çekme, güvensizlik, keyif verici maddelere düşkünlük, alışılmamış dışında tedirginlik ve endişe, fazla hayal kurma, sıra dışı davranışlar ve uyku bozukluğu olarak sıralamak mümkündür (Keenan, 1999, s.6)

Stres konusundaki geniş literatüre rağmen stresle kişilik arasındaki ilişki fazla çalışılmamıştır. Özellikle kişiliğin hangi boyutunun ve niteliğinin çalışılması gerektiği ve stres üzerinde en büyük etkiyi yaptığı tartışmaya açık kalmıştır.

Bu nedenle ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler göz önüne alındığında, çeşitli kişilik özellikleri ile stres kaynakları arasındaki ilişki bu araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

KİŞİLİK

Kişilik, bireyin belirgin, değişmeyen ve tutarlı olan özelliklerinin tümünü ifade eder (Aytaç, 2001, s. 1). Kişiliğin oluşmasında a kalıtım, aile yaşamı, aile dışındaki yaşam koşulları, toplumun beklentileri ve gerektirdikleri, öğrenilmiş özellikler gibi çok çeşitli etkenler rol oynamaktadırlar (Lawrence, 2001). Kişilik, kişinin özelliklerini ortaya koyan hususların tümünün oluşturduğu bir sistemdir. Birey sahip olduğu özelliklere dayanarak, kendini başkalarından ayırt eden öğeleri ortaya koyar. Kişilikten söz etmek her insanın bir ve tek olduğunu belirtmektir (Eren, 2000, s. 68).

Kişilik Boyutları

Kişilik, insan davranışlarının parametreleridir ve davranışları tahminlemede bir çerçeve oluşturmaktadır (Ataol ve Diğerleri, 1992, s. 7). Bu araştırma da kişiliğin uygulanabilir, işletilebilir ve anlamlı bir şekilde saptanabilir yani ölçülebilir olduğu varsayımı üzerine yapılandırılmıştır. Birçok araştırmacı bu varsayımı desteklemiş ve kişiliği nitelendirme, kişiliğin parçalarını ölçmek ve tanımlamak ve kişilik değerlendirmelerine bağlı olarak davranışsal sonuçları önceden tahmin etmek için uğraşmışlardır.

Bu araştırmada bahsedilen kişilik özellikleri İsveç'li bilim adamı Carl Gustav Jung'un (1875-1961) "Psikolojik Tipler" adlı kitabında ortaya attığı ve daha sonra bilim çevrelerince geniş ölçüde kabul gören ve dört kişilik boyutunu anlatan perspektifinin bir yansımasıdır.

Psikolojik tipler; insanlar enerjilerini birbirinin karşıtı olan davranış çiftlerine (içe dönüklük-dışa dönüklük, özel-genel, düşünen-hisseden, yargılayan-algılayan) yönelttikleri için gelişmişlerdir. Bu davranış çiftlerinden biri tercih edilip, daha çok kullanıldığı için, Jung'un psikolojik tip teorisi hangi tercihlerin öne çıktığının belirlenmesini amaçlar. Davranışlardaki bu sürekli tercihler insanlar arasında temel farklılıkları ve önceden tahmin edilebilen davranış biçimlerini ortaya çıkarır.

1-İçe Dönüklük-Dışa Dönüklük

İçe dönüklük-dışa dönüklük, bir kişinin temel yöneliminin kendine ya da dış dünyaya dönük olma derecesini anlatmak için kullanılır (Atkinson ve Diğerleri, 1999, s. 434).

İçe dönük tipte olan insanlar subjektif tecrübelerine önem verir. Bu tipteki insanlar gerçeğin kişi tarafından algılandığı biçimde temsil edildiği iç (özel) dünyaya yönelmektedirler (Hall ve Lindzey, 1985, s. 119). Bu tip kişiler utangaçtırlar ve tek başlarına çalışmayı yeğlerler; özellikle duygusal stres ya da çatışma zamanlarında tek başlarına olma eğilimindedirler (Atkinson ve Diğerleri, 1999, s. 434). Dışa dönük tipte olan insanlar ise objektif tecrübelerine önem verirler ve bu insanlar kendi algılarını düşünmek yerine olaylardan, nesnelere ve diğer insanlardan oluşan dış dünyalarını algılamaya daha çok vakit ayırırlar (Hall ve Lindzey, 1985, s. 119). Bu tip kişiler sosyal kişilerdir ve başka insanlarla daha doğrudan teması gerektiren uğraşları yeğlerler; stres zamanlarında işbirliği ararlar (Atkinson ve Diğerleri, 1999, s. 434).

2-Özel-Genel

Jung insanların bilgiyi değişik şekillerde kavradıklarını ve tuttıklarını keşfetmiştir. Özel-genel kişilik boyutu, bireylerin bilgiyi nasıl toplama eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Özel tipteki insanlar bilgiyi küçük parçalar halinde toplama eğilimindedirler. Öncelikle bilgilerin bireysel parçalarına bakarlar, sonra bütünü oluşturmak için bu ayrı parçaları bir araya getirirler. Olasılıklardan çok, o anki durumla ilgili gerçeklerle ilgilenirler ve bir sonuca ulaşmak için sürekli gerçeklerle çalışır. Ayrıntıları sever ve sahip olduğu becerileri kullanabileceği projelerle ilgilenir (Schemel, 1997, s. 70-72). Genel tipteki insanlar ise bilgiyi ilk olarak bütün halinde görürler. Öncelikle "resmin tümüne" bakarlar. Resmin tümünü gördükten sonra, bu büyük resmi küçük parçalarına ayırırlar. O anki durumla ilgili gerçeklerden çok, olasılıklarla ilgilenirler. Ayrıntılarda güçlü değildir. Yeni beceriler kazandıracak projelerle ilgilenir (Schemel, 1997, s. 70-72).

3-Düşünen-Hisseden

Bu boyut insanların karar verirken nasıl bir eğilimde olduklarını göstermektedir. Kişisel olmayan bilgilere göre hareket etmek "düşünen" tipi, öznel olan ise "hisseden" tipi anlatmaktadır (Lothian, 1999).

Düşünen tiptekiler kararlarını mantığa göre verirler. Onlar için mantık ikna edicidir. Yöntemlerde doğruluk ve kesinlik ararlar. Gerçekleri iyi analiz eden tekliflerden hoşlanırlar ve karar verme aşamasında tutarlılık ararlar (Schemel, 1997, s. 70-73).

Hisseden tipteki insanlar ise kararlarını duygularına ve "içgüdülerine" göre verirler. O anda içlerinden gelen hislerine güvenirler. İnsan faktörüyle ilgilenirler. Kendi ilkelerine göre konuşurlar ve bu ilkeleri yansıtan tekliflerden hoşlanırlar (Schemel, 1997, s. 70-73).

4-Yargılayan-Algılayan

Bu boyut insanların karar vermeyi mi yoksa bilgi toplamayı mı tercih ettiklerini göstermektedir. Yargılayan kişilik tipindeki bireyler, dış dünya ile ilgilenirken yargılarla sonuca ulaşan bir süreci tercih etmektedirler (McCaulley, 1985). Çabuk kararlar verirler ve konunun özünü daha çok ilgilenirler. Hemen harekete geçmeyi, doğru fırsatları beklemeye tercih ederler (Schemel, 1997, s. 70-74). Algılayan kişilik tipindekiler ise, dış dünya ile ilgilenirken algılarla sonuca ulaşan bir süreci tercih ederler ve bilgi toplamaya devam ederler (McCaulley, 1985). Karar vermeyi geciktirme eğilimindedir. Konunun özünü ilgilenmek yerine çevresinde dolanmayı tercih eder. Sadece çok gerekiyorsa karar verir ve araştırmayı sever (Schemel, 1997, s. 70-74).

d) Kişilik özelliklerinden **yargılayan-algılayan** boyutuyla yöneticilerin stres kaynakları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kırıkkale ili merkez ilçedeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticiler oluşturmaktadır. Kırıkkale ili merkez ilçede 41 ilköğretim ve 21 ortaöğretim okulu olmak üzere toplam 62 okul bulunmaktadır. Bu okullarda görev yapan okul yöneticisi sayısı 180'dir. Araştırmanın kapsamı Kırıkkale ili ve merkezi ile sınırlı olduğu için çalışma evreninin tamamına ulaşılmaya çalışılmış, örneklem alınmamıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda ulaşılan yönetici sayısı 152, dönen anket oranı % 85'tir. Araştırmaya katılan yöneticilerin özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 : Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Özellikleri

Değişken	Düzye	N	%
1.Görev yapılan kurum	1.İlköğretim	91	59.9
	2.Ortaöğretim	61	40.1
2.Kurumdaki görev	1.Müdür	54	35.5
	2.Müdür yardımcısı	98	64.5
3.Cinsiyet	1.Kadın	11	7.2
	2.Erkek	141	92.8
4. Medeni durum	1.Evli	148	97.4
	2.Bekar	4	2.6
5.Yaş gurubu	1.26-35 yaş	15	9.9
	2.36-45 yaş	92	60.5
	3.46-55 yaş	45	29.6

Tablo 1'de araştırmaya katılan yöneticilerin yaklaşık %60'ının ilköğretim, %40'ının ortaöğretim kurumlarında görev yaptığı; %36'sının okul müdürü, %64'ünün ise müdür yardımcısı olduğu görülmektedir. Diğer taraftan yöneticilerin yaklaşık % 90'ı erkek, evli ve 36 yaşından büyüktür.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları (1) Stres Ölçeği ve (2) Kişilik Özellikleri Ölçeği'dir. Stres ölçeği, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin stres kaynaklarını belirlemek amacıyla Pehlivan (1993) tarafından hazırlanmıştır. Bu araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılmak üzere kendisinden gerekli izin alınmış ve ankete eklenmiştir. Araştırmaya katılan deneklerin kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla Schemel (1997) tarafından hazırlanmış olan, kişilik özellikleri ölçeği de uzman görüşler alınarak araştırmada kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesi ve yorumlanmasında SPSS (The Statistical Packet for The Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır.

Anılan paket programdan yararlanarak; ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev

yapan okul yöneticilerinin stres kaynaklarının belirlenmesinde; aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (ss) kullanılmış ve stres kaynaklarının göreceli sıralaması yapılmıştır. Stres kaynakları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde ise çoklu regresyon analizi yapılmış ve anlamlılığı $\alpha=0.05$ düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Okul Yöneticilerinin Stres Kaynakları

"İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin stres kaynakları nelerdir?" sorusuna cevap aranırken yöneticilerin iş ve çevreleriyle ilgili olarak, strese yol açabilecek bazı durumlar verilmiş, kendilerinde ne derece stres yarattığı sorulmuştur. Bu soruya ilişkin olarak verilen 35 stres kaynağından yöneticilerde en çok stres yaratan 10 stres kaynağına ilişkin aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (ss) ve stres kaynaklarının göreceli sıralamaları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2: Stres Kaynaklarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Göreceli Sıralamalar

MADDE	\bar{X}	SS	Sıra
1. Çalışmaların karşılığını alamamak	3.51	1.22	1
2. Ücretin yetersizliği	3.19	1.11	2
3. Yetkilerin yetersiz olması	3.13	1.35	3
4. Personel değerlendirmede adaletsizlikler olması	3.09	1.36	4
5. Öğrenci velilerinin haksız talepleri	2.94	1.27	5
6. İşyerinde dedikodu yapılması	2.93	1.39	6
7. Çalışırken kullanılacak araç-gereçlerin yetersizliği	2.92	1.26	7
8. Verilen kararların yarattığı vicdani sorumluluk	2.89	1.35	8
9. Yeteneklerin yapılan işte tam olarak kullanılmaması	2.83	1.11	9
10. Moral bozukluğu	2.74	1.25	10

Tablo 2'nin incelenmesinden de anlaşılacağı gibi yöneticilerin iş ve çevreleriyle ilgili stres kaynakları içerisinde birinci sırada "çalışmaların karşılığını alamamak" ($\bar{X}=3.51$) gelmekte ve stres derecesi ise "çok" kategorisinde yer almaktadır. Yöneticilerde en çok stres yaratan diğer nedenler ise; "ücretin yetersizliği ($\bar{X}=3.19$)", "yetkilerin yetersiz olması ($\bar{X}=3.13$)", "personel değerlendirmede adaletsizlikler olması ($\bar{X}=3.09$)", "öğrenci velilerinin haksız talepleri ($\bar{X}=2.94$)", "iş yerinde dedikodu yapılması ($\bar{X}=2.93$)", "çalışırken kullanılacak araç-gereçlerin yetersizliği ($\bar{X}=2.92$)", "verilen kararların yarattığı vicdani sorumluluk ($\bar{X}=2.89$)", "yeteneklerin yapılan işte tam olarak kullanılmaması ($\bar{X}=2.83$)" ve "moral bozukluğu ($\bar{X}=2.74$)" dur. Bu stres kaynakları incelendiğinde yöneticilerin genelde kendileri dışında kalan nedenleri daha çok stres kaynağı olarak gördükleri ortaya çıkmaktadır. Buna göre; yöneticilerin kendi dışındaki faktörleri ya da nedenleri kontrol altına alamamalarından dolayı "çok" düzeyde stres kaynağı olarak gördükleri, buna karşılık kendilerine güvenmeleri ve kendi davranışlarıyla ilgili olan nedenleri kontrol altına alabileceklerini düşünmeleri nedeniyle de bazı stres kaynaklarının hiç stres yaratmadığını düşündükleri söylenebilir.

Ayrıca, ilk iki sırada yer alan stres kaynağı, yöneticilerin iş doyumuyla doğrudan ilişkili iki kaynak olarak görülmektedir. "Çalışmaların karşılığını alamama ve ücretlerin yetersiz olduğu" gerçeği yöneticilerin iş ve çalışmalarında verimi düşüren ve onlar üzerinde stres yaratan önemli nedenler olduğu söylenebilir. Demir (1997) ve Pehlivan (1995) tarafından yapılan araştırmalarda da yöneticilerin iş doyumunun düşük olduğu görülmekte, aldıkları

ücretle yaptıkları işlerin karşılığını alamadıkları ifade edilmiştir.

Okul Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerinin Stres Kaynaklarına Etkisi

Bu araştırmada yöneticilerin kişilik özellikleri; (1) içe dönük-dışa dönük, (2) özel-genel, (3) düşünen-hisseden ve (4) yargılayan-algılayan olmak üzere dört alt boyut olarak ele alınmış ve her bir stres kaynağı üzerindeki etkisi ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo 3 : Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine Göre Çalışmaların Karşılığını Alamamağı Bir Stres Kaynağı Olarak Algılama Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	P	İkili Korelasyon	Kısmi Korelasyon
İç-Dış	-0.026	0.022	-0.104	-1.222	0.224	-0.099	-0.100
Özel-Genel	0.053	0.026	0.186	2.053	0.042	0.166	0.167
Düşünen-Hisseden	-0.020	0.025	-0.076	-0.798	0.426	-0.064	-0.066
Yargılayan-Algılayan	-0.031	0.026	-0.113	-1.159	0.248	-0.094	-0.095
Sabit	3.723	0.560	-	6.651	0.000	-	-
R= 0.202, R ² =0.041 F=1.560 P=0.188							

Tablo 3'ün incelenmesinden de anlaşılacağı üzere çalışmaların karşılığını alamamak ile dört kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişki yoktur (R=0.202, p>0.05). Bu bulgu, dört kişilik özelliğinin birlikte, bir stres kaynağı olarak incelenen çalışmaların karşılığını alamamak üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Değişkenler tek tek ele alındığında ise "özel-genel olma" kişilik özelliğinin, çalışmaların karşılığını alamamak olarak incelenen stres kaynağının bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (t=2.053, p<0.05).

Tablo 4 : Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine Göre Ücret Yetersizliği' ni Bir Stres Kaynağı Olarak Algılama Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	P	İkili Korelasyon	Kısmi Korelasyon
İç-Dış	0.010	0.020	0.048	0.562	0.575	0.046	0.046
Özel-Genel	0.020	0.023	0.079	0.866	0.388	0.071	0.071
Düşünen-Hisseden	-0.029	0.022	-0.126	-1.304	0.194	-0.106	-0.107
Yargılayan-Algılayan	-0.013	0.024	-0.053	-0.533	0.595	-0.043	-0.044
Sabit	3.136	0.504	-	6.226	0.000	-	-
R= 0.151, R ² =0.023 F=0.852, P=0.495							

Tablo 4'ün incelenmesinden de anlaşılacağı üzere ücret yetersizliği ile dört kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır (R=0.151, p>0.05). Bu bulgu, dört kişilik özelliğinin yani, içe dönük-dışa dönük, özel-genel, düşünen-hisseden ve yargılayan-algılayan kişilik özelliklerinin birlikte ele alındığında, bir stres kaynağı olarak incelenen ücret yetersizliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Diğer taraftan değişkenler tek tek ele alındığında da dört kişilik özelliğinin hiç birisinin, ücret yetersizliği olarak incelenen stres kaynağının bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tablo 5 : Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine Göre *Yetkilerin Yetersiz Olması*'nu Bir Stres Kaynağı Olarak Algılama Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	P	İkili Korelasyon	Kısmi Korelasyon
İç-Dış	-0.020	0.024	-0.072	-0.848	0.398	-0.069	-0.070
Özel-Genel	0.059	0.029	0.186	2.047	0.042	0.166	0.167
Düşünen-Hisseden	0.015	0.027	0.052	0.544	0.588	0.044	0.045
Yargılayan-Algılayan	-0.043	0.029	-0.145	-1.483	0.140	-0.120	-0.121
Sabit	2.838	0.617	-	4.599	0.000	-	-
R=0.187, R ² =0.035 F=1.331, P=0.261							

Tablo 5'de de görüldüğü gibi *yetkilerin yetersiz olması* ile dört kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişki yoktur (R=0.187, p>0.05). Bu bulgu, dört kişilik özelliğinin birlikte, bir stres kaynağı olarak incelenen *yetkilerin yetersiz olması* üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte değişkenler tek tek ele alındığında "özel-genel olma" kişilik özelliğinin, *yetkilerin yetersiz olması* olarak incelenen stres kaynağının bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (t=-2.047, p<0.05).

Tablo 6 : Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine Göre *Personel Değerlendirmede Adaletsizlikler Olması*'nu Bir Stres Kaynağı Olarak Algılama Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	P	İkili Korelasyon	Kısmi Korelasyon
İç-Dış	-0.052	0.023	-0.190	-2.272	0.025	-0.180	-0.184
Özel-Genel	0.062	0.028	0.200	2.249	0.026	0.178	0.182
Düşünen-Hisseden	0.049	0.026	0.178	1.903	0.059	0.151	0.155
Yargılayan-Algılayan	-0.049	0.028	-0.168	-1.762	0.080	-0.140	-0.144
Sabit	3.033	0.596	-	5.089	0.000	-	-
R=0.277, R ² =0.077 F=3.046, P=0.019							

Tablo 6'da da görüldüğü gibi *personel değerlendirmede adaletsizlikler olması* ile dört kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (R=0.277, p<0.05). Bu bulgu, dört kişilik özelliğinin birlikte, bir stres kaynağı olarak incelenen *personel değerlendirmede adaletsizlikler olması* stres kaynağına ilişkin gözlenen toplam varyansın % 7.7'sini açıkladığını göstermektedir. Buna göre; dört kişilik özelliğinin birlikte *personel değerlendirmede adaletsizlikler olması* üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan değişkenler tek tek ele alındığında "içe dönük-dışa dönük olma (t=-2.272, p<0.05)" ve "özel-genel olma (t=2.249, p<0.05)" kişilik özelliklerinin, *personel değerlendirmede adaletsizlikler olması* olarak incelenen stres kaynağının önemli birer yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tablo 7 : Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine Göre Öğrenci Velilerinin Haksız Talepleri' ni Bir Stres Kaynağı Olarak Algılama Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	P	İkili Korelasyon	Kısmi Korelasyon
İç-Dış	-0.060	0.022	-0.224	-2.691	0.008	-0.213	-0.217
Özel-Genel	0.069	0.027	0.232	2.607	0.010	0.206	0.210
Düşünen-Hisseden	-0.006	0.025	-0.023	-0.245	0.807	-0.019	-0.020
Yargılayan-Algılayan	-0.010	0.027	-0.036	-0.381	0.704	-0.030	-0.031
Sabit	3.141	0.575	-	5.467	0.000	-	-
R=0.282, R ² =0.080							
F=3.187, P=0.015							

Tablo 7'nin incelenmesinden de anlaşılacağı üzere öğrenci velilerinin haksız talepleri ile dört kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (R=0.282, p<0.05). Bu bulgu, dört kişilik özelliğinin birlikte, bir stres kaynağı olarak incelenen öğrenci velilerinin haksız talepleri stres kaynağına ilişkin gözlenen toplam varyansın % 8.0'ini açıkladığını göstermektedir. Buna göre; dört kişilik özelliğinin birlikte öğrenci velilerinin haksız talepleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Ayrıca değişkenler tek tek incelendiğinde "içe dönük-dışa dönük olma (t=-2.691, p<0.05)" ve "özel-genel olma (t=2.607 p<0.05)" kişilik özelliklerinin, bu stres kaynağının önemli birer yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tablo 8 : Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine Göre İş Yerinde Dedikodu Yapılması' nı Bir Stres Kaynağı Olarak Algılama Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	P	İkili Korelasyon	Kısmi Korelasyon
İç-Dış	-0.067	0.024	-0.232	-2.752	0.007	-0.220	-0.221
Özel-Genel	0.048	0.029	0.148	1.652	0.101	0.132	0.135
Düşünen-Hisseden	0.030	0.027	0.105	1.106	0.270	0.088	0.091
Yargılayan-Algılayan	-0.039	0.029	-0.128	-1.332	0.185	-0.106	-0.109
Sabit	3.519	0.624	-	5.638	0.000	-	-
R=0.248, R ² =0.061							
F=2.401, P=0.053							

Tablo 8'de de görüldüğü gibi iş yerinde dedikodu yapılması ile dört kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişki yoktur (R=0.248, p>0.05). Bu bulgu, dört kişilik özelliğinin birlikte, bir stres kaynağı olarak incelenen iş yerinde dedikodu yapılması üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte değişkenler tek tek ele alındığında "içe dönük - dışa dönük olma" kişilik özelliğinin, bu stres kaynağının bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (t= -2.752, p<0.05). Diğer üç kişilik özelliğinin ise bu stres kaynağının önemli birer yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tablo 9 : Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine Göre Çalışırken Kullanılacak Araç-Gereçlerin Yetersizliği' ni Bir Stres Kaynağı Olarak Algılama Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	P	İkili Korelasyon	Kısmi Korelasyon
İç-Dış	-0.051	0.022	-0.196	-2.343	0.020	-0.186	-0.190
Özel-Genel	0.053	0.026	0.182	2.039	0.043	0.162	0.166
Düşünen-Hisseden	0.024	0.025	0.093	0.989	0.324	0.079	0.081
Yargılayan-Algılayan	-0.066	0.027	-0.238	-2.480	0.014	-0.197	-0.200
Sabit	3.469	0.563	-	6.166	.000	-	-
		R=0.262,		R ² =0.069			
		F=2.704		P=0.033			

Tablo 9'da da görüldüğü gibi *çalışırken kullanılacak araç ve gereçlerin yetersizliği* ile dört kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur ($R=0.262$, $p<0.05$). Bu bulgu, dört kişilik özelliğinin birlikte, bir stres kaynağı olarak incelenen *çalışırken kullanılacak araç ve gereçlerin yetersizliği* stres kaynağına ilişkin gözlenen toplam varyansın % 6.9'unu açıkladığını göstermektedir. Buna göre; dört kişilik özelliğinin birlikte *çalışırken kullanılacak araç ve gereçlerin yetersizliği* üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan değişkenler tek tek ele alındığında "içe dönük-dışa dönük olma ($t=-2.343$, $p<0.05$)", "özel-genel ($t=2.039$, $p<0.05$)" ve "yargılayan-algılayan olma ($t=-2.480$, $p<0.05$)" kişilik özelliklerinin, *çalışırken kullanılacak araç ve gereçlerin yetersizliği* olarak incelenen stres kaynağının önemli birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Dört kişilik özelliğinden yalnızca düşünen-hisseden olma kişilik özelliğinin bu stres kaynağının önemli bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tablo 10 : Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine Göre Verilen Kararların Yarattığı Vicdani Sorumluluğu Bir Stres Kaynağı Olarak Algılama Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	P	İkili Korelasyon	Kısmi Korelasyon
İç-Dış	-0.071	0.023	-0.255	-3.057	0.003	-0.242	-0.244
Özel-Genel	0.037	0.028	0.119	1.340	0.182	0.106	0.110
Düşünen-Hisseden	0.035	0.026	0.124	1.325	0.187	0.105	0.109
Yargılayan-Algılayan	-0.012	0.028	-0.040	-0.423	0.673	-0.034	-0.035
Sabit	3.390	0.602	-	5.635	0.000	-	-
		R=0.273,		R ² =0.075			
		F=2.970,		P=0.021			

Tablo 10'da da görüldüğü gibi *verilen kararların yarattığı vicdani sorumluluk* ile dört kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur ($R=0.273$, $p<0.05$). Bu bulgu, dört kişilik özelliğinin birlikte, bir stres kaynağı olarak incelenen *verilen kararların yarattığı vicdani sorumluluk* stres kaynağına ilişkin gözlenen toplam varyansın % 7.5'ini açıkladığını göstermektedir. Buna göre; dört kişilik özelliğinin birlikte bu stres kaynağı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan değişkenler tek tek ele alındığında "içe dönük-dışa dönük olma ($t=-3.057$, $p<0.05$)" kişilik özelliğinin, *verilen kararların yarattığı vicdani sorumluluk* olarak incelenen stres kaynağının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tablo 11 : Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine Göre *Yeteneklerin Yapılan İşte Tam Olarak Kullanılmaması'* nı Bir Stres Kaynağı Olarak Algılama Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	P	İkili Korelasyon	Kısmi Korelasyon
İç-Dış	-0.029	0.019	-0.126	-1.498	0.136	-0.120	-0.123
Özel-Genel	0.064	0.023	0.248	2.760	0.007	0.221	0.222
Düşünen-Hisseden	0.004	0.022	0.016	0.165	0.870	0.013	0.014
Yargılayan-Algılayan	-0.032	0.024	-0.129	-1.334	0.184	-0.107	-0.109
Sabit	2.641	0.502	-	5.263	0.000	-	-
R=0.238, R ² =0.057							
F=2.215, P=0.070							

Tablo 11'de de görüldüğü gibi *yeteneklerin yapılan işte tam olarak kullanılmaması* ile dört kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($R=0.238$, $p>0.05$). Bu bulgu, dört kişilik özelliğinin birlikte, bir stres kaynağı olarak incelenen *yeteneklerin yapılan işte tam olarak kullanılmaması* üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte değişkenler tek tek ele alındığında "özel-genel olma" kişilik özelliğinin, *yeteneklerin yapılan işte tam olarak kullanılmaması* olarak incelenen stres kaynağının bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($t=2.760$, $p<0.05$).

Tablo 12 : Yöneticilerin Kişilik Özelliklerine Göre *Moral Bozukluğu'* nu Bir Stres Kaynağı Olarak Algılama Düzeylerine İlişkin Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişken	B	SH _B	β	T	P	İkili Korelasyon	Kısmi Korelasyon
İç-Dış	-0.091	0.021	-0.353	-4.416	0.000	-0.336	-0.342
Özel-Genel	0.081	0.025	0.277	3.246	0.001	0.247	0.259
Düşünen-Hisseden	0.023	0.023	0.088	0.980	0.329	0.074	0.081
Yargılayan-Algılayan	-0.045	0.025	-0.163	-1.779	0.077	-0.135	-0.145
Sabit	3.444	0.534	-	6.454	0.000	-	-
R= 0.389, R ² =0.151							
F=6.547, P=0.000							

Tablo 12'nin incelenmesinden de anlaşılacağı üzere *moral bozukluğu* ile dört kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur ($R=0.389$, $p<0.05$). Bu bulgu, dört kişilik özelliğinin birlikte, bir stres kaynağı olarak incelenen *moral bozukluğu* stres kaynağına ilişkin gözlenen toplam varyansın % 15.1'ini açıkladığını göstermektedir. Buna göre; dört kişilik özelliğinin birlikte *moral bozukluğu* üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Ayrıca değişkenler tek tek incelendiğinde "içe dönük -dışa dönük olma ($t=-4.416$, $p<0.05$)" ve "özel-genel olma ($t=3.246$ $p<0.05$)" kişilik özelliklerinin, *moral bozukluğu* olarak incelenen stres kaynağının önemli birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Diğer kişilik özelliklerinin ise bu stres kaynağının önemli bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tablo 13 : Yöneticilerin Kişilik Özelliklerinin *Stres Kaynaklarının Bütünü* Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişken	B	SH _a	β	T	P	İkili Korelasyon	Kısmi Korelasyon
İç-Dış	-1.618	0.385	-0.339	-4.202	0.000	-0.321	-0.327
Özel-Genel	1.418	0.463	0.263	3.064	0.003	0.234	0.245
Düşünen-Hisseden	0.442	0.436	0.092	1.015	0.312	0.078	0.083
Yargılayan-Algılayan	-0.709	0.469	-0.140	-1.512	0.133	-0.116	-0.124
Sabit	98.988	9.946	-	9.953	0.000	-	-
R= 0.373, R ² =0.139							
F=5.957, P=0.000							

Tablo 13'de de görüldüğü gibi *stres kaynakları* ile dört kişilik özelliği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (R=0.373, p<0.05). Bu bulgu, dört kişilik özelliğinin birli kte, stres kaynakları bütününe ilişkin gözlenen toplam varyansın % 13.9'unu açıkladığını göstermektedir. Buna göre; dört kişilik özelliğinin birlikte *stres kaynakları* üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu ifade edilebilir. Ayrıca değişkenler tek tek incelendiğinde "içe dönük-dışa dönük olma (t=-4.202, p<0.05)" ve "özel-genel olma (t=3.064 p<0.05)" kişilik özelliklerinin, *stres kaynaklarının* önemli birer yordayıcısı olduğu görülmektedir. Diğer kişilik özelliklerinin ise stres kaynaklarının önemli bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

SONUÇ

Yöneticilerin kişilik özellikleri ile stres kaynakları arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışmada, en fazla stres yaratan nedenler incelendiğinde, yöneticilerin kendileri dışında gelişen faktörleri kontrol altına alamamalarından dolayı "çok" veya "orta" derecede stres kaynağı olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Çalışanların işyerindeki davranışı, işyerinin kültürel değer ve düzenine uygun bulunmuyorsa, işyeri çalışana çeşitli yaptırımlar uygular. İş ortamındaki görüş farklılıkları, statü, moral, doyum düşüklüğü kişi için önemli stres kaynakları ve örgüt için de kötü bir iklim oluşturabilmektedir (Yaman, Hoşgörür, 2002, s.82)

Araştırmada varılan diğer bir sonuç, yöneticilerin kişilik özelliklerinin, stres kaynaklarını etkilediği şeklindedir. Dört kişilik boyutu birlikte ele alındığında, stres kaynaklarının bütünü üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir.

Kişileri işyerlerinde çalışmaya iten maddi ve manevi güdüler, kişinin kendisinden kaynaklanır. Buna karşılık söz konusu güdüleri doyurmaya yarayan araçlar olan para, yiyecek, beğenilme, değer verilme, grup içinde saygın olma, yükselme v.b. gibi özendiriciler (Incenvites) kişinin dışında yer almaktadır (Mihciöğlu, 1979, s.36)

Kişilik değişkenleri tek tek incelendiğinde, "içe dönük-dışa dönük olma" ve "özel-genel olma" kişilik özelliklerinin stres kaynaklarının bütünü üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu gözlenmektedir. İçe dönük-dışa dönük olma kişilik özelliği ile stres kaynakları arasında negatif bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Bu da, yöneticilerde içe dönüklük-dışa dönüklük kişilik özelliğinin belirginleştikçe ilişkinin azalacağı anlamına gelmektedir. Özel-genel olma kişilik özelliği ile stres kaynakları arasında ise pozitif bir ilişkinin olduğu anlaşılmıştır. Buna göre de, yöneticilerde özel-genel olma kişilik özelliği belirginleştikçe ilişkinin kuvvetleneceği söylenebilir. "Düşünen-hisseden olma" ve "yargılayan-algılayan olma" kişilik özellikleri ise stres kaynaklarının bütünü üzerinde önemli bir yordayıcı değildir.

Ayrıca ikili korelasyon puanlarına göre, tek tek ele alınan kişilik özellikleri ile stres kaynakları arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Buradan da

yöneticilerde stres kaynakları üzerinde sadece kişilik özelliklerinin değil, diğer bazı faktörlerin de (çevresel faktörler, mesleki faktörler, bireysel değişkenler vb.) etkili olabileceği anlaşılmaktadır.

ÖNERİLER

İlköğretim ve ortaöğretimde çalışan yöneticilere, belirli bazı konularda (örneğin değerlendirme işlemleri, çeşitli çevresel düzenlemeler ve örgütsel değişim) ekstra bilgiler ve çeşitli olanaklar sunularak, onlara kendi iş çevreleriyle ilgili daha fazla kontrol olanağı verilmelidir. Ayrıca, yöneticilerin iş çevreleriyle ilgili bu kontrol; üst düzey kararlara katılma ve yöneticilerin uygun biçimde yetkilendirilmeleri ile daha da artırılabilir.

Dış kaynaklı ve bireyin kendisinden kaynaklanan zorlayıcı etkenler çoğaldığında stresin şiddeti ve yıkıcı etkisi daha çok artar. Strese karşı koyma dayanıklılığı ise bireyden bireye farklılık göstermektedir. Çalışan kişinin kendisi ve işyerinde bireyin dışından gelen etkiler stresin iki temel kaynağını oluşturur (Yaman, Hoşgörür, 2000, s.79)

Örgütsel stres; sağlıklı bireylerin de örgüt içinde zamanla problem kişi olmasını ya da sağlığının bozulmasını sebebi olmaktadır. Maddi ve manevi yönlerden doyuma ulaşmayan örgütte stres oluşması ve örgütsel stresin yaşanması doğal bir sonuçtur (Yaman, Hoşgörür, 2000, s.93).

Sosyal destek; stres kaynaklarını azalttığı ve yaşanan stresin derecesini düşürdüğü için, yöneticilere yönelik çeşitli sosyal aktiviteler düzenlenmelidir. Örneğin; Sosyal içerikli derneklerde gönüllü çalışmak veya ziyaretler, meditasyon uygulama, resim, müzik, tiyatro ile uğraşma, dengeli beslenme ve spor yapma, turistik gezilere katılmak da stresle mücadelede faydalı olabilir.

Stres, bireyin kendisi ile çevresi arasındaki ilişkinin sonucunda ortaya çıkan bir olgu olduğundan, stresle başa çıkmaya ilgili çalışmalar (özellikle de eğitim yöneticileri söz konusu olduğunda) bireyin kendisine olduğu kadar çevresine de odaklanmalıdır. Böylece hem bireyin kişisel özelliklerinin, hem de onu etkileyen çevresel faktörlerin birlikte ele alındığı işlevsel bir model oluşturulacak ve bu model kişileri etkileyen potansiyel stres kaynaklarını ve etkili başa çıkma yöntemlerini daha iyi anlamaya yardımcı olacaktır.

Uygun bir örgüt iklimi oluşturulmasına yardımcı olmak için; işyerinde iletişim yollarını sürekli açık tutmak, çalışanların kararlara katılımını sağlamak, adil bir yönetim sergilemek, zaman zaman iş zenginleştirme ve iş düzenlemeleri yapmak, çalışanların rollerini net bir şekilde (gerekirse yönerge, yönetmeliklerle) belirlemek, çalışanların çeşitli nedenlerle aralarında çıkabilecek çatışmaları en aza indirmenin yollarını bulmak, bireye stresle başa çıkabilmenin yollarını öğretmek amacı ile eğitim verilmelidir (Yaman, Hoşgörür, 2000, s.88)

Araştırmanın sonuçlarına göre yöneticilerde en çok stres yaratan stres kaynağı "çalışmaların karşılığını alamamak" tır. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda yöneticilerin niçin çalışmalarının karşılığını alamadıklarını düşündükleri, bu faktörün onlarda niçin bu derece stres yarattığı ve çalışmalarının karşılığında beklentilerinin maddi ve manevi olarak neler olduğu gibi konulara ağırlık verilmesi faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

- ATAOL, Alpay; Ömür N. Timurcanday Özmen; Alev Ergenç Katrinli; Yasemin Arbak. *Türk Özel Kesim Endüstrisinde Yönetici Profili*. Ankara : Başar Ofset, 1992.
- ATKINSON, Rita L.; Richard C. Atkinson; Edward E. Smith; Daryl J. Bem; Susan Nolen Hoeksema. *Psikolojiye Giriş*. (Çeviren : Yavuz Alogan). Ankara : Arkadaş Yayınları, 1999.
- AYTAÇ, Serpil. "Örgütsel Davranış Açısından Kişiliğim Önemi". Uludağ Üniversitesi. www.isguc.org, 2001.
- CARR, Adrian. "Anxiety and Depression Among School Principals – Warning, Principalship Can Be Hazardous To Your Health". *Journal Of Educational Administration*. Volume : 32, No : 3, 1994.
- DEMİR, Kamile. "Ortaöğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenlerin İş Stresi". Ankara : (Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1997.
- EREN, Erol. *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul : Beta Basım-Yayım-Dağıtım, 2000.
- ERTEKİN, Yücel. *Stres ve Yönetim*. Ankara : TODAİE Yayınları, 1993.
- FEİTLER, Fred; Edward Tokar. "School Administrators and Organizational Stress : Matching Theory, Hunches and Data". *Journal Of Educational Administration*. Volume : 24, No : 2, 1986.
- GÜÇLÜ, Nezahat. "Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticisi". *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:134, 1997.
- HALL, Calvin S.; Gardner Lindzey. *Introduction To Theories Of Personality*. Canada : John Wiley & Sons, Inc., 1985.
- HİPPS, Elizabeth Smith; Glennelle Halpin. "The Differences in Teachers' and Principals' General Job Stress and Stress Related to Performance-Based Accreditation". *Annual Meeting Of The Mid-South Educational Research Association*. ERIC, No : ED353345, November, 1992
- KOTTKAMP, R. and A. Travlos. "Selected Job Stressors, Emotional Exhaustion, Job Satisfaction and Thrust Behaviour of High School Principal". *Alberta Journal of Educational Research*. Volume : 32, No : 3, 1986.
- LANE, Scott Robert. "Stress Type and Leadership Style In The Principalship". *Dissertation Abstracts International*. Volume : 61, No : 07, January, 2000.
- LAWRENCE, Gordon. *Type and Stripes*. Capt, 2001.
- LOTHIAN, Andrew. *Jung's System*. www.insightsworld.de/ jungs.htm., 1999.
- PAHNOS, M. L. "The Principal As The Primary Mediator Of School Stress". *Education*. Volume : 111, Issue : 1, Fall, 1990.
- PEHLİVAN, İnalet. *Yönetimde Stres Kaynakları*. Ankara : Pegem Yayınları, 1995.
- SAVERY, L.; M. Detiuk. "The Perceived Stress Levels Of Primary and Secondary Principals". *Journal Of Educational Administration*. Volume 24, No:2, 1986.
- SCHEMEL, Robert. *Yönetim Eğitimi Araştırmaları – Kuramdan Uygulamaya* (Çevirenler : Nedret Öztan, Uğur Çoruh). Ankara : Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.
- SCHULTZ, Duane; Sdney Ellen Schultz. *Psychology & Work Today*. New Jersey : Prentice Hall, 1998.
- SUNAY, Yasemin; Hakan Sunay. "Eğitim Örgütlerinde Stres". *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı : 133, 1997.
- THOMAS, Gerald E. "The Effect Of Personality On Job Related Stress Levels Among Human Service Workers". *Dissertation Abstracts International*. Volume:61, No : 03, September, 2000.
- THOMSON, Scott D. *School Leadership*. California : Corwin Press, Inc., 1992.
- YAMAN, Metin, Vural Hoşgörür. "Örgütsel Stres Yönetiminde Sporun Önemi" *Spor Araştırmaları Dergisi*, Sayı:1, Cilt:4, 2000.
- YAMAN, Metin. *Spor Örgütünün Yönetimsel İklimi*, Ankara, s.26, 2000.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMENLERİN SINIFLARINDA KARŞILAŞTIKLARI ÖĞRENCİLERİN İSTENMEYEN DAVRANIŞLARI VE BU DAVRANIŞLARIN ÖĞRETMENLERİ RAHATSIZ ETME DÜZEYİ

Yrd. Doç. Dr. Vesile Yıldız*
Dr. Abbas Türnüklü**

ÖZET

Bu araştırma ilköğretim sınıflarında karşılaşılan öğrencilerin istenmeyen davranışlarını ve bu istenmeyen davranışların öğretmenleri ne kadar rahatsız ettiğini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir’de (Konak ve Buca) 18 ilköğretim okulunda çalışan 130 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin öğrenci istenmeyen davranışlarının sıklığı ve şiddeti konusunda farklı algılara sahip olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğrencilerin istenmeyen davranışları

ABSTRACT

This research is carried out in order to reveal students’ misbehaviors in primary classrooms and to find out to what extent students’ misbehaviors disturb teachers. The research technique employed in this study is survey. The sample for this research consists of 130 teachers from 18 primary schools in İzmir (Konak and Buca). The results of the research show that there are differences among teachers’ perceptions about the frequencies and severity of students’ misbehaviors.

Key Words: Students’ misbehaviors

GİRİŞ

Etkili öğrenme ve öğretme ortamına sahip olmanın temel koşullarından biri de öğrenci istenmeyen davranışları ile etkili olarak başa çıkmaktır. Öğretmenin, öğrencilere sınıf ortamına uygun davranışları kazandırmadan derse başlaması ve etkili olarak sürdürmesi oldukça güçtür. Bu nedenle, öğrenci istenmeyen davranışları ve bu davranışların öğretmenlerde oluşturduğu etkilerin anlaşılması etkin bir ders sürecini yaratmanın temel koşullarından biridir. Kyriacou (1997) özellikle işe yeni başlayan öğretmenlerin önündeki en önemli streslerden birinin öğrenci istenmeyen davranışları olduğunu vurgulamaktadır. Bu anlamda öğretmenler sınıfı yeterince kontrol etmeden derse başlamadığı için, deneyimli ve deneyimsiz bir çok öğretmenin önündeki en öncelikli sorunların başında öğrenci istenmeyen davranışları gelmektedir.

Öğrencilerin istenmeyen davranışları, oluştuğu koşullara, şiddetine, algılayan kişiye göre farklılık göstermesine karşın, genellikle sınıfta öğrenme ve öğretme sürecini aksatan ya da engelleyen davranışlar olarak düşünülmektedir. Kyriacou (1997) sınıf içinde ortaya çıkan öğrenci istenmeyen davranışlarını öğretmenin etkili öğrenme ortamını kurmasını ve sürdürmesini engelleyen davranışlar olarak belirtmektedir.

Benzer biçimde Başar (1994:94)’da, öğrencilerin istenmeyen davranışlarını en geniş anlamıyla okulda “eğitsel çabayı engelleyen her tür davranış” olarak tanımlamaktadır. Başar (1994), öğrenci istenmeyen davranışlarının basit davranışlardan, çok yıkıcı olana uzanan geniş bir perspektifte ele alınması gerektiğini belirtmektedir. İstenmeyen davranışları sürekli gösteren öğrencilerin diğer öğrencilerden daha çok öğretmenin zamanını, enerjisini ve sabrını almaktadır (Brophy,1996). Bu durum, aynı zamanda diğer

* Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

** Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi

öğrencilerin öğrenme ve öğretmenden yararlanma haklarını da olumsuz yönde etkilemektedir.

Öğrenci istenmeyen davranışlarının öğrenme ve öğretme sürecinin etkili olarak sürdürülmesine yönelik olumsuz etkilerinden dolayı bir çok araştırmacı bu davranışları ve özelliklerini incelemek için çeşitli araştırmalar yapmışlardır. İngiltere’de tarama (survey) tekniği kullanılarak ülke çapında 220 ilköğretimin birinci kademesi ve 250 ikinci kademesinde 3500 öğretmenle çalışılarak gerçekleştirilen alan araştırmasında, öğretmenlerin önemli bir bölümünün ders akışının farklı şiddet ve sıklıkta öğrenci istenmeyen davranışları tarafından engellendiğini bulmuşlardır (DES, 1989). İlköğretim birinci kademe düzeyinde en sık gözlenen öğrenci istenmeyen davranışları izinsiz konuşma, bağırma, gereksiz konuşma, arkadaşlarını rahatsız etme ve engelleme, ders araç ve gereçleriyle uygunsuz sesler çıkartma ve diğer öğrencilerle itişip kakışmadır. En seyrek gözlenen öğrenci istenmeyen davranışları ise öğretmene fiziksel tepki verme, öğretmene küfür etme, çevredeki eşyalara fiziksel olarak yıkıcı tepki verme, arkadaşlarına küfür etme vb. gibidir.

Yukarıdaki bulguları destekler nitelikteki sonuçlar, Türkiye’de yapılan bir nitel çalışmada da bulunmuştur. Başar, (1994) tarafından bir özel ilköğretim okuluna ait ikinci kademe sınıflarında katılımcı gözlem tekniği kullanılarak yapılan sınıf gözlemlerinde ise en sık karşılaşılan öğrenci istenmeyen davranışları olarak sırasıyla şunlar gözlenmiştir: Arkadaşlarını rahatsız etme, sırasını gereksiz terketme, söz almadan konuşma, sınıfa giriş çıkış düzensizliği, yapması isteneni yapmama, konuşulanları dinlememe (s.166).

Bu sonuçları destekler benzer bir çalışma da Wragg (1993) tarafından sistematik gözlem tekniği kullanılarak İngiltere’de yapılmıştır. Wragg’ın yapmış olduğu sınıf gözlemlerinde, ilköğretimin birinci kademesine denk gelen sınıflarda en sık gözlenen öğrenci istenmeyen davranışları, yüksek sesle konuşma, gizli konuşma, sınıf içinde amaçsız dolaşma, ders araç ve gereçlerinin uygunsuzca kullanılması, öğretmene karşı koyma ve başkalarının eşyalarının izinsiz alınması olduğu gözlenmiştir. Bu davranışların gözlenen davranışların %80’ini oluşturduğu belirtilmektedir.

Sınıflarda karşılaşılan bu öğrenci istenmeyen davranışlarına koşut olarak bu davranışların şiddetine yönelik öğretmen algıları da incelenmiştir. Shlomo ve Mira (1999) tarama tekniği kullanarak yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin sınıfta karşılaşılan öğrenci istenmeyen davranışlarına yönelik algılarını incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde öğretmenlerin en ciddi istenmeyen davranış olarak kabul ettiği davranışlar sırasıyla şunlardır: Arkadaşına fiziksel saldırganlık, sınıfta sigara içme, arkadaşına yönelik sözel şiddet, okul araç ve gerecini çalma, okulun kurallarını çiğneme, velinin imzasını taklit ve öğretmene kabaca yanıt vermedir.

Yukarıda tartışılan alan yazının ışığı altında bu araştırmanın amacı, ilköğretim I. Kademe sınıflarında karşılaşılan öğrenci istenmeyen davranışlarını ortaya çıkarmak ve bu istenmeyen davranışların öğretmenleri ne kadar rahatsız ettiğini belirlemektir. Bu çalışmanın sonuçları ile ilköğretim okullarındaki durum saptanarak daha gerçekçi değerlendirmeler yapılacağı umulmaktadır. Bu duruma bağlı olarak ta sınıfta öğrenme ve öğretme süreçlerinin düzenlenmesi ile ilgili yeni öneriler tartışmaya açılacaktır.

Problem Cümlesi: İlköğretim okullarında birinci kademesinde çalışan öğretmenler sınıflarında hangi öğrenci istenmeyen davranışlarıyla karşılaşmaktadır ve öğretmenlerin bunlardan duydukları rahatsızlık düzeyleri nelerdir? Öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci istenmeyen davranışlarının sıklık düzeyleri ile bunlardan duydukları rahatsızlığın öğretmenlerin cinsiyetine ve okuttuğu sınıfa göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu araştırmanın evrenini İzmir ili metropol alanında bulunan resmi ilköğretim okulunda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini şans yöntemi ile rastgele seçilen 18 ilköğretim okulundaki 130 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı: Bu araştırmanın verileri "Öğrenci İstenmeyen Davranışları Ölçeği" ile toplanmıştır. Bu ölçek ilköğretim okullarında öğrenci istenmeyen davranışlarını ve öğretmenlerin bu davranışlardan duyduğu rahatsızlık düzeyini ortaya çıkarmak amacı geliştirilmiştir. Ölçek kişisel bilgiler, öğrenci istenmeyen davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlardan duydukları rahatsızlık düzeyi olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. Araştırmacılar, alanyazına dayalı olarak yurt içi ve yurt dışında öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları öğrenci istenmeyen davranışlarını saptamışlardır. Oluşturulan liste İzmir'de çeşitli ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle tartışılarak hem güncelleştirilmiş hem de yerleştirilmiştir. Alanda çalışan öğretmenlerin söylemleri referans alınarak 39 öğrenci istenmeyen davranışı saptanmıştır. Ölçek öğretmenlerin, oluşturulan bu 39 öğrenci istenmeyen davranışlarıyla karşılaşma sıklıklarını ve bu davranışların kendilerine ne düzeyde rahatsızlık verdiğini sunacak biçimde 'likert' türünde yapılandırılmıştır.

Yapılandırılan ölçeğin, içerik ve görünüş geçerlikleri alanda çalışan öğretmen ve araştırmacılarla tartışılarak ve buna bağlı olarak yeniden gerekli değişiklikler yapılarak sağlanmıştır. Pilot çalışmanın parçası olarak, ölçek ilköğretim okullarında çalışan 62 öğretmene uygulanmıştır. Pilot uygulamadan sonra elde edilen veriler üzerinde madde analizleri ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin pilot çalışmasından elde edilen iki yarı test güvenilirliği '.92'dir (Sperman Brown düzeltme katsayısı). İç tutarlık katsayısı ise '.95'dir (alpha). Ölçeğin gerçek uygulamasından elde edilen iki yarı test güvenilirliği '.81'dir (Sperman Brown düzeltme katsayısı). İç tutarlık katsayısı ise '.94'dür (alpha).

Veri Çözümleme Teknikleri: Verilerin çözümlenmesinde bilgisayarda SPSS-WIN istatistik programı kullanılarak Ortalama, Standart Sapma, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi hesaplanarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları tablolarla birlikte aşağıda verilmektedir.

İlköğretim I. kademesinde çalışan öğretmenlerin sınıflarında karşılaştığı öğrenci istenmeyen davranışlarının ortaya çıkma sıklığı ve öğretmenlere vermiş olduğu rahatsızlık düzeyine ilişkin karşılaştırmalar yapabilmek için öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtların ortalama ve standart sapmaları ayrı ayrı hesaplanmış ve büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. İlgili sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 İlköğretim I. Kademesinde, Öğrenci İstenmeyen Davranışlarının Sınıflarda Ortaya Çıkma Sıklığı ile Öğretmenlere Vermiş Olduğu Rahatsızlık Düzeyine İlişkin Karşılaştırmaların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

İstenmeyen Öğrenci davranışları	Ortaya Sıklığı		Çıkma Sıra	Rahatsızlık verme düzeyi		
	O	SS		O	SS	Sıra
Arkadaşlarından yakınma (şikayet etme)	3,37	1,03	1	3,56	1,16	21
Başkasının sözünü kesme	3,13	,94	2	3,79	,83	14
Derste yüksek sesle konuşma	3,13	,73	2	3,42	1,05	24
Yerinde kıpırdanıp durma, derste yerleşmeme	2,95	,88	4	3,10	1,13	30
Öğretmenin ve sınıfın dikkatini çekmeye çalışma	2,95	,92	5	2,94	1,25	34
Derste gürültü çıkarma	2,92	,92	5	3,81	,96	12
İzin almadan başkasının eşyasını alma	2,21	,95	26	3,67	1,07	15
Arkadaşını tehdit etme	2,20	1,11	27	3,89	1,06	8
Derste birbirlerine not yazma ve iletme	2,13	1,01	28	3,14	1,18	27
Derse gelmeme	2,12	,96	29	3,33	1,16	25
Derste arkadaşlarına bir şeyler fırlatma	2,09	1,03	30	3,88	1,10	9
Derse geç gelme	2,08	,87	31	3,11	1,23	29
Arkadaşlarıyla birlikte çalışmayı reddetme	2,08	,96	31	2,99	1,12	32
Derste aşırı gülme	2,07	,94	33	3,08	1,14	31
Okul araç ve gereğine zarar verme	1,98	,83	34	4,02	,98	6
Öğretmenin istemlerine karşı çıkma	1,96	,97	35	2,95	1,33	33
Öğretmene kabaca yanıt verme	1,85	1,09	36	3,63	1,26	18
Kendi kendine konuşma	1,83	,85	37	2,83	1,10	37
Hırsızlık	1,71	1,04	38	4,30	1,11	3
Kopya çekme	1,71	,87	38	3,20	1,26	26
Yanındaki ya da arkasındaki öğrenciyi rahatsız etme	2,85	,84	7	3,80	,94	13
Ders araç ve gereçlerini derse getirmeyi unutmama	2,84	,94	8	3,45	1,07	22
Arkadaşlarına fiziksel saldırganlıkta bulunma	2,80	,97	9	4,38	,80	2
Derste fısıldaşma ya da gizli konuşma	2,79	,92	10	3,14	1,05	27
Arkadaşlarını güldürme	2,75	,84	11	2,65	1,15	38
Ödevlerini yapmama	2,74	,93	12	3,43	1,11	23
Arkadaşına küfür etme	2,68	,99	13	4,41	,81	1
Sınıfın kurallarını uymama	2,67	,99	14	3,88	,87	9
Ders etkinliklerine katılmama	2,59	,87	15	3,57	1,01	20
Sınıfı kirlenme	2,56	1,06	16	3,87	1,01	11
Söz alıp konuyla ilgisiz konuşmak	2,51	1,06	17	2,86	1,18	36
Dalıp gitme / hayal kurma	2,50	,76	18	2,65	1,02	38
Arkadaşına bağırma	2,45	,95	19	3,58	1,01	19
Ders araçlarını uygunsuz kullanma	2,44	,97	20	3,64	,97	16
Arkadaşlarıyla alay etme	2,34	,98	21	4,07	,92	4
Başkasının eşyasına zarar verme	2,34	,99	21	3,95	,95	7
Öğretmene yalan söyleme	2,32	1,07	23	4,04	1,08	5
Derste amaçsızca ortalıkta dolaşma	2,31	,95	24	3,64	,98	16
Gizlice bir şeyler yiyip içme	2,22	,97	25	2,89	1,18	35

O= Ortalama SS= Standart Sapma.

Tablo'deki ortalamalara bakıldığında ilköğretimin I. kademesinde öğrenci istenmeyen davranışlarının sınıflarda görülme sıklığında farklılıklar görülmektedir. Sınıflarda en çok gözlenen öğrenci istenmeyen davranışları "arkadaşlarından yakınma, başkasının sözünü kesme, derste yüksek sesle konuşma, yerinde kıpırdanıp durma, derste yerleşmeme, öğretmenin ve sınıfın dikkatini çekmeye çalışma" olarak sıralanmıştır. En az görülen istenmeyen davranışlar ise "kopya çekme, hırsızlık, kendi kendine konuşma, öğretmene kabaca yanıt verme" şeklindedir.

Sınıflarda ortaya çıkan öğrenci istenmeyen davranışlarının öğretmene verdiği rahatsızlık düzeyine ilişkin ortalamalara bakıldığında ise sıralamanın değiştiği görülmektedir.

Öğretmeni en çok rahatsız eden öğrenci istenmeyen davranışlarının "arkadaşına küfür etme, arkadaşlarına fiziksel saldırganlıkta bulunma, hırsızlık, arkadaşlarıyla alay etme, öğretmene yalan söyleme, okul araç ve gereğine zarar verme, başkalarının eşyasına zarar verme" olarak sıralanmıştır. Öğretmeni en az rahatsız eden istenmeyen davranışlar ise şu şekilde sıralanmaktadır: "Dalıp gitme / hayal kurma, arkadaşlarını güldürme, kendi kendine konuşma, söz alıp konuyla ilgisiz konuşmak, gizlice bir şeyler yiyip içme, öğretmenin ve sınıfın dikkatini çekmeye çalışma, öğretmenin istemlerine karşı çıkma".

Sınıfta en çok gözlenen öğrenci istenmeyen davranışlarının rahatsızlık verme düzeyine ilişkin ortalamalara bakıldığında ise aşağıdaki durum gözlenmektedir: "Arkadaşlarından yakınma" öğretmeni rahatsızlık verme düzeyinin sırası (21), "başkasının sözünü kesme" öğretmeni rahatsızlık verme düzeyinin sırası (14), "derste yüksek sesle konuşma" öğretmeni rahatsızlık verme düzeyinin sırası (24), dir.

Sınıfta en çok gözlenen öğrenci istenmeyen davranışların öğretmeni çok fazla rahatsız etmediği, onları daha çok fiziksel ve sözel saldırganlıklarla, hırsızlık ve yalan söyleme gibi oldukça seyrek karşılaşılan davranışların rahatsız ettiği görülmektedir.

I. kademedeki çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıfta öğrenci istenmeyen davranışlarının ortaya çıkma sıklıkları ile bu davranışların öğretmene verdiği rahatsızlık düzeyine bakılmıştır. Bunun için öğretmenlerin cinsiyetlerine göre verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve farkın önemli olup olmadığına bakmak için t-testi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo-2'de verilmiştir.

Tablo 2 Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre İstenmeyen Davranışların Ortaya Çıkma Sıklığı ile Öğretmene Verdiği Rahatsızlık Düzeyinin Ortalama, Standart Sapma Ve t Testi Sonuçları

	Grup	n	O	SS	SD	t	Önem denetimi
Sıklık	Bayan	76	2.51	.54	128	1.72	Fark önemsiz
	Bay	54	2.35	.53			
Rahatsızlık	Bayan	76	3.68	.56	128	4.23	Fark önemli P<0.05
	Bay	54	3.24	.60			

I. kademedeki çalışan öğretmenlerin cinsiyetine göre öğrenci istenmeyen davranışlarının sınıfta ortaya çıkma sıklıklarının ortalamaları arasındaki fark t testi sonucunda önemsiz çıkmıştır. Bu sonuca göre bay ve bayan öğretmenlerin sınıflarında aynı sıklıkta istenmeyen davranışlar görüldüğü söylenebilir.

I. kademedeki çalışan öğretmenlerin cinsiyetine göre istenmeyen davranışlardan duydukları rahatsızlık düzeyinin ortalamaları arasındaki fark ise önemli çıkmıştır (p<0.05). Bu duruma göre bay ve bayan öğretmenlerin rahatsızlık duydukları istenmeyen davranışlarda farklılıklar olduğu söylenebilir.

I. kademedeki çalışan öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre öğrenci istenmeyen davranışlarının ortaya çıkma sıklıkları ile bu davranışların öğretmene verdiği rahatsızlık düzeyine ilişkin algılarına bakılmıştır. Bunun için öğretmenlerin verdikleri yanıtların ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve farkın önemli olup olmadığına bakmak için Varyans Analizi yapılmıştır. İlgili sonuçlar Tablo-3 ve 4'de verilmiştir.

Tablo 3 I. Kademedeki Çalışan Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre Öğrenci İstenmeyen Davranışlarının Ortaya Çıkma Sıklığı ile Öğretmene Verdiği Rahatsızlık Düzeyine İlişkin Puanların Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Sıklık				Rahatsızlık Düzeyi			
Grup	n	O	SS	Grup	n	O	SS
1. Sınıf	27	2.28	.40	1. Sınıf	27	3.21	.56
2. Sınıf	21	2.23	.42	2. Sınıf	21	3.50	.63
3. Sınıf	22	2.39	.74	3. Sınıf	22	3.29	.70
4. Sınıf	27	2.60	.45	4. Sınıf	27	3.55	.59
5. Sınıf	33	2.60	.56	5. Sınıf	33	3.79	.48
Toplam	130	2.44	54	Toplam	130	3.49	62

Tablo 3'e bakıldığında istenmeyen davranışların sınıflarda görülme sıklığı ile ilgili en yüksek ortalamayı 4. ve 5. sınıfların aldığı görülmektedir (2.60). En düşük ortalama ise 2. sınıf da (2.23) ortaya çıkmıştır.

Rahatsızlık düzeyine ilişkin ortalamalara bakıldığında bu durumdan da en çok 5. sınıf (3.79) ile 4. Sınıf (3.55) öğretmenlerinin rahatsızlık duyduğu görülmektedir. Bu davranışlardan da en az 1. Sınıf (3.21) öğretmenleri rahatsızlık duymaktadır. I. kademe öğretmenleri arasında görülen bu farkların önemli olup olmadığını anlamak için de Varyans Analizi uygulanmıştır.

Tablo 4 I. Kademede Çalışan Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Ortaya Çıkma Sıklığı ile Öğretmene Verdiği Rahatsızlık Düzeyine İlişkin Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

	VK	SD	KT	KO	F	Önem Denetimi
Sıklık	GA	4	3.121	.78	2.80	Fark Önemli
	Gİ	125	34.805	.27		p<.05
	Genel	129	37.927			
Rahatsızlık	GA	4	6.090	1.522	4.44	Fark Önemli
	Gİ	125	42.825	.3426		p<.05
	Genel	129	48.915			

Tablo-4'de yer alan Varyans Analizi sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre öğrenci istenmeyen davranışlarının sıklığında farklılıklar görülmektedir. Varyans Analizi sonucunda ortaya çıkan bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe Testi yapılmıştır. Fakat yapılan bu test sonucunda herhangi iki grup arasında P<0.05 düzeyinde bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre bu davranışlardan duydukları rahatsızlık düzeyinde de fark önemli çıkmıştır. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Scheffe Testi yapılmıştır ilgili sonuçlar Tablo -5' de verilmiştir.

Tablo 5 I. Kademede Çalışan Öğretmenlerin Okuttukları Sınıflara Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışlarından Duydukları Rahatsızlık Düzeyine İlişkin Scheffe Testi Sonuçları

Gruplar	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1. Sınıf					
2. Sınıf					
3. Sınıf					
4. Sınıf					
5. Sınıf	Fark Önemli*				

*(p<.05)

Tablo-5'deki sonuçlara göre 1. ile 5. sınıf öğretmenleri arasında bu davranışlardan duydukları rahatsızlık düzeyi arasında önemli bir fark vardır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yapılan bu araştırma sonucunda ilköğretimin I. kademesinde öğrenci istenmeyen davranışlarının sınıflarda görülme sıklığında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sınıflarda en çok gözlenen öğrenci istenmeyen davranışları "arkadaşlarından yakınma, başkasının sözünü kesme, derste yüksek sesle konuşma, yerinde kıpırdanıp durma, derste yerleşmeme, öğretmenin ve sınıfın dikkatini çekmeye çalışma"dır. En az görülen istenmeyen davranışlar ise kopya çekme, hırsızlık, kendi kendine konuşma, öğretmene kabaca yanıt verme şeklindedir. Bu sonuçlar DES, (1989); Wragg, (1993); Başar, (1995) ve Türnüklü'nün (1999) yaptığı araştırmalar ile benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla öğrenci istenmeyen davranışlarının ilköğretim düzeyinde kültürler arası benzerlik göstermesinin söz konusu olabileceği vurgulanabilir.

Sınıfta en çok gözlenen istenmeyen davranışların öğretmenleri çok fazla rahatsız etmediği onları daha çok fiziksel ve sözel saldırganlıklarla hırsızlık ve yalan söylemeni rahatsız ettiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar Shlomo ve Mira (1999)'nın çalışmasında elde edilen sonuçlar ile koşutluk içerisinde.

Araştırmada istenmeyen davranışların sınıflarda görülme sıklığının öğretmenin cinsiyetine göre değişmediği ortaya çıkmıştır. Bay ve bayan öğretmenlerin sınıflarında aynı sıklıkta istenmeyen davranışlar görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin cinsiyetine göre istenmeyen davranışlardan duydukları rahatsızlık düzeyinde farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu durum cinsiyete özgü farklılıklarla açıklanabilir.

Ayrıca araştırmada öğretmenlerin okuttukları sınıflara göre öğretmenlerin bu davranışlardan duydukları rahatsızlık düzeyinde farklılıklar ortaya çıkmıştır. İstenmeyen davranışlardan en fazla 5. sınıf öğretmenleri rahatsızlık duyarken en az 1. sınıf öğretmenleri rahatsızlık duymaktadır. Bu durum 1. sınıfı okutan öğretmenlerin 1. sınıfı okula uyum sağlama süreci olarak görmeleri ve bu nedenle öğrencilere daha hoşgörülü bakmaları ile açıklanabilir.

ÖNERİLER

Yukarıda yer alan sonuçlardan yola çıkılarak ilköğretim öğretmeni yetiştiren kurumlar, ilköğretim öğretmenleri ve bu alanda çalışan araştırmacılar için şunlar önerilebilir:

İlköğretim sınıflarında basit, küçük öğrenci istenmeyen davranışlarıyla daha sık karşılaşmaktadır. Bu nedenle öğrenci istenmeyen davranışlarının sınıfta önlenmesinde en önemli unsurlardan bir tanesinin öğretmen yeterliği ve becerisi olduğu söylenebilir. Öğretim yöntemleri ve öğretim malzemelerinin öğretmen tarafından nasıl kullanıldığı ile hangi hızla ders akışı içerisinde nasıl uygulandığının burada çok önemlidir. Açıköz (1997) öğrencinin zihinsel yeteneklerini kullanarak bilgiyi keşfettiği, sorular sorduğu, karşılaştırmalar ve açıklamalar yaptığı, örnekler bulup anlam çıkardığı değişik etkin öğrenme stratejilerinin kullanıldığı ve öğrencinin öğrenme ile ilgili kararları kendisinin aldığı sosyal etkileşime dayalı öğrenme ortamlarının daha etkili olduğunu belirtmektedir. Bu tür öğrenme ortamlarının gerçekleştiği sınıflarda öğrenciler öğrenme etkinlikleri ile meşgul olacaklardır. Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarının da doğruladığı en sık karşılaşılan basit öğrenci istenmeyen davranışlarının ortaya çıkması da önlenmiş olunacaktır. Bu nedenle öğretmen adayları etkin öğrenme anlayışının sınıfta nasıl kullanılacağı konusunda gerekli donanıma sahip olarak mezun edilirse sınıflarda öğrenme ve öğretme sürecine daha çok zaman ayrılması sağlanabilir. Bu nedenle öğretmen adayları bu konuda uygulamalı olarak yetiştirilmelidir. Alanda çalışan öğretmenler de bu konuda hizmet içi eğitim çalışmalarına ahlınmalıdır.

Öğretim yöntemlerine çeşitlilik getirilmelidir. Öğretim yöntemlerindeki bu çeşitlilik öğrencinin derse olan ilgisini daha çok arttıracaktır.

Öğretmenler etkili öğretimsel işleri planlama becerisine sahip olabilmelidir. Öğretimsel işlerin niteliği öğrencinin derse katılımı, güdülenmesi, yaratıcılığının gelişimi ve öğrenme stratejilerinin kullanımı açısından çok önemlidir. Aday öğretmenler bu konuda özellikle eğitime alınmalıdır. Alanda çalışan öğretmenlerin bu konudaki eksiklikleri hizmet içi eğitim programlarında yer almalıdır. Ayrıca bu konuda ilköğretim ders programlarına uygun olarak derslere yönelik öğretimsel işlerle ilgili öğretmen el kitapçıkları hazırlanmalıdır.

İlköğretim çağı çocuklarının gelişimsel özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak, içinde oyun öğeleri bulunan, öğrencilerin dikkatini çeken ve merak uyandıran ders materyalleri ve öğrenme etkinlikleri hazırlanmalıdır.

Öğretmenlere, öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkma stratejileri öğretilmelidir. Bunun için öğrencilerin istenmeyen davranışları ortaya çıkmadan önce hangi stratejilerle önlenebileceği, ortaya çıkmış sorunlu davranışa en etkili nasıl tepki verileceği, öğrencilerin olumlu davranışları nasıl geliştirebileceği, öğrencilerin olumlu davranışlarının nasıl pekiştirileceği öğretilmelidir (Docking, 1996). Bu konuda gerekirse alanda çalışan öğretmenlere kurslar verilerek onlar için el kitapçıkları hazırlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1997) Aktif öğrenme için işbirlikli öğrenme (Nasıl Bir Eğitim Sistemi Sempozyumu'nda sunulan bildiri). İzmir: Bilsa Bilgisayar Eğitim Hizmetleri.
- Başar, H. (1994) *Sınıf yönetimi*, Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Brophy, J. (1996) *Teaching problem students*, New York: The Guilford Press.
- DES (1989) *Discipline in schools (The Elton Report)*, Londra: HMSO.
- Docking, J. (1996) *Managing behavior in the primary school (2nd edition)*, Londra: David Fulton Publishers.
- Kyriacou, C. (1997) *Effective teaching in schools*, Oxford: Basil Blackwell.
- Shlomo ve Mira (1999) "Teachers', students' and parents' attitudes towards disruptive behaviour problems in high schools: A case study", *Educational Psychology*, Vol. 19, No.1: 53-70.
- Türnüklü, A. (1999) *Classroom management in Turkish and English primary classrooms (Yayımlanmamış doktora tezi)*, Leicester: University of Leicester.
- Wiersma, W. (2000) *Research methods in education: An introduction*, Boston: Allyn and Bacon.
- Wragg, E. C. (1993) *Primary teaching skills*, Londra: Routledge.

Not: Bu makale 7-9 Haziran 2001 tarihleri arasında Bolu'da yapılan 'X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan 'İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Sınıflarında Karşılaştıkları Öğrencilerin İstenmeyen Davranışları ve Bu Davranışların Öğretmenleri Rahatsız Etme Düzeyi' adlı bildirinin kısaltılmış ve yeniden düzeltilmiş halidir.

BİR ARAŞTIRMA ORTAMI OLARAK ÜNİVERSİTE

Sait AKBAŞLI*

ÖZET

Bu çalışmada, bilimsel araştırma etkinliklerinin bir araştırma ortamı olarak üniversitelerde gerçekleşim düzeyi rol görev algısı içerisinde ele alınarak daha başka hangi araştırma ortamlarının oluşturulabileceği, araştırma ortamında görev alabilecekler ile araştırma ortamlarını sağlamak üniversitelerin bir görev alanı olarak kabul edilmiş, kaynak tarama niteliğindeki çalışma ile, bu ortamdaki görevlilerin kurumsal ve bireysel beklentileri ile araştırma ortamının güçlükleri tartışılmıştır.

Anahtar Kelime: Üniversite, araştırma ortamı ve araştırmacılar.

ABSTRACT

In this study, the research atmosphere and proces in university is discussed. Also, the perceptions and thoughts about universities role and duties to provide scientific development is revialed. Furthermore, the reaches qualificiations, expectations problems, and influences in scientific atmosphere is discussed. Finally, it is compared between Turkish universities and international universities.

Key words: Universities research atmosphere, researchers

Toplumsal değişme, 2000'li yıllarda Türkiye'nin önemli bir gereksinimidir. Bilimsel araştırma ve uygulama ortamlarının düzenlenmesi ve etkin kullanımıyla toplumsal değişme gereksiniminin beklenen düzeylerde gerçekleşebileceği umulmaktadır. Her türlü gelişmenin temelinde yeni bilgi üretmek ve üretilen bilgilerin etkin kullanımı vardır. Bilimsel bir araştırma ortamı olarak üniversitede bilim çalışanı, ülkenin içinde bulunduğu sorunları hissedebilen, karşılaştığı bir problemi tanımlayabilen, problemi çözmek için uygun verileri belirleyip toplayabilen, belirlediği araştırma ortamının düzenleyicisi olarak problemleri amaçlara göre, çözümleyip yorumlayabilen, sonuçları sözlü ya da yazılı olarak özetleyip rapor edebilen kişi olarak tanımlanabilir. Türkiye'de üniversiteler, araştırma ortamlarını düzenleyip geliştirerek, ülkenin sorunlarına çözüm üretme misyonunu taşımaktadır.

Bilimsel Araştırma Neden Gereklidir?

Ulusların bilimsel araştırma düzeyleri; belli amaçlarla ve sistemli süreçler yoluyla veri toplama ve toplanan verilerin analizi olarak tanımlanabilir. Bilimsel araştırma, akademik bir çalışma ortamı (alanı) olmaktan çok "nasıl yapılacağı" ile ilgili bir sanat olarak algılanabilir. Bilimsel araştırma, beceri ve deneyim gerektirmektedir; araştırma kendi başına bağımsız olarak çalışma yapabilmeyi ve başkalarının araştırmalarını eleştirebilmeyi gerektiren bir deneyimdir (Balcı, s,5, 2001).

Türkiye'de araştırma ortamlarına, genelde üniversiteler ve uluslararası başarı gösteren özel girişim kurumlarında rastlanılmaktadır. Bilimsel araştırma ortamı olarak yükseköğretim, ülkenin bilim politikasına, toplumun yüksek düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinmesine göre öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek, bilimsel alanlarda araştırmalar yapmak, araştırma inceleme sonuçlarını gösteren ve bilim-teknik ilerlemesini sağlayan her türlü yayını yapmak, Türk

* Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Görevlisi

toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri sözlü ve yazılı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetinde bulunma öncelikli görevlerindedir (YÖK,2547). Yasal tanımlamadan da anlaşıldığı üzere, yükseköğretim araştırma, öğretim ve topluma hizmet gibi belirlenen üç görevi üstlenmiştir.

Bir araştırma probleminin çözümü, ortamın etkili bir şekilde düzenlenebilmesi ile olanaklıdır. Çözüm, araştırmacının merkezde olmasına, araştırmacının zihinsel yapısına, araştırma ortamının fiziksel yapısına, zamanın etkin katılımına, ortamın havasına, araştırmacının kullanabileceği yöntem ve tekniklere ve uygun değerlendirme koşullarının sağlanmasına bağlıdır (Akyol, 2000).

Bilimsel araştırma ortamlarına, sadece fiziksel ortam olarak değil, düşünsel araştırma ortamının önemine de dikkat edilmelidir (Karasar, 1985). Ortam, vasat, muhit, çevre karşılığı olarak kullanılan bir kelime olarak, canlı bir varlığın içinde bulunduğu doğal veya maddi şartlar bütünü; bir kimsenin veya bir insan topluluğunun yaşamını etkileyen ruhsal, toplumsal ve kültürel etkilerin tümü; nesnel ve toplumsal yönlerle, bazen kişinin iç dünyasını da kapsayan yakın çevre (TDK, 1998) olarak tanımlanabilir. Bilimsel araştırma ortamlarına gerekli yatırımların yapılması gelişmekte olan Türkiye için kaçınılmaz bir zorunluluktur. Gelişmiş ülkelerin bilim ve teknoloji üretme ve kullanma alanlarındaki yarı artan bir hızla çeşitlenmekte ve devam etmektedir. Bilimsel araştırma ortamı ile ilgili yatırımların artırılması ve çeşitlendirilmesi, eğitim programlarının düzenlenmesi, bu etkinliklerin profesyonelce örgütlenmesi ve gerçekleştirilmesinde gösterilecek dikkate ve etkinliklerin izlenmesine bağlı olduğu belirtilebilir.

Bilimsel Araştırma Ortamının Hazırlanması Kimin Görevidir ?

Araştırma ortamlarının sistem bütünlüğü içinde düzenlenmesi sürecinin, sistemin araç, süreç ve hedeflerinin uyum içinde olması gerekir. Araştırma ortamı, sistemin bir parçası olarak, araştırma ortamının diğer parçalarıyla uyumlu olmak zorundadır. Bu uyum sağlama işi üniversitelerin görevi olarak belirtilebilir. Araştırma ortamının özelliklerinden biri, araştırmacıların farklı yaşama biçimleri olarak araştırma ortamına getirdiği, kökleri dışarıda olan çok boyutluluktur. Araştırma ortamında araştırmacı için sağlanan olanaklar, davranışlar, düzenekler, araştırmacının güdüsünü artırabilir. Araştırmacı, zamanını, araştırmadan daha çok, araştırma ortamının düzeni ile harcamamalıdır (Başar, 1994).

Araştırma ortamı, sistem kuramı dikkate alınarak irdelendiğinde, sistemin başarı ile işleyebilmesi, önce alt sistemin kendi içinde yeterli olmasını, sonra da karşılıklı uyum içinde işletilebilmelerini gerektirir. (Karasar, 1985). Araştırma, örgütünün bulunduğu çevre içindeki önemi ve etkisi, ortamın önemi bakımından değerlendirilebilir. Bu değerlendirme, ortamdaki üyelerin gereksinimlerinin, gösterebilecekleri davranışlar üzerindeki etkisi, güdüleyiciliği, iletişim ve liderlik eylemlerinde görülebilir. Araştırma ortamının en önemli ögesi, araştırmacı ve yöneticinin sahip olduğu moral ve değerler ile birbirlerini destekleme yeterlikleridir. Araştırmacı ve örgüt sürecindeki kişiler arası ilişkiler ortamı etkilemektedir. Araştırma ortamının fiziksel olarak düzenlenmesi, araştırmaya ilişkin kural ve düzenlemelerin oluşturulması, araştırma öğretiminin planlanması, kişiler arası disiplin gibi boyutlardan oluşan araştırma ortamı üzerine çok sayıda model önerilmiştir ve önerilmeye devam edilmektedir.

Üniversiteler bilgi üretim çabalarını, araştırma eğitimi tabanına dayandırmalıdır. Bir uygulama ve araştırma alanı olarak araştırma eğitimi; bilimsel kuramları test eden, ampirik ve analitik ilişkileri saptayan ve eğitsel uygulamaların değerini ortaya koyan disiplinler arası araştırmanın bir alanı olarak değerlendirilebilir. Eğitsel uygulamalar öğretim ve öğrenmeye dayanır ve öğretimi etkileyen uygulamaları içerir. Program geliştirme,

yeniliklerin yayılması, yönetim, teftiş rehberlik ve danışma vb. araştırmaya dayalı bilgi hem araştırma ortamı hem uygulama ortamı olarak eğitim ikilemini yansıtır (Balci, s.18.2001)

Üniversitelerin algılanan eğitimsel kaliteleri birbirlerinden kesin çizgilerle ayrılmaktadır. Bir üniversitenin, araştırma nitelikli, öğretim ve sosyal hizmet nitelikli üniversiteler olarak sınıflandırılması, insan ve mali kaynakların daha akıllıca kullanılmasını olanaklı kılacak ve üniversitenin öncelikli amaçlarını daha belirgin bir hale getirecektir. Bunun yanında üniversitelerin beş veya on yıllık stratejik planlar yapmaları, örgütsel hareketliliğin oluşturulmasına ve verimliliğin artırılabilmesi umulmaktadır (Arslan, 2001).

Meslek öğretimi ve gerçeği araştırma birbirinden ayrılmalıdır. Onlar hem araştırma öğrencilerinin hem de araştırmacıların zihninde açık bir şekilde birbirlerinden ayırt edilmelidirler. Çünkü şu an araştırma, araştırma eğitimi ve öğretim hakkında varolan zihin karışıklığı bilime bir engeldir. Genel bir ilke olarak, normal öğrenci bilimin bir çırağı değildir. Doktor tedavide, sonuca ulaşmayı öğrenir ve bir doktor olarak daha ilerisine gitmek zorunda değildir. Şayet biri doktor olma yeteneğinden fazlasına sahip değilse, bırakın bilimle uğraşmasını. Böyle biri bilimi ancak bayağılaştırır. Onun iyi bir doktor olması yeterlidir ve bu aslında her şeydir (Gasset, s.105).

Bilimsel araştırma üniversitenin çekirdek yapısından ya da gövdesinden ayrılmalıdır. Asıl ve gerçek anlamıyla bilim yalnızca araştırmadır; yani ortaya bir takım sorunlar atmak, onları çözümlenmeye çalışmak ve çözüme ulaştırmak. Belki bir bilim dalını öğretmekle sorumlu olan kişilerin kendilerinin bilim insanı olması yararlı olabilir, ama şart değildir. Mesleki eğitim bilimsel araştırmadan ayrılmalıdır. En iyi eğitimcilerin sadece bilgili olanlar arasından değil, fakat öğrenme ve öğretme heyecanını hep taşıyan, yenileyen özverili bireyler arasından çıktığı bilinen bir gerçektir (Çavdar, 1996).

Toplumların bilgi toplumuna evrimleşmesi kadar bilginin demokratikleşmesi de çağdaş üniversitenin temel özgedir. Bilginin demokratikleşmesi sadece yeni bilginin üretilebilirliği yönünde değil, bilgi edinilmesi yönünde de geniş bir akademik taban yaratmıştır. Bunun sonucunda bireyin, bilgilenme düzeyini yükseltme çabasında artış olmuştur.

Üniversiteler araştırma ortamlarını, artık faaliyet alanlarını sadece kendi mensuplarının değer yargılarına göre tespit etmekten öte, faaliyetlerinin türlerini ve alanlarını toplumun gereksinim ve beklentileri ile kendilerine ayrılan kaynaklara göre tespit eden kurumlardır. Çağdaş üniversite toplumun her kesimi ile bütünleşmiş: faaliyet bakımından topluma karşı olan sorumluluğunu ne ölçüde yerine getirdiği denetlenen ve faaliyetleri toplum tarafından yönlendirilen, sahip olduğu her türlü fiziksel olanak, tesis, teçhizat, bilgi birikimi ve insan gücünü girişimci bir zihniyetle değerlendirerek ek mali kaynak yaratan, modern işletmecilik teknikleri ile yönetilen olağanüstü karmaşık yapıya sahip kurumdur.

Bilimin gündemi belirleme ya da belirlemeye katılma, yerel ya da ulusal bir bilim ortamının sağlanmasıyla olanaklı olduğu, ortamda bulunan bilim kurumlarının, bilim insanlarının spesifik niteliklerine ya da seçkinliklerine değil, üretilen bilimsel bilginin, yaygınlaşabilir bir teknolojiye dönüşme olanağına ne ölçüde sahip olduğuna bağlıdır (Mentes, 2000).

Bilimsel Araştırma Ortamında Ölçüt

Araştırma ortamı, bir çalışma merkezi olarak, araştırma hedefleri güncel, büyük verim gücü olan bir veya daha fazla bilim insanının yönettiği gerekli laboratuvar ve tüm güncel araştırma olanakları ile donatılmış güçlü bir araştırma ortamıdır. Bu ortamı kuracak kişilerin uluslararası platformda kendilerini kanıtlamış olması gerekir. Ölçütler basittir: Üniversite kurucular kurulunun araştırma ortamı için geliştirdiği laboratuvarlar ve akım göz önüne alınır. En önemli ölçüt ise kurucunun uluslararası yayın sayısı ve SCI ilintili alınan atıf sayısıdır ki bu, ülke ve bilim dallarına göre ortamların düzenlenebileceğinin göstergesidir (Başar, 2001).

Bir araştırma ortamında, üniversiteler ve öğretim elemanları için en önemli prestij kaynağı, hakemli dergilerde yayınlanan ya da refere edilen yayınlardır. Üniversiteler gibi ülkelerin dünya bilimlerine katkı sıralaması da bu yöntemle yapılmaktadır. Bilimsel üretkenlik sıralamasının Türkiye’de önem kazanması, yeni gelişmeleri de beraberinde getirmiştir. 1999 yılı verilerine göre Türkiye Yükseköğretim Sistemi uluslararası yayın sayıları: (Science Citation Index, Social Science Citation Index, Arts and Humanities Citation Index) (1999) Fen bilimleri: 4742, Sosyal bilimler:251; (1974) Fen bilimleri: 249, Sosyal bilimler: yok, (1980) Fen bilimleri: 449, Sosyal bilimler:59 olarak saptanmıştır (Gürüz, 2001). Bu sonuçlara göre Türkiye’de bilimsel yayınların sayılarında artış gözlenmektedir iken bu artışın yeterli olduğu belirtilemez. Araştırmaya katkı sağlayan bilim insanlarının desteklenmesi gerekmektedir, yeterli desteği devlet üniversitelerinde göremeyen ve uluslararası yayın yapan öğretim elemanları, maddi ve manevi yönden desteklenerek özel üniversiteler tarafından transfer edilmektedir (Güçlü, 2001).

Üniversitelerde bilimsel araştırma ortamları kurumsallaşmadan, üniversitelerin temel işlevi, bilgiyi muhafaza etmek ve nesilden nesile aktarmak, yani öğretimdi. Özellikle 17.yüzyıldan itibaren, üniversite öğrenciliği ruhban sınıfın hakimiyetinden çıkmış, ancak bu kez neredeyse asillerin ve zenginlerin çocuklarına özgü bir ayrıcalık haline gelmişti. Üniversitenin toplumun her kesimine açılarak, kişilerin doğumuna göre değil, yeteneklerin göre toplumda yükselmelerinin aracı haline gelmesi fikrinin felsefi temelleri 19 yüzyıl başlarında atılmaya başlanmıştır (Gürüz, s.77, 2001). Bu görüşten hareketle, üniversite, tüm bilim alanlarındaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin araştırma faaliyetleri ile birlikte ve bir bütünlük içinde yürütüldüğü bir kurumdur. Üniversitenin temel işlevi, herhangi bir mesleğe yönelik olmaksızın eğitim-öğretim ve araştırma yapmaktır.

Araştırmacının, zamanının büyük bir bölümü araştırma ortamında geçer. Bilim adamı, araştırma ortamındaki güvenle, akademik öğrenmeyi ve toplumsal öğrenmeyi kontrollü ve düzenli bir şekilde gerçekleştirmek amacındadır. Araştırma ortamında, araştırmacı ve yöneticiler arasındaki ilişkilerin boyutunun önemi yadsınmaz. Beklentilerin giderilmesi bireyler arasındaki ilişkilerin niteliğine bağlıdır. Araştırma ortamındaki ilişkilerin temel boyutu olarak güven ve araştırmacının kendisini gerçekleştirme duygusunun giderilmesi ve araştırma ortamına olan bağlılık duygularının oluşturulması, araştırma ortamına güven duygusu; araştırmacının karşılamayı umduğu ait olma, sevilme ve sayılma gereksinimleri büyük ölçüde araştırmacının güven gereksiniminin karşılanmasına bağlıdır.

Birey içinde bulunduğu araştırma ortamında bazı gereksinimlerini gidermeyi düşünür. Böylece gereksinimlerinin etkisinde davranımlar gösterir. Bu gereksinim ve beklentiler karşılanmadığında bireyin güdüsü azaldığı gibi verimliliği de düşmektedir. Araştırma ortamındaki beklentilerde bir neden-sonuç ilişkisi bulunmaktadır. Beklentiler birey, kurum ve toplum sarmalında ortamdan ve birbirlerinden etkilenmektedir. Araştırmacıya özgürlük ortamı sağlama bir araştırmanın etkinliğinin ölçütüdür. Bu, araştırmacıyı karara katma, sorumluluk verme ve hak arama yollarını açık tutma ile sağlanabilir. Araştırmanın etkinliği, araştırmacının ortamdaki grup etkileşiminin başarısına bağlıdır. Bu nedenle yönetim, araştırmacının beklentilerinin zamanla nasıl şekillendiğini ve araştırma ortamının havasını, akademik ve sosyal araştırmaları nasıl belirlediğini, rolleri, bağlılığı ve kişilik özelliklerinin bir etkileşim sonucu olduğunu, dikkate almalıdır (Demirbolat, 2000).

Araştırma ortamının başat ögesi, yükseköğretim kurumlarındaki insan kaynakları, özellikle de öğretim elemanlarıdır. Öğretim elemanlarının araştırma ortamının etkin bir üyesi olarak bilim üretme ve üretilen bilimsel bulguları tüketime sunmaları için (Erçetin, 2001); akademik yeterliği, öğretme yetenekleri, çalışma koşulları, insani ve ahlaki nitelikleri, eğitim geçmişleri tüm eğitim sürecinde yadsınamaz ölçüde etkilidir. Üniversitelerin ve

araştırma ortamının, geleneksel rolleri değişmiş, görevi çeşitlenmiştir, temel ve ileri düzeyde eğitimleri ve yetiştirilmeleri süreci yeni enformasyon teknolojileri kullanmaktan, kişisel gelişimlerine kadar yeni boyutlar ve anlamlar kazanmıştır. Kurumlarında politikaların belirlenmesi, programların hazırlanması, karar alma süreçlerine katılımları, katkıları sağlanmalıdır ve işe alma, çalışma, yaşama koşulları iyileştirilmelidir.

Bilimsel araştırma ortamlarının akademik ve toplumsal öğrenme açısından çekici kılınması gittikçe güçleşmektedir. Ancak koşullar ne olursa olsun toplumsal bir varlık olan insanın yüz yüze iletişimde bulunacağı, akranlarıyla bir arada olacağı bir toplumsal çevrede bulunma gereksinimi her zaman canlılığını korumaktadır. Bu noktada araştırmacının teknolojik rakiplerine rağmen, araştırma ortamlarını ilgi çekici kılacak bir anlayış, bilinç, tutum ve davranış içerisinde olması ve özellikle grup etkileşimi kavramından yararlanarak etkililik, yeterlilik ve doyum sağlama konularında başarıyı özellikle kendisine ilke edinmesi kaçınılmazdır.

Kurumsal ve bireysel açıdan üniversitede araştırma ortamının değişkenleri olarak yöneticiler, araştırmacılar, kurumun kendisi, kurumda uygulanan eğitim programları, çevre (sosyal-kültürel) belirtilebilir. Yönetim araştırma ortamının düzenlenmesinden ve uygulamaların yürütülmesinden sorumludur. Ortamın fiziksel ve psikolojik düzenlemeleri yönetimden beklenir. Uluslararası araştırma ortamına yönetimin etkisi açısından, araştırmacının mutluluğu, araştırma ortamındaki sürece etkin katılımı ile sağlanabilir. Araştırmacı bunun için ortamı empatik bir iletişim örüntüsü içinde kullanılabilir. Sorumluluk alabilen, paylaşan, tartışan, eğlenen araştırmacı tipini yaratmak için, araştırma ortamının canlılığı sağlanmalıdır. Bunun için araştırmacının fark edilmesi gerekmektedir. Fark etme, araştırmacının araştırma yeterliliğini, ilgilerini, duygularını bilmek, dolayısıyla araştırma ortamında yaptığı işe bağlılık ve sevgi ilişkisi güdülenmesini ve başarısını etkileyecektir (Rosovsky, 1994).

Etkin bir araştırma ortamında yetkin olabilen araştırmacı; araştırmaktan ve bulgularını paylaşmaktan mutlu olur, enerjik sağlıklı ve üretkendir, duygusallığa yer vermeden düşünce olgunluğuna sahip olmaya çalışır, özgüven duygusu gelişmiş, heyecan, kaygı ve stresten uzaktır, çevresindeki insanları paylaşan insanlar olarak görür, çalışmalarında doğru ve yansız, sakin ve hoşgörülüdür, etkinliklerini mesleki saygınlık kaygısı duymadan özgünce yapar, araştırmalarını anlamaya ve paylaşmaya yönelik olarak tasarlar, araştırmalarında yapıcı ve yönlendirici bir anlayışa sahiptir, ortamdan kaynaklanabilecek davranış problemlerini, ortaya çıkmadan önce sezebilecek bir öngörüye sahiptir, ortamın evrensel ölçütlerinin de sağlanması gerekmektedir (Aydm,2000).

Bilimsel Araştırma Ortamı Oluşturmanın Güçlükleri

Türkiye'de üniversite sayısı kısa bir zaman önce 35'ler dolayında iken, bugün açılan yeni devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler ile 80'li rakamlara ulaşmış durumdadır. Bu artış devlet üniversitelerinin sayısının iki katına ulaşmasıyla ve özel üniversitelerin artışlarının neredeyse geometrik bir artış olmasıyla oluştu. Bu hızlı artış aldıkları öğrenci sayısına yansımaya da, devlet üniversiteleri ve bağlı fakülteler köylere kadar yayılmaya başlamışlardır. Hatta bazı köy muhtarları, köyelerinin bir üniversiteye sahip olmasıyla övünseler de, köyelerinde bir lisenin olmaması dramatik çarpıklığı göstermektedir. Bu örgütsel eşgüdümsüzlük, eğitim planlayıcılarının yapı ve işleyişten doğan bir tür örgütsel erozyonla karşı karşıya olmaları şeklinde tanımlanmaktadır (Açıkalın, 1999).

Belirtilen duruma göre üniversitelerdeki araştırma ortamı da etkilenecek, aynı bütçeden daha fazla sayıda araştırma ortamlarına pay ayrılmakta, bu durum, bazıları için verimli sayılabilirken bazıları ortam açısından olumsuz etkilenmektedir. Bilim ve teknoloji politikası çerçevesinde sayısı belirlenecek ve yapılacak yatırım ve yeni düzenlemelere en kısa zamanda cevap verebilecek birikime sahip üniversitelerimizin yirmidört saat ışıkları yanan,

evrensel ölçülerde bilgi üreten, Bilgi Toplumu'nun gerektirdiği yaratıcı üst düzeyde insangücünü yetiştiren böylece ülkemizi uluslararası alanın seçkin, saygın ve sözü dinlenen bir üyesi haline gelmesine, rekabet gücünün artmasına katkıda bulunan kurumlar haline getirilmesi zorunludur (Gürtüz ve Diğerleri, 1994).

Türkiye yükseköğretime milli gelirinin %1'ini dahi ayırmayan bir ülke. Toplam eğitim harcamaları olarak, milli gelirin %4'ünün altında kalıyor. Dolayısıyla, nitelikten ciddi bir kayba uğramaktayız (Şenatalar, 2000). Bazı istisnalar dışında üniversitelerimizde, bilgi üretmek yerine bilgi aktaran, eğer uzmanlık alanı değil ise öğrenci psikolojisi, eğitim-öğretim bilgisi yöntemlerinden yoksun, zorunlu olduğu yayın yapma çabasını yapılmış yayınlara benzer çalışmalar yapma alanında yoğunlaştıran, ekonomik kaygılar nedeniyle sürekli olarak gelir getirici ek iş arayışı içinde olan, dolayısıyla heyecansız hatta bezgin bir öğretim üyesi kitlesi ile karşı karşıya bulunduğumuzu söyleyebiliriz (Hayran, 2000).

Araştırmacı, araştırma ortamına katılımcıların haklarını korumak ve gözetlemek durumundadır. Planlanmış bir araştırmada, tanınan standartlara göre deneklerin riskli olup olmadığını gözetilmesi araştırmacı için birinci derecede etik sorundur. Araştırmacı her zaman araştırmada etik kuralları uygulama sorumluluğu taşır. En az riskli araştırma dışında, katılım sorumluluklarını açıklığa kavuşturan kesin ve adil bir anlaşma yapar. Araştırmacı bu anlaşmada tüm koşul ve gereklere saygı göstermek durumundadır. Üniversitede, öğrencilerin araştırma ortamında akademik etkinliklerini yürütürken, tutum ve davranışlarının belli bir dürüstlük ilkesi çerçevesinde olması beklenir. Araştırmacıların bilimsel araştırma yapmayı gerektiren etkinlikleri söz konusu olduğunda, dürüstlük ilkesinin benimsendiği araştırma etiği bir temel sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Köktü, 2000).

Yirmi birinci yüzyılda yükseköğretim vizyon ve eylem alanlarındaki, araştırma ve sorgulama çalışmaları, eğitim ve öğretim yöntemleri, farklı toplumsal aktörlerle ortaklaşa yaptığı etkinlikler ve işbirliği çalışmaları aracılığıyla toplum ve birey için daha iyi bir geleceğe giden yeni yollar bulması ve geleceğe yön ve biçim vermesi beklenmektedir. Geleneksel misyon olan, bilginin araştırma ve entelektüel yaratım yoluyla sürdürülmesi, artırılması ve yayılması ve bilgiyi çeşitli yollarla öğretip herkese ulaştırmak temeldir. Bu, ilim ve toplumun gereksinimleri ve ekonomik sosyal ve kültürel gelişimi ile birlikte ilerideki yıllar için önceden tahmin edilebilecek ana dünya trendlerinin dikkate alınması gerektiğini ima eder. Var olan bilgiyi elde etme ve uygulamak ve yeni bilgi üretmek için kendi içinde bir kapasite geliştirme görevi de vardır. Bu misyonun önemli bir etik ve vatandaşlık boyutu vardır, çünkü bu, öğrencilerin sorumluluk sahibi ve kendini adanmış vatandaşlar olarak yönlendirilmelerini sağlayacak bilgiyi, becerileri, tutumları, değerleri ve yetenekleri kavramalarına, yükseköğretimin misyonu ile uyum içinde yardımcı olacaktır (Baskan, 2000).

Araştırma yükseköğretimin temel bir misyonu ve ana bir fonksiyonudur. Yükseköğretim kurumları kendi içlerinde entelektüel yaratı için eğitilmiş personelin büyük kısmını, bir çok ülkede bu personelin çoğunluğunu içinde barındırır. O halde bu potansiyelden yalnızca eğitim amacıyla değil, aynı zamanda bilginin gelişimine, yeni bilgilerin yaratılmasına, kültürel gelişim ve olgunluğa, toplumun karşı karşıya olduğu problemlerin çözümüne, sürdürülebilir insan gelişimine ve barış, demokrasi ve çevrenin korunması fikirlerinin tam olarak yaygınlaşmasına, bilim ve teknolojiye ve sosyal ve beşeri bilimlerdeki araştırmalar yoluyla katkıda bulunması için tam olarak yararlanmak şarttır. Bu yükseköğretimin, özellikle de öğretim personelinin görevi sorumluluğu ve işlevidir. Araştırma çalışmalarında etik kaygılar göz önüne alınmalıdır.

Yükseköğretim kurumlarının araştırma için yeterli kaynaklara sahip olması gerekir. Araştırmaları destekleme de ana görev devletindir ancak diğer sosyal aktörler (ulusal ve uluslararası şirketler, vakıflar, dernekler vb) de bu kurumları desteklemeye yardım etmelidir. İleriyi düşünmek ve tahminlerde bulunmak yükseköğretimin öğretim

programları ve araştırma çalışmaları ile yönetimini harekete geçirmelidir. Öngörü, yükseköğretim toplumda, özellikle yeni toplumsal ve çevresel gereksinimler açısından toplum içinde ve eğitim alanının genelinde etkin bir rol almasını sağlayacak ve toplumun geleceği şekillendirmesine ve kendi kaderini çizebilmesine olanak sağlayacaktır.

Sonuç

Üniversitede, etkili araştırma ortamları ve kuramlar geliştirmede yeni yaklaşımların belirlenmesi gereği kaçınılmazdır. Sosyal bilimlerde, araştırma ortamlarının etkililiği yerel boyutta değerlendirilmekte olup evrensel nitelikte kullanışlılığı, fen bilimlerinin üstünlüğü açısından kuramsal boyutta eleştirilmektedir. Bu durum, sosyal bilimlerin alanında yeni araştırma ortamlarının ve evrensel nitelikli yaklaşımların oluşturulması gereğini gündeme getirmektedir.

Üniversite araştırma ortamlarında bilim insanları genelde, nicel araştırma yöntemleri ve nicel veriler kullanarak; çeşitli istatistiksel tekniklerle çözümlenmelerle sosyal gerçekleri açıklanmaya ve yorumlanmaya çalışmışlardır. Bilimsel araştırma ortamlarında yapılacak araştırmalarda, çoklu bakış açısının sağlıklı sonuçlara ulaşmada daha yararlı olabileceği açıktır. Böylece ulaşılacak ortak ve farklı sonuçlardan hareketle de daha güvenilir sonuçlar elde edilebilir.

Üniversitelerin ve bilim insanlarının, bilgi üretme, öğretim ve topluma hizmet görevlerinden hangisinin daha öncelikli olduğu konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Araştırma görevi üniversite dışı kuruluşlarda da gerçekleştirilebilir görüşü üniversiteyi bir öğretim ortamı olarak değerlendirmeye neden olmaktadır. Araştırma ya da öğretim önceliğinin olup olmaması gerekliliği, uluslararası bilgi üretme çabalarına, toplumun gereksinimlerine göre ve üniversitenin beklentilerine göre düzenlenmesinin gerekli ve öncelik taşıdığı belirtilebilir.

Üniversiteler adına yeni düzenlemeler incelendiğinde araştırma ve araştırma ortamlarının düzenlenmesine öncelik verildiği gözlemlenebilir. Üniversiteler uluslararası düzeyde ürettiği yayın sayısına göre sıralanmaktadır denilebilir. Akademik yükseltmelerde de bu veriler dikkate alınarak değerlendirilmeler yapılmaktadır. Bu durum üniversite araştırma ortamının, fiziksel, duygusal, ekonomik, kültürel çevre ve materyallerin zenginliği bakımından yeniden düzenlenmesi ve destek hizmetlerinin sürdürülmesi gerekmektedir.

Öneriler

1. Türkiye üniversiteleri, araştırma ortamlarını düzenleyip geliştirerek, ülkenin olası sorunlarına çözümler üretmelidirler.
2. Bilimsel araştırma ortamı üniversitenin temel yapısından ayrılmalı ve yeni düzenlemeler en kısa zamanda uygulamaya geçmelidir.
3. Üniversiteler yaygınlaştırılırken araştırma ortamlarının niteliğinden ödün verilmemelidir.
4. Üniversitelerde bilimsel araştırma etkinlikleri ile ilgili eğitici etkinlikler düzenlenmelidir.
5. Araştırmaların niceliği kadar niteliğine de dikkat edilerek her alan bulguları bütünleştirilebilmelidir.
6. Araştırma ortamında sürece katılan bütün parçalar etkili kullanılmalıdır.
7. Sosyal bilimlerin alanında da, araştırma ortamlarının geliştirilmesi ve eğitimin yaygınlaştırılması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1994) *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, Ankara, Pegem Yayınları
Açıkalın, A. (1994) *Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının (Personel) Yönetimi*, Ankara, Pegem Yayınları
Açıkalın, A. "Daha Bir" Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, No:20, 467-475.

- Akyol, H. (2000) **Olumlu Öğrenmeye Uygun Bir Ortam Oluşturma**, *Sınıf Yönetimi*, Ankara. Nobel Yayınları
- Arslan, H. **Yükseköğretimde Kalitenin Algılanması**, *Eğitim Araştırmaları*, No:5, 8-14.
- Ataünal, A. (1998) **Türkiye’de Yükseköğretim**, Ankara, MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü Yayınları
- Aydın, A. (2000) **Sınıf Yönetimi**, Ankara, Anı Yayıncılık
- Balcı, A. (2001) **Sosyal Bilimlerde Araştırma**, Ankara, Pegem-A Yayınları
- Başar, E. **Ekonomik Seferberlik İle Bilimsel Seferberlik**, *Cumhuriyet Bilim ve Teknik* sayı,766, s:16-17
- Başar, H. (1994), **Sınıf Yönetimi**, Ankara, Pegem Yayınları
- Bayrak, S. **Yükseköğretimde Aktif Eğitim, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, No:21, s.21-54
- Bursalıoğlu, Z. (2000) **Eğitimde Yönetimi Anlamak Sistemi Çözümlemek**, Ankara, Pegem-A Yayınları
- Carl, S. (2000) **Karanlık Bir Dünyada Bilimin Mum Işığı**, Ankara, TÜBİTAK Yayınları
- Çavdar, A. (1996) **Nasıl Bir Üniversite Mezunu İstiyoruz?** No:5, Ankara TÜBA Yayınları
- Çetik, M. (1999) **Üniversite Cadı Kazanı**, Ankara, Tarih Vakfı Yurt Yayınları
- Demir, Ö. (2000) **Bilim Felsefesi**, Ankara, Vadi Yayınları
- Demirbolat, A. (2000) **Sınıf Yönetimi, Sınıf Ortamı ve Grup Etkileşimi**, Ankara, Nobel Yayınları
- Demirer, Y ve Diğerleri. (2000) **Ateş Altındaki Üniversite**, *Özgür Üniversite Defterleri* 5, Ankara, Türkiye ve Ortadoğu Forumu Vakfı Yayınları
- DPT, (2000) **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001-2005** Ankara, Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları
- DPT, (2000) **Yükseköğretim, Sekizinci beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu**, Ankara, Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları
- Erçetin, Ş.Ş. **Biz Akademisyenler geleceğin Yükseköğretim Kurumlarını Yaratmaya Hazır mıyız?**, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, No:25, 75-86.
- Gasset, O.Y (1997) **Üniversitenin Misyonu** (Çeviren, Bülent Üçpınar), İstanbul, Birleşik Yayıncılık
- Güçlü, A. **Hangi Üniversite Daha İyi ?** *Milliyet*, 13 Kasım 2001
- Gürüz, K. (2001) **Dünyada ve Türkiye’de Yükseköğretim**, *Tarihçe ve Bugünkü Sevk ve İdare Sistemleri*, Ankara, ÖSYM Yayınları, 2001-4
- Gürüz, K. ve Diğerleri, (1995) **Türkiye’de ve Dünyada Yükseköğretim Bilim ve Teknoloji**, İstanbul, TUSİAD Yayınları
- Hatipoğlu, T. (2000) **Türkiye Üniversite Tarihi**, İstanbul, Selvi Yayınları
- Karasar, N. (1985) **Araştırma Eğitimi**, *Türk Üniversitelerinde Bir Tarama*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van
- Karasar, N. (2000) **Bilimsel Araştırma Teknikleri**, Ankara, Nobel Yayınları
- Korkut, H. (2001) **Sorgulanan Yükseköğretim**, Ankara, Nobel Yayınları
- Korkut, H. **Üniversite Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri**, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl.5 Sayı,20, ss.477-502, Ankara
- Köklü, N. **Lisans ve Lisansüstü Öğrencilerin Görüşlerine Göre araştırma Sürecine Yönelik Etik Olmayan davranışların Gösterilen Sıklığı ve Nedenleri**, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* No:24, 527-542.
- Kuhn S, T. (1995) **Bilimsel Devrimlerin Yapısı**, (Çev:Nilüfer Kuyuş) İstanbul, Alan Yayınları
- Medawar, P.B. (1994) **Genç Bilim Adamına Öğütler**, Ankara, TÜBİTAK Yayınları
- Menteş, A. (2000) **Yeni Üniversite “Bilimin Kurumlaşmasında günümüz İçin Bir perspektif”** İstanbul, Metis Yayınları
- Rosovsky, H. (1994) **Bir Dekan Anlatıyor**, Ankara, TÜBİTAK Yayınları
- Şenatalar, B. (2000) **Cumhuriyetimizin 75.Yılında Üniversitelerimiz, Üniversite Öğretim Üyeleri Derneği, (18-19 Eylül 1998 Sempozyum Bildirileri)**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi
- Tok, N.T. **Öğretmenlik Mesleğinin Öğretmenlerin Gereksinimlerini Karşılama Düzeyi**, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl.3 Sayı,2, ss.251-267. Ankara
- Tok, N.T. **Üniversite Çevre İlişkisi**, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl.4 Sayı,14, ss.251-267. Ankara
- TDK. (1998) **Türkçe Sözlük**, Ankara, Türk Tarih Kurumu Yayınları
- UNESCO. **Yirmi Birinci Yüzyılda Yükseköğretim Vizyon ve Eylem**, (Türkçe’ye Uyarlayan: Gülsüm Baskan), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, No:22, 167-189. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu, Resmi Gazete .6 Kasım 1981/17506

PROGRAMLANDIRILMIŞ ÖĞRETİMİN ERİŞİ VE KALICILIĞA ETKİSİ

Dr. Füsün G. ALACAPINAR

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinde Programlandırılmış öğretim yapılan grubun erişimi ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun erişimi ortalaması ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymaktır. Araştırmada deneysel yöntemin ön test-son test kontrol gruplu deseni kullanılmıştır. Araştırma Ankara ili Çankaya ilçesi Noterler Birliği İlköğretim Okulu üçüncü sınıfların hayat bilgisi dersi "Dünyamız ve Gökyüzü ile Çevremizdeki Maddeler" üniteleri üzerinde yapılmıştır. Aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

1. Programlandırılmış öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersinde toplam düzeydeki erişimi ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersindeki toplam düzeydeki erişimi ortalaması ve kalıcılık puanları arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2. Programlandırılmış öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersinde bilgi düzeyindeki erişimi ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersindeki bilgi düzeyi erişimi ortalaması ve kalıcılık puanları arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

3. Programlandırılmış öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersinde kavrama düzeyindeki erişimi ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersindeki kavrama düzeyi erişimi ortalaması ve kalıcılık puanları arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

4. Programlandırılmış öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersinde uygulama düzeyindeki erişimi ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersindeki uygulama düzeyi erişimi ortalaması ve kalıcılık puanları arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5. Bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgiden yenilerini üretme düzeylerindeki erişim ortalamaları arasında, programlandırılmış öğretim gören grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the retained average of the programmed group study at the 3rd grade, primary school, for the course called General Studies, and to find out if there is a significant difference between the average of the traditionally oriented group and stationary points attained. In this research, pre-test and post-test measures were used with a control group. The study was carried out on the units "Our world, Sky and Substances around us" in general studies conducted at the third year students in Noterler Birliği Primary School, Çankaya, Ankara.

The following findings are arrived at:

1. A significant difference was found at the total achievement and retained averages between the programmed and traditional groups in favor of the former group.

2. A significant difference was found at the level of knowledge at achievement and retained averages between the programmed and traditional groups in favor of the former group.

3. A significant difference was found at the level of comprehension at achievement and retained averages between the programmed and traditional groups in favor of the former group.

4. A significant difference was not found at the level of application at achievement and retained averages between the programmed and traditional groups in favor of the former group.

5. Finding the knowledge and using it in creating new ones from it, among the average of applications, there was meaningful difference for the advantage of the group that attended the programmed instruction.

Programlandırılmış Öğretim Modeli

Bu modelin temele aldığı ilkeler özetle şöyle sıralanabilir:

1. Hiçbir kuram öğrenme ve öğretmeyi tek başına açıklayamamaktadır.
2. Bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel özellikler tek bir kuram, yöntem ve teknikle kişiye öğretilmemektedir.

3. Her insan aynı davranışı aynı strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktikle öğrenmemektedir. Aynı davranışı öğrenmek ve öğretmek için her insan farklı yollar kullanabilmektedir ; çünkü insan hem birbirinden farklı, hem bazı bakımlardan benzer , hem de çok boyutlu bir varlıktır. Öğrencilerin öğrenme stillerini tercihi: Bazı öğrenciler filmler, resimler ve diyagramlar aracılığıyla görsel olarak öğrenirler. Bazıları da dinleyerek, okuyarak, tartışarak sözel olarak öğrenmeyi tercih ederler. Sonuçta öğrenme merkezli öğretim başlı başına bir öğretim stratejisidir.

4. İnsan tek bir etkinlikle öğrenmemektedir. Bu yüzden farklı ve birden fazla etkinlik düzenlenmelidir.

5. Davranışın düzeyi ve niteliği değişince farklı strateji, kuram, yöntem , teknik ve taktikler işe koşulabilmelidir (Sönmez 1985:129).

6. Öğretim ortamında ünite temele alınabilir ve diğer derslerle bağlantısı kurulabilir. Programları birleştirmek yeni bir fikir olmamakla beraber disiplinler arası öğrenim eğitimsel hareketin bir parçası haline gelmiştir. Buradaki en büyük zorluk birbiri ile ilişkisi olmayan konuları birleştirmektir. Başlangıçta kuram kontrol edilmiş arkasından da başarı sağlanıp sağlanmadığı araştırılmaya başlanmıştır. Sonuç olarak anlamlı bir içerikle öğrenim sağlanırsa daha kalıcı olacağı ve daha çabuk anlaşılacağı fikirlerine varılmıştır. Böyle bir yaklaşım;

- ✓ Disiplinler arası eğitim programı üst düşünme yeteneklerini arttırabilir.
- ✓ Birbiriyle ilişkisi olmayan disiplinler arası program öğrencilerin daha çok ilgisini çekebilir.
- ✓ Disiplinler arası eğitim programı gerçek dünya örnekleri sunduğu için eğitimin transferini de sağlayabilir.
- ✓ İçeriğin geliştirilmesi disiplinler arası eğitim programı ile mümkün olabilir.
- ✓ Bu program öğrenenlerin programa değişik açılardan bakabilmelerini sağlayabilir.
- ✓ Disiplinler arası ayarlamalarla öğrenimin konsantrasyonu artırılabilir. Ders konularının öğrencilere akıllarında kalacak bir müzik eşliğinde öğretilmesi ileride o konunun daha kolay hatırlanmasına yardımcı olabilir. Bunun sonucu olarak müzikle eğitimin öğrenimin etkisini arttıracağı öne sürülebilir. Böyle bir eğitimin psikolojik ve diğer yönlerden faydalı olacağı düşünülebilir (Ellis, Arthur K;Fouts, Jeffrey, 2001).

7. Öğrencinin bilgi, beceri, sezgi ve duyguyu bulması , kullanması ve yeniden yaratması sağlanabilir. Yaratıcı düşünceyi; a. Düşünmeye zaman ayırmak b. Yaratıcı bir fikir bulmak c. Bu fikri nereye uygulayacağımızı bilmek d. Fikri uygulamaktır. Bunları yaratıcı düşüncenin bir aracından çok basamağı olarak düşünebilir. Bazen bir fikir sadece birkaç saniye içinde olgunluğa ulaşılabilir. Ama bu çok ender rastlanan bir durum olduğu için çoğu problem için düşünmeye yine de zaman ayırmamız gerekebilir. Öğrenme stratejisi öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için bir yönlendirme şekli olabilir. Bu görüşe göre düşünen bir öğrenci;

- ✓ Öğreticiler öğrencilerin düşünce yöntemlerini uygulamasını isterse,
- ✓ Strateji rehberliği öğrencilere öğrenme yönteminin en başında öğretilirse,
- ✓ Öğrenme yönteminde öğrenme stratejilerinin kullanılması isteniyorsa,
- ✓ Öğreticiler öğrencilerin hata yapmasına göz yumarak öğrencilerin hatalarını anlayarak öğrenme sürecinde daha iyi kararlar verebilmelerini sağlarsa,
- ✓ Öğreticiler öğrenenlerin kullandığı öğrenme stratejilerini gözden geçiriyorlarsa yaratılabilir (Lidor,1999; Singer 1998).

Bilgi çağındaki insan bilgiyi bulan, üreten, kullanan ve bu bilgiden yeni bilgiler yaratan, kendini gerçekleştiren, çok boyutlu düşünen, yeni yollar, yöntemler bulan ve kullanan bir varlık olabilir. Eğitim bu istedik davranışları kazandırmak için yeniden düzenlenip işe koşulabilir (Sönmez 2000:54). Programlandırılmış öğretimde bir saatlik derste dinleme, görme, konuşma, tartışma, yazıyla, resimle, hamurla ifade etme uygun ve değişik akıl yürütme yollarını (tümdengelim, tümevarım, analogi, diyalektik, hipotetik-dedüktif, fazilojik, aksiyometik, aklın başa dönmesi, retrodüktif) kullanma; anket, görüşme, gözlem, resim, afiş yapma, resimlerle, filmlerle desteklenmiş ortamlar sunma, rol ve yaratıcı drama ile öğrendiklerini sınıf ortamlarında gösterme, davranışları içeren şarkıları yazıp besteleme ve söyleme, arkadaşlarıyla birlikte çalışma, öğrendiklerini sergileme, sezgilerini kullanma ve bunları hedef davranışları kazandıracak biçimde düzenleme etkinliklerine yer verilmiştir (Sönmez 1982).

Programlandırılmış öğretim bir sentez olup ilk defa oluşturulup kullanılmıştır. Tüm strateji, kuram, yöntem ve tekniklerin bir derste nasıl kullanılacağını gösterildiği ve yapılandırılıp sunulduğu bir modeldir. Bu özellikler düzenlenen günlük ders planında görülebilir (Sönmez 1999:281-813).

PROBLEM CÜMLESİ

Programlandırılmış öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersindeki erişim ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersindeki erişim ortalaması ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

DENENCELER

1. Programlandırılmış öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersinde bilgi düzeyindeki erişim ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersindeki bilgi düzeyi erişim ortalaması ve kalıcılık puanları arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark vardır.
2. Programlandırılmış öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersinde kavrama düzeyindeki erişim ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersindeki kavrama düzeyi erişim ortalaması ve kalıcılık puanları arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark vardır.
3. Programlandırılmış öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersinde uygulama düzeyindeki erişim ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersindeki uygulama düzeyi erişim ortalaması ve kalıcılık puanları arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark vardır.
4. Programlandırılmış öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersinde toplam düzeydeki erişim ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersindeki toplam düzeydeki erişim ortalaması ve kalıcılık puanları arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark vardır.
5. Bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgiden yenilerini üretme düzeylerindeki erişim ortalamaları arasında fark, programlandırılmış öğretim gören grubun lehinedir.

SAYILTILAR

1. Kontrol altına alınamayan istenmedik değişkenler kontrol ve deney gruplarını eşit düzeyde etkilemiştir.
2. Ölçme araçlarının kapsam geçerliliği için uzman kanlarına başvurulması yeterlidir.

TANIMLAR

Programlandırılmış Öğretim : Öğrencinin bilgiyi bulup kullandığı ve yeni bilgi ürettiği, birden çok öğrenme-öğretme kuram, yöntem, teknik ve akıl yürütme yollarının işe koşulduğu, matematik, Türkçe, müzik, resim, beden dersleri ile bağlantı kurularak dersin planlanıp işlendiği öğretim yöntemi.

Geleneksel Öğretim : Kontrol grubundaki öğretmenin sınıf içinde uyguladığı tek yönlü bir iletişimin egemen olduğu öğretmen merkezli öğretim.

Erişi : Öğrencilerin son test puanlarından ön test puanlarını çıkartarak elde edilen puanların ortalaması.

Kalıcılık Puanı: Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 21 gün sonra uygulanan son testten aldıkları puanların ortalaması.

SINIRLAMA

Bu araştırma 2001-2002 yılları arasında Ankara'daki ilköğretim okullarından Milli Eğitim Bakanlığı Noterler Birliği İlköğretim Okulunda uygulanmıştır. Araştırma ilköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi dersinin bilişsel alanla ilgili bilgi, kavrama, uygulama, toplam ve kalıcılık puanlarıyla sınırlıdır.

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin " Kontrol Gruplu Ön Test - Son Test Deseni " tercih edilmiştir. Araştırma iki grup üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gruplar random yoluyla deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda Programlandırılmış Öğretime göre hazırlanan eğitim programı ve ders materyalleri kullanılarak hayat bilgisi öğretimi yapılırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim sürdürülmüştür. Öğretim her iki grupta da sınıf öğretmenlerince yürütülmüştür. Deney grubundaki öğretmen uygulamadan önce bir hafta eğitime alınmış ve programlandırılmış öğretimle ünitelerin nasıl işleneceği konusunda eğitilmiştir. En az bir hafta başka gruplar üzerinde uygulamalı olarak programlı öğretimle ders işleyerek eksikleri varsa giderilmiş, yanlışlar anında düzeltilmiştir. Deney ve kontrol grubuna giren öğretmenler yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi açılarından denkleştirilmiştir.

ÖĞRETMENLERİN YAŞ, CİNSİYET, KIDEM, EĞİTİM DÜZEYİ

İlköğretim III. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi dersinin iki ünitesinde, programlandırılmış ve geleneksel öğretimle ders işlenen gruplardaki öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ile ilgili veriler Tablo II-1' de sunulmuştur.

Tablo II.1. Öğretmenlerin Yaş, Cinsiyet, Kıdem, Eğitim Düzeyi

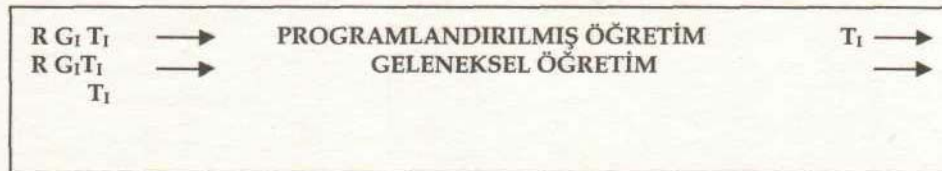
	YAŞ	CİNSİYET	KIDEM	EĞİTİM DÜZEYİ
DENEY	43	BAYAN	22	ÖN LİSANS
KONTROL	46	BAYAN	27	ÖN LİSANS

Tablo I I-1 de görüldüğü gibi deney grubundaki öğretmenin yaşı 43, cinsiyeti bayan, kıdemi 22 yıl olup ön lisans mezunudur. Kontrol grubundaki öğretmen ise 46 yaşında, bayan, ön lisans mezunu, 27 yıldır öğretmenlik yapmaktadır. Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeyi açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

DERSİN İŞLENİŞİ

Ünitelerin hedef ve davranışlarını kazandıracak şekilde günlük ders planları programlandırılmış öğretime göre hazırlanmıştır. Bunun için şu işlemler yapılmıştır:

1. Her ünite için kazandırılacak kavramlar, kavramlarla ilgili ilkelerin açıklanması ve uygulanması düzeyinde davranışlar saptanmıştır (bu davranışlar Milli Eğitim Bakanlığının programından aynen alınmıştır).
2. Günlük ders planı düzenlenirken dikkati çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş bölümleri hazırlanmıştır.
3. Geliştirme bölümünde öğrencilerin bilgiyi bulup kullanması ve o bilgiden yeni bilgi üretmesini sağlayacak şekilde araç-gereçler (renkli resim setleri, dramatizasyonlar, oyunlar, kısa filmler, örnek olaylar) sunulmuştur.
4. Öğrenciler akıllarını kullanarak bilgiyi bulmuşlardır. Bunun için öğretmen ders anlatmayarak ipucu, dönüt ve düzeltme vererek öğrencilere rehberlik etmiştir.
5. Eğitim ortamında değişik öğrenme-öğretme strateji, yöntem, teknik ve taktiklerini iç içe kullanılmıştır.
6. Yeri gelince matematik, Türkçe, müzik, resim, beden eğitimi dersi ile öğrencilerin bağ kurmaları sağlanmıştır.
7. Öğretme ortamında yeri gelince eğitsel oyunlara, bilgi yarışmalarına, bilmece ve bulmacalara yer verilmiştir.
8. Her ünitenin sonunda biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük bir değerlendirme yapılmıştır.
9. Her ünitenin sonunda öğrenciler sınıfta ünite boyunca öğrendiklerini sergilemişlerdir. Araştırmada kullanılan deneysel desen şöyle gösterilebilir:



DENEKLER

Deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem tayinine gidilmemiştir. Ankara İli Çankaya İlçesindeki Noterler Birliği İlköğretim Okulu üçüncü sınıflarında hayat bilgisi dersi "Dünyamız ve Gökyüzü ile Çevremizdeki Maddeler" ünitelerinde uygulanmıştır. Sınıflardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının ön test puanları, 2. sınıf, sınıf geçme karne notu ile 3. sınıf 2.dönem hayat bilgi dersi karne notu ve genel yetenek puanları açısından denk olup olmadıkları incelenmiştir. Gruplarla ilgili veriler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

GRUPLARIN CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI

İlköğretim III. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi dersinin iki ünitesinde, programlandırılmış ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların cinsiyete göre dağılımı ile ilgili veriler Tablo II-2' de sunulmuştur.

Tablo II- 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

	N %		KIZ %		ERKEK %		t değerleri
DENEY	35	0.51	14	0.40	21	0.60	N =0.05
KONTROL	34	0.49	18	0.53	16	0.47	KIZ = 0.72
TOPLAM	69	1.00	32	0.46	37	0.54	ERKEK = 0.87

Tablo II -2 'de görüldüğü gibi deney ve kontrol grubundaki öğrenci sayısı 69'dur. Deney grubundaki 35 öğrenciden 14'ü kız (0.40), 21'i erkek (0.60); kontrol grubundaki 34 öğrenciden 18'i kız (0.53), 16'sı erkek (0.47) tir. Grupların kız ve erkek öğrenci dağılımları arasında yüzdeler arası t testine göre 0.05 manidarlık ve çeşitli serbestlik derecesinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu verilere göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları ve cinsiyete göre dağılımlarının birbirlerine denk olduğu söylenebilir.

GRUPLARIN ÖN TEST PUANLARI

İlköğretim III. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi dersinin iki ünitesinde, programlandırılmış ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların ön t est puanları ile ilgili veriler Tablo II-3' de sunulmuştur.

Tablo II.3. Grupların Ön Test Puanları

	SORU SAYISI	N	ÖNTEST X	S	t
DENEY	48	35	22.60	7.82	1.96
KONTROL	48	34	25.84	6.59	

Tablo II-3' de görüldüğü gibi iki ünitedeki toplam ön test puan ortalamaları deney grubunun 22.60, kontrol grubunun ise 25.84 'dir. Grupların ön test puan ortalamaları

arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmış, gözlenen 0.65 "t" değeri 67 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Her iki grubun ön test puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

GRUPLARIN 2. SINIF, SINIF GEÇME KARNE NOTU ORTALAMASI

İlköğretim III. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi dersinin iki ünitesinde, programlandırılmış ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların 2. sınıf sınıf geçme karne notu ortalamaları ile ilgili veriler Tablo II-4' de sunulmuştur.

Tablo II.4. Grupların 2. Sınıf, Sınıf Geçme Karne Notu Ortalamaları

	N	2. Sınıf Geçme Karne Notu X	S	t
DENEY	35	4.58	0.85	1.31
KONTROL	34	4.79	0.56	

Tablo II-4' de görüldüğü gibi deney grubunun 2. sınıf, sınıf geçme karne notu ortalaması 4.58, kontrol grubunun ise 4.79 'dır. Grupların 2. sınıf, sınıf geçme karne notu ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmış, gözlenen 1.31 "t" değeri 67 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Her iki grubun ön test puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

GRUPLARIN 3. SINIF 1. DÖNEM HAYAT BİLGİSİ DERSİ NOTLARI

İlköğretim III. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi dersinin iki ünitesinde, programlandırılmış ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların 3. sınıf 1.dönem hayat bilgisi notları ile ilgili veriler Tablo II-5' de sunulmuştur.

Tablo II.5. Grupların 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi 1. Dönem Not Ortalamaları

	N	ÖNTEST X	S	t
DENEY	35	4.56	0.81	0.68
KONTROL	34	4.67	0.65	

Tablo II-5' de görüldüğü gibi grupların 3. sınıf 1.dönem hayat bilgisi dersi notları ortalamaları deney grubunun 4.56, kontrol grubunun ise 4.67 'dir. Grupların 3.sınıf hayat bilgisi dersi 1. dönem not ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmış, gözlenen 0.68 "t" değeri 67 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Her iki grubun hayat bilgisi dersi 1. dönem not ortalamaları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

GRUPLARIN GENEL YETENEK PUANLARI

İlköğretim III. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi dersinin iki ünitesinde, programlandırılmış ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların genel yetenek puanları ile ilgili veriler Tablo II-6' da sunulmuştur.

Tablo II.6. Grupların Genel Yetenek Puanları

	N	ÖRTALAMA X	S	t
DENEY	35	10.325	4.06	0.04
KONTROL	34	11.00	3.77	

Tablo II-6' da görüldüğü gibi grupların genel yetenek puanları ortalamaları deney grubunun 10.325, kontrol grubunun ise 11.00 'dir. Grupların genel yetenek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmış, gözlenen 0.04 "t" değeri 67 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Her iki grubun genel yetenek puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

1. Verileri toplamak için 48 sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test , 9 sorudan oluşan kompozisyon tipi ölçme aracı ve gözlem formu hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin Genel Yetenek Puanları Piaget' nin testi uygulanarak elde edilmiştir. Çoktan seçmeli test için aşağıda maddeler halinde belirtilen yol izlenmiştir:

Hayat bilgisi dersinin üçüncü sınıflarla ilgili hedef ve davranışları Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi Ocak 1998 tarihli ve 2484 sayılı programdan aynen alınmıştır.

Her bir davranışı ölçen 3 soru yazılarak uzman kanısına başvurulmuştur.

Uzmanlarca belirlenen kapsam geçerliğinden sonra 50 sorudan oluşan bir taslak ön test hazırlanmıştır.

1. Hazırlanan bu taslak ön test bu dersi alıp geçmiş olan 4.sınıf öğrencileri ile hiç almamış olan 2. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır.

2. Madde güçlükleri ve ayırıcılık indisleri yüksek olan maddeler teste alınarak 48 sorudan oluşan bir test hazırlanmıştır.

3. Bu test başka 2. ve 4. sınıf öğrencilerine uygulanarak güvenilirliği hesaplanıp istenilen düzeye getirilmiştir. Testin güvenilirliği "Dünyamız ve Gökyüzü" ünitesi için 0.71; "Çevremizdeki Maddeler" için 0.72 bulunmuştur.

4. Hazırlanan bu test deney ve kontrol gruplarına uygulama yapmadan önce; uygulama bittikten ve 21 gün sonra tekrar verilmiştir.

5. Piaget' nin genel yetenek testinin güvenilirliği 0.77 bulunmuştur.

6. Essey tipi ölçme aracının her bir sorusu beş uzmana sorulmuş, uzmanların verdikleri yanıtların uygunluğu teker teker ve birlikte ele alınmış, sonra tutarlılığı ve güvenilirliğini belirlemek için Grup içi Korelasyon Güvenirlik Katsayısı hesaplanmıştır. Bunun için ilkin Varyans Analizine baş vurulmuş, sonra beş değerlendirmecinin puanlarının güvenilirlik katsayısını hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre beş uzmanın puanlarının tutarlılık katsayısı 0.78 bulunmuştur.

Verileri toplamak için aşağıdaki kaynaklara başvurulmuştur:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 2. sınıf karne geçme notları ile 3. sınıf 1. dönem hayat bilgisi karne notları okul veri kaynaklarından;

2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyeti, sayısı ile öğretmenlerin yaş, kıdem, cinsiyet ve eğitim düzeyleri okul veri kaynaklarından;

3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin genel yetenek düzeyleri, uygulanan Piaget' in genel yetenek testinden;

4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri ön testten, kompozisyon tipi ölçme aracından ve gözlem formundan;
5. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin erişiş ortalamaları son testten, kompozisyon tipi ölçme aracından ve gözlem formundan;
6. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık puanları 21 gün sonra uygulanacak olan son testten elde edilmiştir.

VERİLERİN CİNSİ VE KAYNAĞI

1. Öğrencilerin 2. sınıf karne geçme notları.
2. Öğrencilerin 3. sınıf 1. dönem hayat bilgisi karne notları.
3. Öğrencilerin 30 soruluk genel yetenek testi puan ortalamaları.
4. Öğrencilerin 48 soruluk ön testten aldıkları puanların ortalaması.
5. Öğrencilerin 48 soruluk son testten aldıkları puanların ortalaması.
6. Öğrencilerin 21 gün sonra uygulanan son testten aldıkları kalıcılık puanları ortalamaları.
7. Öğrenci sayısı .
8. Öğrenci cinsiyeti.
9. Öğretmenlerin yaş, kıdem, cinsiyet ve eğitim düzeyleri.
10. Öğrencilerin 10 soruluk 60 puanlık kompozisyon tipi ölçme aracından aldıkları bilgiyi bulma, kullanma ve yeni bilgi üretme puanları.

VERİLERİN ANALİZİ VE İSTATİSTİKSEL TEKNİKLER

Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, "t" testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları yukarıda belirtilen istenmedik değişkenler açısından denkleştirildiği için, kovaryans analizi yapılmamıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, ölçme araçları ile toplanan veriler, uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş, bulgular tablo haline getirilerek açıklanmıştır.

GRUPLARIN TOPLAM ERİŞİLERİ

İlköğretim III. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi dersinin iki ünitesinde, programlandırılmış ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların toplam erişileri ile ilgili veriler Tablo III-1' de sunulmuştur.

Tablo III.1. Grupların Toplam Erişileri

	SORU SAYISI	N	ÖNTEST X	SONTEST X	ERİŞİ X	S	t
DENEY	48	35	22.60	33.91	11.31	11.10	2.28
KONTROL	48	34	25.84	31.61	5.77	10.02	

Tablo III-1' de görüldüğü gibi deney grubunun iki ünitedeki toplam erişiş ortalaması 11.55, kontrol grubununki ise 5.77 'dir. Grupların toplam erişiş ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır, gözlenen 2.28 "t" değeri 67

serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak Programlandırılmış öğretimin iki ünitede bilgi, kavrama, uygulama düzeylerindeki davranışları kazandırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

GRUPLARIN BİLGİ DÜZEYİ ERİŞİLERİ

İlköğretim III. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi dersinin iki ünitesinde, programlandırılmış ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların bilgi düzeyi erişileri ile ilgili veriler Tablo III-2' de sunulmuştur..

Tablo III.2. Grupların Bilgi Düzeyi Erişileri

	SORU SAYISI	N	ÖNTEST T X	SONTEST X	ERİŞİ X	S	t
DENEY	21	35	10.76	17.23	6.46	4.85	2.53
KONTROL	21	34	13.65	17.01	3.43	5.66	

Tablo III-2' de görüldüğü gibi deney grubunun iki ünitedeki bilgi düzeyi erişisi ortalaması 6.46, kontrol grubununki ise 3.43'tür. Grupların bilgi düzeyi erişisi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmış, gözlenen 2.53 "t" değeri 67 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak Programlandırılmış öğretimin iki ünitedeki bilgi düzeyi davranışlarını kazandırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

GRUPLARIN KAVRAMA DÜZEYİ ERİŞİLERİ

İlköğretim III. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi dersinin iki ünitesinde, programlandırılmış ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların kavrama düzeyi erişileri ile ilgili veriler Tablo III-3' de sunulmuştur.

Tablo III.3. Grupların Kavrama Düzeyi Erişileri

	SORU SAYISI	N	ÖNTEST X	SONTEST X	ERİŞİ X	S	t
DENEY	18	35	8.84	12.28	3.44	3.37	2.27
KONTROL	18	34	9.67	11.29	1.63	3.61	

Tablo III-3' de görüldüğü gibi deney grubunun iki ünitedeki kavrama düzeyi erişisi ortalaması 3.44, kontrol grubununki ise 1.63'tür. Grupların kavrama düzeyi erişisi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmış, gözlenen 2.27 "t" değeri, 67 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu verilere dayanarak Programlandırılmış öğretimin iki ünitede kavrama düzeyi davranışlarını kazandırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu söylenebilir.

GRUPLARIN UYGULAMA DÜZEYİ ERİŞİLERİ

İlköğretim III. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi dersinin iki ünitesinde, programlandırılmış ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların uygulama düzeyi erişileri ile ilgili veriler Tablo III-4' de sunulmuştur.

Tablo III.4. Grupların Uygulama Düzeyi Erişileri

	SORU SAYISI	N	ÖNTEST X	SONTEST X	ERİŞİ X	S	t
DENEY	9	35	2.82	4.46	1.64	2.88	1.59
KONTROL	9	34	2.59	3.22	0.62	2.75	

Tablo III-4' de görüldüğü gibi deney grubunun iki ünitedeki uygulama düzeyi erişisi ortalaması 1.64, kontrol grubununki ise .70'dir. Grupların uygulama düzeyi erişisi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır, gözlenen 1.59 "t" değeri, 67 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmamıştır**. Bu verilere dayanarak Programlandırılmış öğretimin iki ünitede uygulama düzeyi davranışlarını kazandırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu **söylenemez**.

GRUPLARIN BİLGİYİ BULMA, KULLANMA VE YENİDEN ÜRETME DÜZEYİ ERİŞİLERİ

İlköğretim III. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi dersinin iki ünitesinde, programlandırılmış ve geleneksel öğretimle ders işlenen grupların bilgiyi bulma, kullanma ve yeniden üretme düzeyi erişileri ile ilgili veriler Tablo III -5' de sunulmuştur.

Tablo III.5. Grupların Bilgiyi Bulma, Kullanma ve Yeniden Üretme Düzeyi Erişileri

	TAM PUAN	N	ÖNTEST X	SONTEST X	ERİŞİ X	S	t
DENEY	60	35	1.35	34.69	33.34	16.28	8.35
KONTROL	60	34	2.20	10.26	7.97	9.26	

Tablo III-5' de görüldüğü gibi deney grubunun iki ünitedeki bilgiyi bulma, kullanma ve yeniden üretme düzeyi erişisi ortalaması 33.34, kontrol grubununki ise 7.97'dir. Grupların bilgiyi bulma, kullanma ve yeniden üretme düzeyi erişisi ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır, gözlenen 8.35 "t" değeri, 67 serbestlik ve .05 manidarlık düzeyinde **anlamlı bulunmuştur**. Bu verilere dayanarak Programlandırılmış öğretimin iki ünitede bilgiyi bulma, kullanma ve yeniden üretme düzeyi davranışlarını kazandırmada geleneksel öğretime göre **daha etkili olduğu söylenebilir**.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

1- Programlandırılmış öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersinde toplam düzeydeki erişimi ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersindeki toplam düzeydeki erişimi ortalaması ve kalıcılık puanları arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2- Programlandırılmış öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersinde bilgi düzeyindeki erişimi ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersindeki bilgi düzeyi erişimi ortalaması ve kalıcılık puanları arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

3- Programlandırılmış öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersinde kavrama düzeyindeki erişimi ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersindeki kavrama düzeyi erişimi ortalaması ve kalıcılık puanları arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

4- Programlandırılmış öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersinde uygulama düzeyindeki erişimi ortalaması ve kalıcılık puanlarıyla, geleneksel öğretim yapılan grubun hayat bilgisi dersindeki uygulama düzeyi erişimi ortalaması ve kalıcılık puanları arasında birinci grubun lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır.

5- Bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgiden yenilerini üretme düzeylerindeki erişimi ortalaması, programlandırılmış öğretim gören grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur,

ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

A. Öğretimle ilgili öneriler:

1. Öğretmenler uygulamalı olarak programlandırılmış öğretim etkinliklerinden geçirilmeli, onların uygulamaları kasete alınmalı, kendilerine gösterilmeli, yaptıkları yanlışlıklar buldurulmalı, sonra tekrar uygulamaya sokulmalıdırlar. Uygulama sırasında yapılan yanlışlıklar anında düzeltilmelidir.

2. Öğretmenlere saydamların nasıl hazırlandığı uygulamalı olarak öğretilmelidir. Çünkü görüşme yapılan öğretmenlerin hepsi (uygulama yapılan okulda) saydam hazırlamayı bilmiyordu. Ayrıca doğru ve yerinde saydam kullanmanın gereği onlara kazandırılmalıdır. Saydamlar hedef davranışlarla ilgili ve renkli olmalıdır. İlköğretim programlarında yer alan ünitelerle ilgili Ders Araçları Yapım Merkezi renkli saydam paketleri hazırlamalı ve bunları öğretmenlere vermelidir; çünkü Programlandırılmış Öğretimin temeli bilgiyi bulma, kullanma ve buradan yeni bilgiler üretmeye dayanıyor. Öğrenciler bu saydamlardan yararlanarak bilgiyi bulacak, kullanacak ve bunlardan yeni bilgiler üretecektir. Saydamlar istenilen niteliklere uygun değilse bu hedefin gerçekleşmesi zorlaşabilir.

3. Öğrenme-öğretme ortamında pek çok strateji, kuram, yöntem, teknik ve taktik iç içe kullanıldığından, bunların her biri ve birlikte kullanılışı öğretmenlere uygulamalı olarak öğretilmelidir; çünkü uygulama yapılan okulda görüşme yapılan öğretmenlerin hiçbiri bunların öğrenme-öğretme ortamında nasıl kullanılacağını bilmemektedirler. Bunun için uygulamalı ve en az bir ay sürecek biçimde bir hizmet içi eğitim semineri düzenlenmelidir.

4. Pekiştirme, dönüt, düzeltme, ipucu verme, dikkati çekme, gözden geçirme, güdüleme, dersi geçiş gibi etkinlikler konusunda öğretmenler uygulamalı bir eğitimden geçirilmelidirler; uygulama yapılan okuldaki öğretmenlerin hiçbiri bu etkinlikleri nere ve nasıl kullanacaklarını bilmemektedirler.

B.Yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler:

1. Değişik ders, sınıf ve okul düzeyinde Programlandırılmış Öğretimin etkililiği ile ilgili yeni karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir.
2. Daha geniş bir örneklem üzerinde deneysel araştırmalar yapılabilir.
- 3.Programlandırılmış Öğretimle diğer öğrenme-öğretme strateji ve yöntemlerini karşılaştıracak yeni araştırmalar yapılabilir.
- 4 Bu yaklaşımla ders işlenirken; sınıfta disiplini ve derse etkin katılımı sağlama, öğrencinin dikkatini sürekli uyanık tutma, öğrencinin mantığını çalıştırma, bilgiyi bulup kullanma ve ondan yenilerini üretme, derse ilgi duyma, öğretmenin dersi kolayca işleme gibi özellikleri ne derece gerçekleştirdiğini belirlemek amacıyla yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- ACAT, Bahattin 1997 "Programlandırılmış Eğitimin Milli Coğrafya Dersindeki Öğrenci Başarı Düzeyine Etkisi." (Yayınlanmamış Araştırma).Ankara.
- ALTON-LEE, Adrienne; Diggings, Cathy; Klenner, Lena; Vine, Elaine; Dalton, Ngaio 2001 Teacher Management of the Learning Environment during a Social Studies Discussion in a
Elementary School Journal, May 2001, Vol.101 Issue5, p549, 18p, 4bw
- CHUN-YEN Chang; Song-Ling Mao 1999 "The Effect on Students' Cognitive Achievement When Using the Cooperative Learning Method in Earth Science Classrooms"**School Science & Mathematics**, Nov99, Vol.99 Issue 7, p374, 7p, 2 charts, 2bw
- COKER, Donald R.; White, Jane 1993 "Selecting and applying learning theory to classroom teaching strategies" **Education**, Fall93, Vol. 114 Issue1, p77 4p
- CROOKS, Steven M.; Klein James D.; et all. 1998 "Effects of cooperative and individual Learning during learner-controlled computer-based instruction." **Journal of Experimental Education**. Spring 1998. Vol 66 Issue 3, pp 223, 22 p, 3 charts, 1 graph, 2bw.
- EDIGER, Marlow 2000 "Objectives in teaching Social Studies" **College Student Journal**, Mar 2000, Vol.34 Issue 1, p45, 11p
- ELLIS, Arthur K.; Fouts, Jeffrey T. 2001 "Interdisciplinary Curriculum : The Research Base"**Usic Educators Journal**, Mar2001, Vol.87 Issue 5, p22, 6p, 1bw
- FOBES, Richard 1996 "Creative Problem Solving a Way to Forecast and Create a Better Future"
Futurist, Jan/Feb96, Vol.30 Issue 1, p19, 4p, 2bw
- GARDNER, Howard 1983 **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences**. New York, NY: Basic Books.
- HENDRIX, James C. 1999 "Connecting Cooperative Learning and Social Studies" **Clearing House**, Sep/Oct99, Vol. 73 Issue 1, p57, 4p
- HENDRICKS, Cher C. 2001 "Teaching Casual Reasoning Through Cognitive Apprenticship: What are resoult from Situated Learning?" **Journal of Educational Research**, May/Jun2001, Vol.94 Issue 5, p302, 10p, 7 charts
- JOCOBSEN, David and Others 1985 **Methods for Teaching A Skill Approach** (Second Ed.). London.
- KANJL, Gopal K. 1996 Quality Learning **Total Quality Management** , Apr96, Vol. 7 issue 2, p147, 5p, 2 diagrams
- KARNES, Melinda; Collins, Dennis 1997 "Using cooperative learning strategies to improve literacy skills in social studies" **Reading & Writing Quarterly**, Jan-Mar97, Vol.13

Issue 1, p37, 15p

KAYABAŞI, Yücel 1997 "Programlandırılmış, Dünya Bankası Eğitim Projesi ve Geleneksel Öğretime Göre Eğitim Gören Öğrencilerin Erişi ve Kalıcılık Düzeyleri." (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara :Hacettepe Üniversitesi

KILIÇ, Abdurrahman 1999 "İlkokuma Yazma Öğretiminde Programlandırılmış Öğretime Göre Metin Yönteminin Etkililiği." (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi

LIDOR, Ronnie 2000 "On Becoming a thinker-learner Instructional applications of an integrated approach" *Physical Educator*, Winter2000, Vol. 57 Issue 1, p14, 8p, 1

MOORE, Beverly J. 1998 "Situating Cognition Versus Traditional Cognitive" *Education*, Fall98, Vol.119 Issue 1, p161,11p

MORRIS, Ronald V. 2001 Drama and Authentic Assessment in a Social Studies Classroom.

Social Studies, Jan/Feb2001, Vol.92 Issue 1, p41, 4p

ÖZÇELİK, D. Ali 1990 Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi) Ankara: ÖSYM Yayınları.

POON TENG FATT, James 2000 "Fostering Creativity in education" *Education*, Summer2000, Vol. 120 Issue 4,p744, 14p

PREGENT, Richard 1994 **Charting Your Course: How to Prepare to Teach More Effectively**

Magna Publications. English Edition Madison, WI.

RAWLİNSON, J.Geoffrey 1994 **Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası** . Rota Yayın Tanıtım Ankara.

SASSENTRATH, Julius. M. and GARVERICK, Charles M.1965 "Effects Of Differential Feedback from Examination on Retention and Transfer". *Journal of Educational Psychology*. Vol. 56.

SÖNMEZ, Veysel. 1994 **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

1996 **Eğitim Felsefesi**. Ankara: Anı Yayıncılık.

1998 **Gelecekteki Olası Eğitim Sistemleri**. Ankara: Anı Yayıncılık.

2000 **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**.Ankara: Anı Yayıncılık.

2000 "Programlandırılmış Öğretime Göre Öğretmen Yetiştirme"

Eğitim Araştırmaları.

İŞ DOYUMU VE TÜKENMİŞLİK

Prof. Dr. A.Canan ÇETİNKANAT*

ÖZET

Bu araştırmada akademisyenlerin İş Doyumunu ve Tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmanın evrenini A.İ.B.Ü.'ndeki Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerindeki akademisyenler oluşturmaktadır. Araştırma evren üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada niceliksel yöntem kullanılmış ve araştırmacı tarafından geliştirilen İş Doyumunu Ölçeği ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İş Doyumunu, Tükenmişlik

ABSTRACT

The aim of this study was to identify and examine the University academics' job satisfaction and burnout levels.

The population of this study was 151 academics in A.İ.B.Ü. from the The Faculty of Education, The Faculties of Arts and Sciences, and The Faculties of Economics and Administrative Sciences.

The questionnaires were used for this study was Job Satisfaction Index which developed by Çetinkanat and Maslach Burnout Inventory.

Key words: Job Satisfaction, Burnout

GİRİŞ

İnsan doğasına ilişkin tarihsel bakış açısından en yaygın varsayım, insanların bilinçli arzuları ve bu arzularını doyuracak kapasitelerinin olduğuna ilişkin mantıksal varlıklar olduğu idi. Bu fikirler Aristo, Plato, Descartes, Hobbes ve Spinoza gibi filozofların temel düşünceleriydi. İnsan davranışının açıklanmasında uzun yıllar boyunca insanların "istek"leri önemli rol oynadı. Aklın, düşüncelerin ve duyguların açıklanmasında temel açıklama isteklerdi. Cherrington (1989)'a göre insanlar isteklerini kontrol edebilecek kapasiteye sahip oldukça davranışlarının sorumluluğunu alabileceklerdi. İnsan davranışının açıklanmasında bu görüşün zayıflığı motivasyon kavramını açıklayan diğer görüş ve kuramların doğmasına yol açtı (Steers&Porter 1991:31).

İnsan davranışlarının açıklanmasında en yaygın güdülenme kuramının, Maslow kuramı olduğu söylenebilir. Bireylerin değeri ve gücüyle en derinden ilgilenen hümanist klinik psikolog Maslow sağlıklı ve sağlıklı bireyler arasındaki farkla ilgilendi ve bir eylerin kendi yaşamlarının kalitesini arttırabilecek olumlu güce sahip olduklarına inandı. Görüşleri ve kuramı diğer psikologlarla, yönetim biliminde de görüş ve kuramları etkiledi.

Maslow'un insan davranışını açıklamada fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygınlık ve kendini gerçekleştirme gibi beş temel gereksinimi kapsayan güdülenme kuramına dayalı olarak geliştirilen İş Doyumunu Ölçeğinin bu araştırmada, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile ilişkileri incelenmektedir.

İş Doyumunu

Blau ve Katerberg'e göre bireylerin işlerine karşı düşünce duygu ve davranış eğilimlerine (tutum) iş doyumunu denebilir (Vechio 1995:124).

* Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

İşgörenlerin tutumları, insan kaynakları yönetiminde örgütsel davranışı etkilediği için önemlidir. İş doyumunu ve örgüte bağlılık örgütsel davranış ve insan kaynakları yönetimi uygulamalarında temel ilgi alanlarıdır. İş doyumunu, işgörenlerin işlerine karşı, örgüte bağlılık ise örgütün tümüne karşı tutumları üzerinde yoğunlaşır.

Locke iş doyumunu, bireylerin, işe karşı ya da iş yaşantılarının memnuniyet verici ya da olumlu duygusal durumlarla ortaya çıkan bir sonuç olarak tanımlamaktadır. İş doyumunu örgütsel davranış alanında en önemli en sık çalışılan tutumdur (Luthans 1992:114).

Blau ve Katerberg'in de belirttiği gibi bireylerin tutumları işlerini etkilediği gibi, diğer işgörenlerle iletişimlerini de oldukça önemli rol oynamakta, bireylerin işlerinden beklentilerinin de iş yaşantılarını değerlendirmelerinin de iş yaşantılarını değerlendirmelerinde oldukça etkili olduğu söylenebilir (Vecchio 1995:124).

İş doyumunu, işgörenlerin gereksinimlerinin karşılanma dereceleri ile bu gereksinimlere verdikleri önem derecelerine ilişkin algılamaları arasındaki fark (Çetinkanat 2000:53) olarak tanımlanabilir.

İş doyumunu, işgörenlerin işlerine karşı geliştirdikleri tutumlardır. İş yaşantılarına karşı duygusal tepkidir. Genel doyumdan farklı bir kavram olmayıp gereksinimlerin giderilmesine ilişkindir. Burada örgütsel açıdan bireylerin ömürlerinin neredeyse yarısını, günlük yaşamlarının da uyku dışında yarısını geçirdikleri örgütlerde işlerinden doyum elde etmelerinin önemi oldukça açık olup, iş doyumunsuzluğunun örgütsel ve bireysel açıdan sonuçlarının incelenmesi önemli görülmektedir.

Örgütsel davranış ve yönetim alanlarında iş doyumunu uzun yıllardır üzerinde çalışılmış en yaygın konu olmasına karşın literatürde iş doyumunu ve tükenmişlik arasında ilişkilerin incelendiği araştırma yok denecek kadar azdır.

Üniversitelerde temel amacı insanı yetiştirmek, bilimsel araştırmalar yapmak, toplumun gelecek kuşaklarını eğitecek öğretmen yetiştirme gibi hedefleri olan Eğitim Fakültelerinde ve Üniversitelerimizdeki öğretim elemanlarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerini inceleyen bir araştırma ise bulunmamaktadır. Bu nedenle bu araştırma ile, hem bilimsel bir boşluğu doldurması hem de bu alanda yapılacak çalışmalara kaynak olabilmesi açısından önemli sayılabilir. Bu araştırma ile ayrıca İDÖ'nin başka bir ölçükle geçerliliği de (Current validity) sınanmıştır.

Yöneticiler işgörenlerin doyumunu ile çeşitli nedenlerle ilgilenirler. İşgörenlerin kendilerini iyi hissetmelerinden sorumlu hissetme duygusu, kendi iş ortamlarının çalışmak için daha hoş bir hale getirmek, işgörenlerin şikayetlerine bir yanıt olarak ya da iş doyumunun işe devamsızlık, işe geç gelme, işten ayrılma, fiziksel ve ruhsal sağlık, verimlilik ve performansla yakından ilişkili olduğuna inanmaları gibi (Çetinkanat 2000:3).

Uyumak dışında günün en uzun zamanını harcadığı bir eylem de iş yapmaktır. Bu nedenle iş doyumunu bireyin fiziksel ve ruhsal sağlığının da bir göstergesi sayılabilir. Kornhauser (1965) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada iş doyumunu ve ruh sağlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ruh sağlığını etkileyen iş doyumunu etkilerinin, işgörenlerin yeteneklerini kullanabilme olanakları ve anlamlı bir iş yapmaları olduğu saptanmıştır.

Strese karşı psikolojik veya duygusal tepkiler geniş bir ranj içinde incelenebilir. Olumlu tepkiler hazır olmak, algılamak ve farkında olmak; olumsuz tepkiler ise gerginlik, kaygı, cesaretsizlik, sıkıntı, psikosomatik belirtiler, uzun süreli bezginlik, ümitsizlik duyguları ve çeşitli savunucu düşünce ve davranışlar olarak sıralanabilir. Tükenmişlik duygusal, ruhsal ve fiziksel olarak uzun süreli iş stresine karşı ortaya çıkan davranışsal bir tepkidir.

Tükenmişlik

Tükenmişlik yaklaşık son yirmi yıldır oldukça önem kazanmıştır. Birçok meslek alanına uygun olmasına rağmen daha çok, insana hizmet veren uzmanlarda özellikle sağlık, eğitim ve sosyal çalışma alanlarında yoğunlaşmıştır. Shannon&Saleebey (1980)'a göre tükenmişliğin düşük iş kalitesi, duygusal izolasyon, düşük moral, işten ayrılma, artan ilaç kullanımı ve bozuk sağlığa yol açtığı söylenebilir.

McGee (1989)' a göre tükenmiş bireylerde örgüte bağlılık yoktur ve adil olmayan karar verme davranışı gösterirler, ayrıca bu bireylerin Jayaratne&Chess 1984, Jayaratne, Chess&Kunhal (1986) özel yaşamlarında bozulma görülür ve evlilik yaşamlarında da doyumları düşüktür. Çalışmalar tükenmişliği işe bağlamıştır (Drake 1995:184).

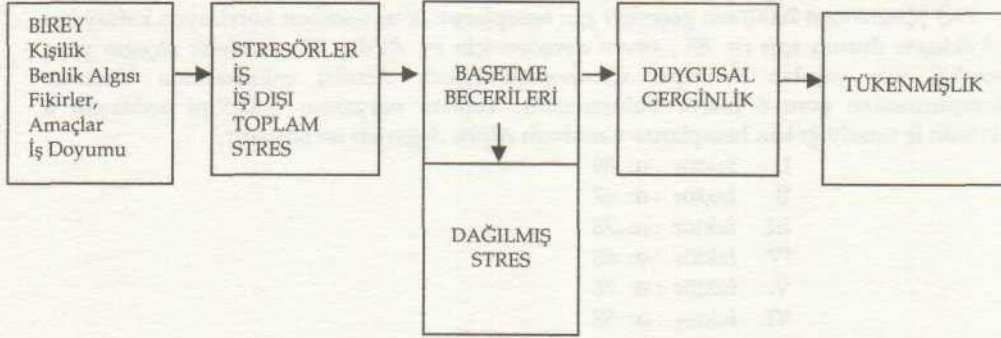
Schwab 1986' a göre tükenmişlik; bireyler ve örgütler için enerji, güç ve kaynak kaybını karakterize eder. Her alandaki iş gören ve personelin üretimini ve duygularını etkileyen bir faktördür. Maslach' a göre tükenmişlik, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duyguları ile olumsuz benlik, işe, yaşama ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlardan kaynaklanan fiziksel, duygusal ve zihinsel açıdan tükenme sendromudur. Bu durumdaki bireyin sadece fiziksel değil aynı zamanda psikolojik ve sosyal olarak da tükendiği söylenebilir. Maslach (<http://www.iesbs.com/2000>).

Tükenmişlik iş doyumsuzluğu ve mesleki depresyondan farklı bir kavramdır. Tükenmişlik duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık biçimlerinde ortaya çıkan fiziksel ve zihinsel boyutları olan bir sendromdur (Gökçakan ve Özer 1999:3).

Tükenmişlik iş stresi ve onunla ilişkili olarak ortaya çıkan fizyolojik ve psikolojik stres semptomlarının sonucu bir tepkidir. Vicdanlı ve mükemmeliyetçi olmak, tükenmişliğe yol açabilir. Çünkü hep mükemmeli elde edememenin hayal kırıklığını yaşarlar. İşgörenler her gün objektif olarak neyi hedefleyeceklerini gerçekçi olarak belirlerse elde ettikleri "az şey" onlara yetebilir. (Dubrin 1994:175-176).

Tükenmişlik ile ilgili yapılan çalışmalar tükenmişliğe yeni bir bakış açısı getirmiştir (Freudenberger&Richelson, 1980) çalışmalarında tükenmiş bireylerin tembel ya da başarısız bireyleri değil fakat gerçekte çok başarılı, dinamik, karizmatik, empatik, idealist ve insana dönük bireyleri karakterize ettiklerini göstermektedirler. Brookins (1982) ve Cooper ve Marshall (1980), yöneticilerin işlerinde yüksek iş stresi ve düşük iş doyumunu elde ettiklerini bulmuşlardır. Cooper ve Marshall (1980)'ın bulguları yöneticilerin toplam yaşam streslerinin %70 inin işten kaynaklandığını göstermektedir (Barrick 1989:35).

Stres, iş doyumunu, iş ortamı ve örgütsel iklim arasındaki ilişkiler tükenmişliğin çalışılmasında kritik öğeler olduğu söylenebilir. Aslında iş doyumunu ve tükenmişliğin çalışılmasında amaç, örgütlerde iş doyumsuzluğu olan ve tükenmiş bireyleri saptamak değil, insanların enerjilerini ve potansiyellerinin ortaya çıkarabilecek sağlıklı örgütsel değişimleri yapabilmek ve iş doyumsuzluğuna ve tükenmişliğe yol açan etkenleri düzeltebilmektir. Caplan&Jones 1975; Kahn 1974; Newcomb&Clark 1985; Pines, Aronson&Karfiy 1981' in çalışmalarına dayalı olarak (Barrick 1989:35)' in modeli bireylerin tükenmişliğine yol açan etkenleri şöyle şematize etmektedir:



Abu-Bader, sosyal çalışmacıların doyumunu, tükenmişlik ve işten ayrılmalarını etkileyen nedenleri, iş koşullarında elverişlilik, iyi insanlar arası ilişkiler, kaliteli denetim ve yükselme olanaklarının elverişliliğinin iş doyumunda yükselmeye, tükenmişlik ve işten ayrılmalarda azalmaya yol açtığı sonucuna varmıştır (Abu-Bader 2000:191-200).

Duygusal tükenme, çalışanların yorgunluk ve duygusal yönden kendilerini aşırı yıpranmış hissetmelerini, diğer bir deyişle kişinin işinde aşırı yüklenmiş olma duygularını; duyarsızlaşma kişinin işinde hizmet verdiklerine karşı onların kendilerine özgü birer varlık olduklarını dikkate almaksızın ve duygudan yoksun şekilde davranmalarını tanımlar. Bu davranış insancıl olmayan, katı, uzaklaşmış bir biçimdedir. Uzaklaşmanın sınırı duygunun geçemeyeceği kadar fazla olduğundan duyarsızlaşma ortaya çıkmaktadır. Kişi diğer insanlara karşı saygısız, küçük düşürücü davranabilir. Kişisel başarı, kişinin işindeki yeterlilik ve başarı duygularını tanımlar. Kişisel başarısızlık ise, kişinin kendini işinde yetersiz ve başarısız olarak değerlendirdiğini gösterir (Gökçakan ve Özer 1999: 15).

Bu araştırma ile iş doyumunu ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin saptanması, örgütsel ve bireysel açıdan, ayrıca örgütsel gelişme ve etkililiğin sağlanması çalışmalarında da önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir.

YÖNTEM

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini A.İ.B.Ü.'ndeki Eğitim, Fen-Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerindeki akademisyenler oluşturmaktadır. Araştırma evreni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Eğitim Fakültesi'nde 110, Fen-Edebiyat Fakültesi'nde 74, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde 39 akademisyen bulunmaktadır. Ölçekler evrenin tamamına uygulanmış, Eğitim Fakültesi'nden 93, Fen-Edebiyat Fakültesi'nden 34, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nden 24 olmak üzere 151 akademisyenden geri dönmüştür. Böylece ölçeklerin geri dönüş oranı % 68'dir.

Verilerin Toplanması

Ölçekler araştırmacı tarafından A.İ.B.Ü Eğitim, Fen Edebiyat, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerine Şubat-Mart 2001 tarihlerinde uygulanıp toplanmıştır.

Bu çalışmada iş doyumsuzluğu ve tükenmişlik arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Çetinkanat (2000) tarafından geliştirilen İş Doyumu Ölçeği (İDÖ) ve Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory) (MBI) kullanılmıştır.

Ölçeklerin Geçerliliği ve Güvenirliği

İDÖ (Çetinkanat 2000)'nin geçerliliği için hesaplanan öntest-sontest korelasyon katsayıları gerçekleşen durum için $r = .85$, önem derecesi için $r = .81$ 'dir. 32 maddelik ölçeğin yapı geçerliliği için yapılan Principal Component Faktör Analizi çalışmasında Varimax dönüştürmesine göre 6 faktör bulunmuştur. Toplam varyansın %53.5'ini açıklayan 6 faktörün iç tutarlılığı için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri ise şöyledir.

- I. faktör : α : .89
- II. faktör : α : .67
- III. faktör : α : .78
- IV. faktör : α : .68
- V. faktör : α : .78
- VI. faktör : α : .58

Yönetim biçemi, çalışma olanakları, gelişme ve yükselme olanakları, iş arkadaşları, ücret ve personel olarak adlandırılan bu faktörlerin güvenirliliği için yapılan ön test-son test uygulamalarındaki Pearson Korelasyon katsayıları ise şöyledir:

- I. boyut r: .6445
- II. boyut r: .7011
- III. boyut r: .7398
- IV. boyut r: .6445
- V. boyut r: .5707
- VI. boyut r: .7544

İDÖ'nün elde edilen bulgular sonucu geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ve iş doyumunu ölçmekte kullanılabileceği (Çetinkanat 2000) söylenebilir. İDÖ ile yapılan diğer araştırmalar (Mirzeoğlu, Çetinkanat 1996), (Çoknaz 1998) bu bulguları desteklemektedir. İş doyumunu ölçeğinin birlikte geçerliğinin (convergent validity) saptanabilmesi için bu araştırmada Maslach Tükenmişlik Envanteri ile birlikte sınıanmıştır.

Maslach Tükenmişlik Envanterini oluşturan Duygusal Tükenmişlik (Emotional Exhaustion EE), Duyarsızlaşma (Depersonalization DP), Kişisel Başarı (Personal Accomplishment PA) alt boyutlarından oluşmaktadır. Kişisel başarı alt puanları tersine puanlandığından, yorumlarda kişisel başarısızlık olarak sözedilmiştir.

Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI)'ın alt boyutlar için güvenirlilik katsayıları

EE a: .90 DP a: .79 PA a: .71

Alt boyutlar için ön test-son test güvenirlilik katsayıları ise:

EE a: .82 $p < 0.01$ DP a: .60 $p < 0.01$ PA a: .80 $p < 0.01$ 'dir.

MBI Türkçe'ye uyarlanmış ve (Ergin 1993: 2-3), Çam 1989-1992 (Gökçakan 1999: 25-27), (Çam 2001) tarafından geçerlik güvenirlilik çalışmaları yapılmıştır. Çam (1992:157) Kuder Richardson 20 formülüne göre yarıya bölme tekniğine ve Sperman-Brown düzeltmesi yapıldıktan sonra elde edilen güvenirlilik katsayılarını araştırmıştır. Bütün geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarında elde edilen bulgulara dayanarak testin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu (Çam 2001: 4), (Gökçakan 1999: 28) tükenmişlik sendromunu ölçmek amacıyla kullanılabileceği söylenebilir.

BULGULAR VE YORUMLAR

MBI puanlarının iş doyumunu ile ilişkilerinin sınıandığı bu araştırmada hesaplanan Pearson Korelasyon katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Correlations

	YÖNETİM	ÇALIŞMA	GELİŞME	ISARKADA	FİZORTAM	ÜCRETİPER	TOPLAM	DUYTUK	DUYARSIZ	KBASARI
YÖNETİM	1,000	.482**	.697**	.526**	.424**	.568**	.784**	.481**	.275**	-.078
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.366
N	147	147	145	147	147	145	143	142	144	136
ÇALIŞMA	.482**	1,000	.405**	.307**	.308**	.482**	.623**	.298**	.209**	-.041
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.011	.630
N	147	151	149	151	151	148	143	145	147	139
GELİŞME	.697**	.405**	1,000	.451**	.527**	.480**	.723**	.482**	.223**	-.060
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.007	.486
N	145	149	149	149	149	146	143	143	145	137
ISARKADA	.526**	.307**	.451**	1,000	.339**	.320**	.554**	.321**	.282**	-.040
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.001	.638
N	147	151	149	151	151	148	143	145	147	139
FİZORTAM	.424**	.308**	.527**	.339**	1,000	.450**	.699**	.327**	.158	.034
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.055	.695
N	147	151	149	151	151	148	143	145	147	139
ÜCRETİPER	.568**	.482**	.480**	.320**	.450**	1,000	.721**	.311**	.198*	-.165
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.017	.054
N	145	148	146	148	148	148	143	142	144	136
TOPLAM	.784**	.623**	.723**	.554**	.699**	.721**	1,000	.437**	.271**	-.047
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.001	.592
N	143	143	143	143	143	143	143	138	140	132
DUYTUK	.481**	.298**	.482**	.321**	.327**	.311**	.437**	1,000	.496**	.117
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.177
N	142	145	143	145	145	142	138	145	143	136
DUYARSIZ	.275**	.209**	.223**	.282**	.158	.198**	.271**	.496**	1,000	.192*
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	.001	.011	.007	.001	.055	.017	.001	.000		.024
N	144	147	145	147	147	144	140	143	147	139
KBASARI	-.078	-.041	-.060	-.040	.034	-.165	-.047	.117	.192*	1,000
Pearson Correlation										
Sig. (2-tailed)	.366	.630	.486	.638	.695	.054	.592	.177	.024	
N	136	139	137	139	139	136	132	136	139	139

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 1’de görüleceği gibi iş doyumunun yönetim biçemi, çalışma olanakları, gelişme ve yükselme olanakları, iş arkadaşları, fiziksel ortam ile ücret ve personel alt boyutları ve toplam puanlar ile Tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında pozitif yönde $p<0.01$ ve $p<0.05$ düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Fiziksel ortam ile duyarsızlaşma arasında ve iş doyumunun alt boyutların ile kişisel başarısızlık alt boyutu ile $p<0.05$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmamıştır. İş doyumunun alt boyutları ile tükenmişlik arasındaki ilişkiler şöyledir:

Duygusal tükenmişlik ile yönetim biçemi arasında $r: .481$ $p<0.01$, çalışma olanakları ile $r: .298$ $p<0.01$, gelişme ve yükselme olanakları ile $r: .482$ $p<0.01$, iş arkadaşları ile $r: .321$ $p<0.01$, fiziksel ortam ile $r: .327$ $p<0.01$, ücret ve personel alt boyutu ile ise $r: .311$ $p<0.01$, iş doyumunu toplam puanları ile duygusal tükenmişlik arasında ise $r: .437$ $p<0.01$ düzeyinde anlamlı pozitif ilişkiler bulunmaktadır. Bu bulgu akademisyenlerin iş doyumunsuzluğu yükseldikçe duygusal tükenmişlik düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Diğer bir deyişle iş doyumunsuzluğu azaldıkça duygusal tükenmişlik de azalmaktadır

Duyarsızlaşma ile yönetim biçemi arasında $r: .275$ $p<0.01$, çalışma olanakları ile $r: .209$ $p<0.05$, gelişme ve yükselme olanakları ile $r: .223$ $p<0.01$, iş arkadaşları ile $r: .282$ $p<0.01$, ücret ve personel alt boyutu ile ise $r: .198$ $p<0.05$, iş doyumunu toplam puanları ile duyarsızlaşma arasında ise $r: .271$ $p<0.01$ anlamlı pozitif ilişkiler bulunmuştur. Fiziksel ortam ile duyarsızlaşma arasında ise $p<0.05$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmamıştır. Bu bulgu fiziksel ortam dışındaki iş doyumunu alt boyutları ve toplam puanlar ile duyarsızlaşma arasında aynı yönde bir ilişki bulunduğunu diğer bir deyişle iş doyumunsuzluğu arttıkça duyarsızlaşmalarının da arttığını, ya da iş doyumunsuzluğu azaldıkça duyarsızlaşmanın da azaldığını göstermektedir. Fiziksel ortamdaki elde edilen doyumunsuzluğun duyarsızlaşma ile ilişkili olmadığı söylenebilir.

Bu bulgular, iş doyumunsuzluğu arttıkça duygusal tükenmişlik ve (fiziksel ortam alt boyutu dışında) duyarsızlaşmanın da arttığını ya da doyum elde ettikçe duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın azaldığını göstermektedir.

Kişisel başarı ile iş doyumunu arasında ise $p<0.05$ düzeyinde anlamlı ilişki bulunmamıştır. Anlamlı ilişki bulunmaması iş doyumunu ya da doyumunsuzluğunun kişisel başarı ile arasında doğrusal bir ilişki olmamasından kaynaklanabileceği gibi üzerinde çalışılan grubun akademisyen olmasından da kaynaklanıyor olabilir. Başka denek gruplarında farklı sonuçlar elde edilebilir. Bu bulgu kişisel başarının başka faktörlerden etkilendiği şeklinde de yorumlanabilir. Ancak Tablo 1’de görüleceği gibi iş doyumunsuzluğu azaldıkça kişisel başarısızlık puanlarının artma eğiliminde (puanların artması burada kişisel başarısızlığın düşük düzeyde algılanması anlamına gelmektedir) olduğu da gözlenmektedir. Diğer bir deyişle iş doyumunsuzluğu arttıkça kişisel başarısızlığın yükselme eğiliminde olduğu söylenebilir.

Bu bulgular Einsentat-Felner’in iş doyumunsuzluğu puanları ile tükenmişlik envanterinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma ile korelasyonlarının orta düzeyde, kişisel başarı ile arasındaki korelasyonlarının düşük olduğunu gösterdiği (Gökçakan ve Özer 1999: 15) araştırma bulgularına paralel bulunmuştur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. İş doyumunun yönetim biçemi, çalışma olanakları, gelişme ve yükselme olanakları, iş arkadaşları, fiziksel ortam, ücret ve personel alt boyutları ve toplam puanları ile duygusal tükenmişlik arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu,

2. İş doyumunun yönetim biçemi, çalışma olanakları, gelişme ve yükselme olanakları, iş arkadaşları, ücret ve personel alt alt boyutları ile duyarsızlaşma arasında yüksek düzeyde

anlamli ilişki olduğu, fiziksel ortam ile duyarsızlaşma arasında anlamli ilişki olmadığı,

3. İş doyumunu ile kişisel başarı arasında anlamli ilişki olmadığı ancak iş doyumsuzluğu azaldıkça kişisel başarının artma eğiliminin gözlemlendiği sonucuna varılmıştır.

Bu sonuçlara dayanarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. İş doyumunu ve tükenmişlik arasındaki ilişkiler öğretim üyelerinin iş doyumuna daha fazla önem verilmesi ve doyumsuzluk etkenlerinin giderilerek olumlu bir hale getirilmesine çalışılmalıdır.

2. İş doyumunu ve tükenmişlik ilişkileri başka örneklerde de incelenmelidir.

KAYNAKÇA

- Abu-Bader, Soleman Hassan. **Work Satisfaction Burnout and Turnover Among Social Workers in Israel: a causal diagram**. International Journal of Social Welfare. 9 (3), July 2000. pp.191-200.
- Barrick, Kirby R. "Burnout and Job Satisfaction of Vocational Supervisors". **Journal of Agricultural Education**-Winter 1989 pp:35-41
- Çetinkanat, A. Canan. **Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu**. Ankara: Anı Yayıncılık. 2000
- Çam, Olcay. "The burnout in nursing academicians in Turkey". Elsevier Science Ltd. April 2001 p: 201-207.
- Çoknaz, Hakkı. "Takım ve Bireysel Spor Antrenörlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması", Bolu :A.İ.B.Ü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. 1998
- Drake, Brett. "Confirmatory Factor Analysis of the Maslach Burnout Inventory". **Social Work Research**, Sept 95, Vol.19 Issue 3, P.184 Ap.
- Dubrin, Andrews. **Applying Psychology:Individual and organizational Effectiveness**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.1994.
- Ergin, C. "Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması". **Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları**, Ankara: VII. Ulusal Psikoloji kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikoloji Derneği Yayını 1993.
- <http://www.iebs.com/2000>
- Steers, Richard M. & Lyman W. Porter . **Motivation and Work Behavior**. Fifth Ed. New York: Mc Graw-Hill, Inc. 1991.
- Kornhauser, Arthur. **Mental Health of Industrial Worker: A Detroit Study**. New York: John Wileyand Sons 1965.
- Luthans, Fred. **Organizational Behavior**. Sixth Ed. New York: McGraw Hill, Inc.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. **Maslach Burnout Inventory Manual** (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press 1986.
- Vecchio, Robert P. **Organizational Behavior**. New York: The Dryden Press Harcourt Brace College Publishers. 1995
- Mirzeoğlu,N., Çetinkanat,C.A. "Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyleri". **IV. Spor Bilimleri Kongresi** Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 1-3 Kasım 1996 .

ÜNİVERSİTENİN BAŞARISINDA ÖNEMLİ BİR ANAHTAR: ÜNİVERSİTE VİZYONU (PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)*

Dr. Ali Rıza ERDEM**

Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN***

ÖZET

Paydaşlara göre Pamukkale Üniversitesi'nin var olan imajı *"gelişmekte olan bir taşra üniversitesi, emekleyen-yürümeye çalışan çocuk"* tur. Olması gereken imajı *"bilimsellik, araştırma-geliştirme, kongre"* ve *"Denizli'nin kültür ve bilgi yuvası"* dir.

Anahtar kelimeler: Pamukkale Üniversitesi, Vizyon, Paydaşlar

ABSTRACT

The shareholders in opinion the existing image of Pamukkale University is "a developing rural university, a child trying to creep-walk" and the expected image is "a university which scientifically carry out researches, congress" and "the cradle of culture and knowledge of the city of Denizli."

Key words: Pamukkale University, vision, shareholders

Görüş, önsezi, görme kuvveti, hayal, imgelem anlamına gelen vizyon, ne olmak istediğimiz, ideallerimiz, belirlediğimiz yönümüz, yaşadığımız yaratıcı bir gerilim ve gerçekliği yeniden kurgulamaktır (Çetinkaya & Gülmez 1999: 93, Özden 1998: 42-43, Redhouse 1998: 1105). Her ne kadar örgütsel etkiliği artırmak için "başarı vizyonu"na sahip olmak gerekmiyorsa da, en azından nasıl başanabileceği ve başarının ne olabileceği kavramlarının tam ve yaygın olarak paylaşılmadığı yüksek derecede performansa sahip bir örgüt düşünmek güçtür. Ayrıca esinleneceği vizyon sahibi olmadan örgütün uzun süre yaşayacağını düşünmek zordur. Atasözündeki ünlü gerçekte ifade edildiği gibi *"bir yerde vizyon yoksa insanlar mahvolur"* (Aktan 1997:158, Byrson 1995: 156-157). Örgütün vizyon sahibi olması kadar örgüt vizyonunun paylaşılması da önemlidir. Vizyonun paylaşılması ona varlık kazandırır.

Paylaşılan vizyon bir fikir değildir, daha ziyade insanların yüreklerinde tutuşan bir güç, etkili bir güçtür. Bu gücü esinleyen bir fikir olabilir, ama bir kere yol alınca (birden fazla kişinin desteğini kazanacak kadar zorlayıcıysa) o zaman artık bir soyutlama olmaktan çıkar. Elle tutulur, somut bir şey olur. En basit düzeyde paylaşılan vizyon *"ne yaratmak istiyoruz?"* sorusunun cevabıdır. Kişisel vizyonlar, nasıl kişilerin kafalarında ve yüreklerinde taşıdıkları resimler ve imgelerse, paylaşılan vizyonlarda aynı şekilde bir organizasyonun her tarafındaki insanların taşıdıkları resimlerdir. Bu resimler, organizasyona nüfuz eden ve farklı türden faaliyetlere tutarlılık kazandıran bir ortaklık duygusu kazandırır. Bir vizyon sizinle ben aynı resme sahipsek ve bu resmi her birimizin tek başına değil de, ikimizin bir arada edinmesi düşüncesine bağlıysak, ancak gerçekten paylaşım iş olur. İnsanlar bir vizyonu gerçekten paylaşıyorlarsa, ortak bir özlemle birbirlerine bağlıdır. Paylaşılan vizyonlar güçlerini gerçekleşmesinde ortaklaşa dert edinmesinden alırlar (Senge 1993: 227, Toktamışoğlu 2001: 107-110).

VİZYON VE ÜNİVERSİTE

Gelişmiş özellikle ileri ülkelerdeki üniversitelerin, o üniversiteyi diğer üniversitelerden farklı kılan bir vizyonu vardır. UNESCO'ya (1998) göre bugünün dünyasında bilginin

* Prof Dr. Abdurrahman Tanrıoğen danışmanlığında yapılan "Pamukkale Üniversitesi'nin Bugünü ve Geleceğine İlişkin Önemli İç ve Dış Paydaşlarının (İlgi Gruplarının) Algıları" adlı doktora tezinin bir bölümüdür.

** Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Fakültesi

*** Pamukkale Üniversitesi. Eğitim Fakültesi

giderek artan önemi ve yükseköğretim alan insanların sayısındaki artış, yükseköğretimin toplumu etkileme sorumluluğunu artırmıştır. Bu sorumluluğu ve rolü tam olarak yerine getirmek için yükseköğretimin değişmesi gerekmektedir. Bu durum yükseköğretim kurumlarının vizyonunda ve misyonunda önemli değişiklikleri gerektirmektedir.

Ülkemizde birkaç gelişmiş üniversite dışında, özellikle yeni kurulan üniversitelerin o üniversiteyi diğer üniversitelerden farklı kılan vizyonu yoktur. Üniversitelerin büyük çoğunluğu sadece ilgili yasanın kendilerine verdiği görevleri iç içe geçmiş bir şekilde yerine getirmeye çalışmaktadırlar.

Şimşek ve diğerlerine (1994: 5-11) göre örneğin, ODTÜ'nün var olan imajında ilk üç sırayı sevimli bir park, doğa, yeşillik, iç açıcı ortam (% 13); öğretim, eğitim, bilim yuvası (% 12); insanların mutlu olduğu, canlı bir ortam, arı kovana (%10) alırken olması gereken imajında ilk üç sırayı öncü, aydınlatan deniz feneri, Türkiye maketinin köşesine konmuş onu ayakta tutan tuğla, ülkeyi 21. yüzyıla taşıyacak bir güç (%42); değişime açık, modern bir insan, kaptan Cousteau (% 33); özgür, gençlere ait bir mekan, gençlerin dünyası, cıvı cıvı bir üniversite (%8) almaktadır. Burada ODTÜ'nün var olan imajı ile olması gereken imajı arasında çok büyük farklılık vardır.

Erçetin'e (2000: 164) göre Türkiye'yi üçüncü bin yıla hazırlayacak olan üniversitelerin yöneticileri olarak rektörler entelektüel zenginliği, sistemli, planlı çabaları içeren kişisel vizyonlarıyla yeni yüzyılın değişimlerine liderlik edebilecek potansiyele sahiptirler. Fakat üniversitelerin vizyona sahip olmaları sorunu hala devam etmektedir.

DURUM: PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ

Pamukkale Üniversitesi (PAÜ 2001:5-7) 3 Temmuz 1992 tarihinde İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi'nden ayrılarak Tıp ve Mühendislik Fakülteleri ile Eğitim ve Meslek Yüksekokulları şeklinde iki fakülte ve iki yüksekokul halinde Denizli'de kurulmuştur. 2000-2001 öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi 6 fakülte, 8 yüksekokul ve 3 enstitüsündeki normal ve ikinci öğretim programları ile eğitim-öğretim, araştırma, danışmanlık ve uygulama işlevlerini yürütmektedir.

Kurulduğu il olan Denizli tarihi, kültürel ve ekonomik açıdan fırsatları olan bir yerdir. Denizli Ege, İç Anadolu ve Akdeniz Bölgeleri arasında bir geçit noktası oluşturmaktadır. Değişik iklim, bitki örtüsü ve tarıma elverişli alanlarıyla Denizli, tarih boyunca büyük medeniyetlere beşiklik etmiştir. Bu nedenle Denizli insanlık tarihi kadar eski ve köklüdür.

Pamukkale Üniversitesi Rektörü Hasan Kazdağlı 1999-2000, 2000-2001, 2001-2002 öğretim yıllarının açılış konuşmalarında Pamukkale Üniversitesi'nin vizyonunu şu şekilde çizmektedir (Pamukkale Üniversitesi Bülteni: 1999: 2, 2000: 14-15, 2001: 12-14) :

"Cumhuriyetimizin ilkelerini tam olarak benimseyen kadrolara sahip Pamukkale Üniversitesi, çağdaş gelişmelere paralel olarak kendisini hızla yenilemek, ülkemizin eğitim, bilim, teknoloji ve sağlık yapısına katkıda bulunmak, uluslararası rekabet gücünü artırmak, genç kuşakları 21. yüzyılın nitelikli bireyleri olarak yetiştirmek kararlılığı ve çabasındadır."

Çizilen bu vizyonda "ulusallık", "topluma hizmet" ve "nitelikli insan yetiştirme" ön plandadır. "Değişime uyum sağlama" vurgulanmaktadır.

PROBLEM CÜMLESİ VE ALT PROBLEMLER

Pamukkale Üniversitesi'nin önemli iç ve dış paydaşlarına göre bugün ve gelecekteki imajı nedir?

Bu problem çerçevesinde ele alınan alt problemler şunlardır:

Önemli iç (Pamukkale Üniversitesi akademik ve idari yöneticileri, akademik ve idari personeli, öğrencileri) ve dış (kamu, özel sektör ve sivil toplum örgütü yöneticileri, mezunlar ve öğrenci velileri) paydaşların algısına göre Pamukkale Üniversitesi'nin:

1. Var olan imajı nasıldır?
2. Olması gereken imajı nedir?

ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmanın modeli "durum çalışması" dır. Yin'e (1984: 23) göre durum çalışması şöyle

tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek 2000: 190-191):

1. Güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan,
2. Olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı,
3. Birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir.

Durum çalışmasının "nasıl" ve "niçin" sorularının temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu veya olayı derinliğine incelenmesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür.

ÖRNEKLEM

Pek çok nitel araştırma yönteminde olduğu gibi örneklem büyüklüğü durum çalışmasında görece olarak küçük olacaktır. Bu ilke durum çalışmalarının derinlemesine ve ayrıntılı bir araştırma yöntemi olmasından kaynaklanmaktadır (Yıldırım, Şimşek 2000: 198).

Araştırmanın verileri şans (random) ve oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen örneklem üzerinden toplanmıştır. Üniversite içindeki ve dışındaki paydaşlardan toplam 227 kişi örnekleme alınmış ve anketi cevaplandırmıştır. Üniversite içi paydaşlardan Pamukkale Üniversitesi akademik ve idari yöneticileri, akademik ve idari personeli ve öğrencilerinden 174 kişi örnekleme alınmış ve anketi cevaplandırmıştır. Üniversite dışı paydaşlardan kamu, özel sektör, sivil toplum örgütü yöneticileri ve Pamukkale Üniversitesi mezunları ile öğrenci velilerinden 53 kişi örnekleme alınmış ve anketi cevaplandırmıştır.

VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMÜ

Veri toplamada Bryson'un (1995) "Kamu ve kar amacı gütmeyen örgütler için on aşamalı stratejik planlama süreci modeli" kullanılmıştır. Veri toplama aracı bu modele uygun olarak hazırlanmıştır.

Pamukkale Üniversitesi hakkında üniversite içindeki ve dışındaki paydaşlardan elde edilen veriler "tematik içerik analizi" ne tabi tutulmuştur. Kodlamalar belirli kategoriler altında toplanarak "temalar" oluşturulmuştur. Bu temaların birbirlerinden farklı olmasına ve kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Dağılımı

ÜNİVERSİTE İÇİ PAYDAŞLAR					ÜNİVERSİTE DIŞI PAYDAŞLAR				Üniversite İçi Paydaşlar Toplam	Üniversite Dışı Paydaşlar Toplam	GENEL TOPLAM
Akademik yöneticiler	İdari yöneticiler	Akademik personel	İdari personel	Öğrenciler	Kamu Sektörü yöneticileri	Özel sektör yöneticileri	Mezun-öğrenci velileri	Sivil toplum örgütü yöneticileri			
30	14	71	10	49	21	12	11	9	174	53	227

BULGULAR VE YORUM

Araştırma verilerinin "tematik içerik analizi"yle çözümlenmesiyle bulgular elde edilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır.

1-Paydaşların Algısına Göre Pamukkale Üniversitesi'ni Varolan Haliyle Tanımlayan İmajlar
Üretilen Toplam İmaj Sayısı : 130

"Pamukkale Üniversitesi'ni varolan haliyle tanımlayan imajı"na verilen cevaplar şu şekilde gruplandırılmıştır :

1. Gelişmekte olan bir taşra üniversitesi, emekleyen-yürümeye çalışan çocuk (% 35.51).
2. Yeni kurulmuş, fiziki kapasitesi ve sosyal aktiviteleri yetersiz, akademik alanda isim yapmamış sıradan bir üniversite (% 11.68).
3. Nitelikli eğitim-öğretim veren bir üniversite (% 7.47).

4. Kuruluş aşamasında henüz imajı olmayan üniversite (% 6.54).
5. Ege Bölgesi üniversitelerinden biri (% 6.07).
6. Denizli'nin imajını tamamlayan bir unsur, Pamukkale'yi çağrıştıran bir eğitim-araştırma kurumu (% 5.60).
7. Denizli ilindeki en yüksek eğitim kurumu (% 4.67).
8. Gerici kadrolaşmanın olduğu bir taşra üniversitesi (% 1.86).
9. Üniversite açmış olmak için açılmış üniversite (% 1.86).
10. Gelişmekteyim diyen ama belli kalıpları değiştiremeyen üniversite (% 1.86).
11. Bir kamu kurumu (% 1.86).
12. Tatmin edici değil (% 1.40).
13. Batıda olmasından dolayı tercih edilen üniversite (% 1.40).
14. Sadece Pamukkale ismiyle reklam yapan bir üniversite (% 1.40).
15. Hayal kırıklığı (% 1.40).
16. Dünyayla bütünleşmiş çağdaş bir üniversite (% 0.93).
17. Türkiye'nin büyükşehir üniversitelerinden sonra en iyi üniversitesi (% 0.93).
18. Toplumun kültürel gelişmesi (% 0.93).
19. Memnun olduğum ve severek okuduğum bir üniversite (% 0.93).
20. Ege Bölgesi'nde Ege Üniversitesi ve D.E.Ü. sonra gelen en iyi üniversite (% 0.93).
21. Eğitim Fakültesi ve Tıp Fakültesi ile akla gelen üniversite (% 0.93).
22. Değişim (% 0.93).
23. Araştırma-geliştirme (% 0.93).
24. İsmine aldanılan üniversite (% 0.93).
25. Yüksek lisansta LES puanı 50 isteyen tek üniversite (% 0.93).

Örnekleme oluşturan paydaşlardan elde edilen verilerin analizi sonucunda Pamukkale Üniversitesi'ni var olan haliyle tanımlayan 25 değişik imaj grubuna ulaşılmıştır. Bu imajlardan en çok tekrarlananı % 35.51 ile **"gelişmekte olan bir taşra üniversitesi, emekleyen-yürümeye çalışan çocuk"** tur. Paydaşlar Pamukkale Üniversitesini gelişmekte olan bir kurum, gelişmenin ilk aşamasındaki bir çocuk olarak algılamaktadır. Pamukkale Üniversitesi 1992 yılında kurulan yeni bir üniversite olarak ilgili paydaşlarda "gelişmekte olan" imajını yaratabilmiştir. Bu önemli bir gelişmedir.

İkinci en çok paylaşılan imaj % 11.68 ile **"yeni kurulmuş, fiziki kapasitesi ve sosyal aktiviteleri yetersiz, akademik alanda isim yapmamış sıradan bir üniversite"** dir. Bu imajda, Pamukkale Üniversitesi'nin "yetersizliği" ve "sıradanlığı" vurgulanmaktadır. Bu imaj, Pamukkale Üniversitesi için "olumsuz" bir imajdır. Çünkü bir üniversite için (yeni kurulmuş bile olsa) "yetersizlik" ve "sıradanlık" gelişme yönünde önemli bir engeldir. Bu imajın paydaşlarda oluşmasında Pamukkale Üniversitesi'nin yeni kurulmuş bir üniversite olması etkili olmuş olabilir. Fiziki kapasitenin yetersizliği paydaşlar tarafından "karşılaşılan sorunlar" da belirtilmiştir.

Üçüncü en çok paylaşılan imaj % 7.47 ile **"nitelikli eğitim-öğretim veren bir üniversite"** dir. Üniversitenin temel görevlerinden biri de "eğitim-öğretim" dir. Bu temel görevin "nitelikli" bir biçimde yerine getiriliyor biçiminde algılanması "olumlu" bir imajdır.

Dördüncü en çok paylaşılan imaj % 6.54 ile **"kuruluş aşamasında henüz imajı olmayan üniversite"** dir. Pamukkale Üniversitesi deyince ilgili paydaşlarda bir imajın "oluşmaması" olumsuz bir durum olarak yorumlanabilir. Başka bir açıdan bakarsak da "nötr" bir durum olarak "ne olumlu ne de olumsuz" olarak yorumlanabilir. Bu bakış açısına göre Pamukkale Üniversitesi hakkında henüz paydaşlarda bir imaj yoktur ve paydaşlarda gelişmelere göre gelecekte Pamukkale Üniversitesi hakkında "olumlu" veya "olumsuz" bir imaj oluşabilir.

Beşinci en çok paylaşılan imaj % 6.07 ile **"Ege Bölgesi üniversitelerinden biri"** dir. Bu imajın oluşmasında Üniversitenin Ege Bölgesi'nde yer alması etkili olmuştur. Bu imajda, "üniversiteden" ziyade "bölge" daha ön plana çıkmaktadır. Burada paydaşlar bir hedef göstermektedir. Paydaşlar Land-Grant modelinde olduğu gibi Pamukkale Üniversitesi'ni başarılı bir bölge üniversitesi olarak görmek istiyor olabilirler.

Altıncı en çok paylaşılan imaj %5.60 ile **“Denizli’nin imajını tamamlayan bir unsur, Pamukkale’yi çağrıştıran bir eğitim-araştırma kurumu”** dur. Bu imajda, Pamukkale Üniversite ile Denizli’nin simgesi turistik Pamukkale özdeşleştirilmiştir. Turistik yerler turizm mevsiminde hareketli, canlı yerler olarak insanların kafasında yer etmiştir. Bu imaj, Pamukkale Üniversitesi’ndeki canlılığı, hareketi simgelemesi açısından çok önemlidir. Yeni kurulan bir üniversite olarak Pamukkale Üniversitesi’nin hareketli, canlı olarak algılanması olumlu bir gelişmedir.

Yedinci en çok paylaşılan imaj %4.67 ile **“Denizli ilindeki en yüksek eğitim kurumu”** dur. Bu imaj, sadece var olan bir gerçeği vurguladığından **“nötr”** bir durum olarak algılanabilir. Diğer bir açıdan bakarsak da **“en yüksek eğitim kurumu”** olarak Pamukkale Üniversitesi’nin en tepede algılandığını göstermektedir.

Sekizinci en çok paylaşılan imaj %1.86 ile **“gerici kadrolaşmanın olduğu bir taşra üniversitesi”, “üniversite açmış olmak için açılmış üniversite”, “gelişmekteyim diyen ama belli kalıpları değiştiremeyen üniversite”, “bir kamu kurumu”** dur. Özellikle **“gerici kadrolaşmanın olduğu bir taşra üniversitesi”** imajı, toplumu daha ileriye götürmesi beklenen üniversite imajı ile bağdaşmamaktadır. **“Üniversite açmış olmak için açılmış üniversite”** imajı ise, Denizli’nin henüz bir üniversite açmak için yeterli olarak algılanmadığını göstermesi açısından önemlidir. **“Gelişmekteyim diyen ama belli kalıpları değiştiremeyen üniversite”** imajı ise, değişme ve gelişmelerin başlatıcısı olarak dinamik olması gereken üniversitenin **“statik”** olarak algılandığını göstermektedir. **“Bir kamu kurumu”** imajı ise, devlet üniversitesi olduğunu vurgulama açısından ele alırsak **“nötr”** olarak değerlendirilebilir. Fakat devletin herhangi bir kurumu olarak ele alırsak üniversitenin statüsüyle bağdaşmadığından olumsuz bir imaj olarak değerlendirilebilir.

Dokuzuncu en çok paylaşılan imaj % 1.40 ile **“tatmin edici değil”, “Batıda olmasından dolayı tercih edilen üniversite”, “sadece Pamukkale ismiyle reklam yapan bir üniversite”, “hayal kırıklığı”** dir. Bu gruptaki imajlar Pamukkale Üniversitesi hakkında paydaşların olumsuz imajlar taşıdığını göstermektedir. **“Tatmin edici değil”** imajı, paydaşların üniversiteden beklenenlerini bulamadığını göstermesi açısından önemlidir. Paydaşların üniversiteden görevi olsun veya olmasın pek çok beklentisi olabilir. Fakat en azından burada bir üniversitenin yerine getirmesi gereken **“eğitim-öğretim”, “araştırma”** ve **“topluma hizmet”** görevlerini paydaşlara göre tam olarak yerine getirmediğini söyleyebiliriz. **“Hayal kırıklığı”** imajını da bu açıdan değerlendirebiliriz. **“Batıda olmasından dolayı tercih edilen üniversite”** imajı, Pamukkale Üniversitesi batıda yer almasaydı tercih edilmeyecekti şeklinde yorumlanabilir. Sadece bulunduğu bölgeden dolayı bir üniversitenin tercih edilmesi beraberinde hayal kırıklıklarını da getirebilir. **“Sadece Pamukkale ismiyle reklam yapan bir üniversite”** imajı, **“Denizli’nin imajını tamamlayan bir unsur, Pamukkale’yi çağrıştıran bir eğitim-araştırma kurumu”** imajının tam tersidir. Bir üniversite sadece ismini ön plana çıkarıyorsa veya böyle algılanıyorsa üniversitenin tanıtımında ciddi sorunlar var demektir.

Onuncu en çok paylaşılan imaj % 0.93 ile **“dünyayla bütünleşmiş çağdaş bir üniversite”, “Türkiye’nin büyükşehir üniversitelerinden sonra en iyi üniversitesi”, “toplumun kültürel gelişmesi”, “memnun olduğum ve severek okuduğum bir üniversite”, “Ege Bölgesi’nde Ege Üniversitesi ve D.E.Ü. sonra gelen en iyi üniversite”, “Eğitim Fakültesi ve Tıp Fakültesi ile akla gelen üniversite”, “değişim”, “araştırma -geliştirme”, “ismine aldanılan üniversite”, “yüksek lisansta LES puanı 50 isteyen tek üniversite”** dir. Bu imajlara baktığımızda **“ismine aldanılan üniversite”** imajı dışındakilerin olumlu imajlar olduğu dikkat çekmektedir. **“Dünyayla bütünleşmiş çağdaş bir üniversite”** imajı, Pamukkale üniversitesini dünyadaki değişimleri takip eden ve bu değişimlere ayak uyduran bir üniversite olarak algılandığını göstermektedir. **“Türkiye’nin büyükşehir üniversitelerinden sonra en iyi üniversitesi”** imajı, Büyükşehirlerde çok önceden kurulmuş köklü üniversitelerden (ODTÜ, Hacettepe, Gazi, Ankara, İTÜ, Boğaziçi, Marmara, Dokuz Eylül, Ege, KTÜ, Çukurova, Selçuk, İnönü

Üniversiteleri) sonra en iyi görüldüğünü göstermesi açısından çok önemlidir. Bu aynı zamanda Pamukkale Üniversitesi'nin yakın zamanda büyükşehirlerdeki üniversiteler düzeyine çıkacağına olan inancı da göstermektedir. **"Toplumun kültürel gelişmesi"** imajı, Pamukkale Üniversitesi'nin kültüre katkı yaptığını, kültürü geliştirdiğini göstermektedir. Üniversitenin **"topluma hizmet"** görevi içerisinde kültürün geliştirilmesi de vardır. **"Memnun olduğum ve severek okuduğum bir üniversite"** imajı, sadece öğrenciler tarafından paylaşılmakta ve öğrenci olarak Pamukkale Üniversitesi'nden beklentilerin karşılandığını göstermektedir. **"Eğitim Fakültesi ve Tıp Fakültesi ile akla gelen üniversite"** imajı, bu iki fakültenin ön planda görüldüğünü göstermektedir. Eğitim Fakültesi Pamukkale Üniversitesi kurulmadan önce 1950'lerde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı **"Öğretmen Okulu"** olarak kurulmuş, dönüşüm geçirerek en son Pamukkale Üniversitesi bağlı fakülte haline gelmiştir. İlk hali olan Öğretmen Okulu olarak da fakülte olarak da öğrenci sayısı hep fazla olmuştur. Bu nedenlerden dolayı Eğitim Fakültesi imaj olarak öne çıkmıştır. Tıp Fakültesi kendisine bağlı Araştırma Hastanesindeki döner sermayeden elde ettiği gelire ön planda olmuştur. Ayrıca Tıp Fakültesi ve buna bağlı Araştırma Hastanesi halka ve personele sunduğu sağlık hizmetleri ile Pamukkale Üniversitesi'nin görünen yüzü olmuştur. Bu nedenle Tıp Fakültesi imaj olarak öne çıkmıştır. **"Değişim"** imajı, üniversiteye atfedilen öncülük rolüyle de bağdaşmaktadır. Toplumda değişmeyi yetiştirdiği bireyler yoluyla sağlayacak olan üniversitelerin kendi bünyesinde de değişmeye ayak uydurması, değişmesi gerekmektedir. **"Araştırma- geliştirme"** imajı, üniversitenin üstlendiği araştırma görevinin paydaşlarca beklendiğini göstermesi açısından önemlidir. Araştırma üniversitenin diğer kurumlardan farklı olan yönünü de ortaya koymaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde sadece araştırma yapan üniversiteler vardır. **"Yüksek lisans LES puanı 50 isteyen tek üniversite"** imajı, lisans üstü eğitimin ilk basamağı olan yüksek lisansa girişte Pamukkale Üniversitesi'nin standardı diğer üniversitelere göre daha yüksek tuttuğunu göstermektedir. **"İsmine aldanılan üniversite"** imajı, "sadece Pamukkale ismiyle reklam yapan bir üniversite" imajıyla da bağdaşmaktadır. Bu imajda, Üniversitenin isminin Denizli'nin turistik yeri olan Pamukkale ile özdeşleştirildiği göze çarpmak tadır. Sadece isme göre karar verme açısından olumsuz bir imaj olarak nitelendirilebilir.

2-Paydaşların Algısına Göre Pamukkale Üniversitesi'ni Olması Gereken Haliyle Tanımlayan İmajlar

Üretilen Toplam İmaj Sayısı : 140

"Pamukkale Üniversitesi'ni olması gereken haliyle tanımlayan imajı" na verilen cevaplar şu şekilde gruplandırılmıştır:

1. Bilimsellik, araştırma-geliştirme, kongre (% 18.78).
2. Denizli'nin kültür ve bilgi yuvası, Denizli ilinin simgesi ve gurur kaynağı, yörenin kültür, eğitim ve ekonomik kalkınma düzeyini artıran kuruluş (% 16.75).
3. Alt yapısını çözmüş, sosyo-kültürel faaliyetleri yeterli üniversite (% 11.16).
4. Çağdaş eğitim-öğretim yöntemiyle farklı bir üniversite (% 9.64).
5. Lider, öncü üniversite (% 8.12).
6. Türkiye'de ilk 8 üniversite içinde olan üniversite (% 7.61).
7. Uluslararası akademik platformda bilimsel açıdan adı duyulmuş, itibar sahibi -sözü geçen- üniversite (% 7.10).
8. Herkesin **"keşke şu kurumun üyesi olsaydım"** diyebileceği bir üniversite (% 6.09).
9. Üniversite-halk, üniversite-sanayi işbirliğini gerçekleştirmiş üniversite (% 5.07).
10. Geliştiren ve destekleyen demokratik üniversite (% 4.56).
11. Koşan çocuk, yetişkin (% 3.04).
12. Kendisine inançlı, üretken ve gururlu bir kurum (% 1.52).

Örnekleme oluşturan paydaşlardan elde edilen verilerin analizi sonucunda Pamukkale Üniversitesi'ni olması gereken haliyle tanımlayan 12 değişik imaj grubu ortaya çıkarılmıştır. Bu imajlardan en çok tekrarlananı % 18.78 ile **"bilimsellik, araştırma-geliştirme, kongre"** imajdır.

Bu imajda, paydaşlar üniversitenin görevlerinden "araştırma" görevini ön planda görmek istemektedirler. Paydaşlar gelecekte Pamukkale Üniversitesi'nin imajı olarak bilimsel çalışmalar yapan, araştırma -geliştirme faaliyetleriyle, bilimsel toplantılarla ismini duyuran bir üniversite görmek istemektedirler. Bu imaj bir bilim yuvası olarak görülen üniversiteyle bağdaşmaktadır.

İkinci en çok paylaşılan imaj % 16.75 ile "**Denizli'nin kültür ve bilgi yuvası, Denizli ilinin simgesi ve gurur kaynağı, yörenin kültür, eğitim ve ekonomik kalkınma düzeyini artıran kuruluş**" tur. Bu imaj, paydaşların gelecekte Pamukkale Üniversitesi'ni bir "bölge üniversitesi" olarak görmek istediklerini göstermektedir. Bölge üniversiteleri ilk defa Amerika Birleşik Devletleri'nde 19. yüzyılda kurulan "**Land-Grant**" tipi üniversiteler olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde ise 1950'li yıllarda "bölgesel üniversiteler" in kurulması düşüncesi ağırlık kazanmış ve hem yöresel kalkınmaya katkıda bulunmak hem de nitelikli insan gücü yetiştirmek amacıyla Doğu Anadolu Bölgesi'nde Erzurum'da "Atatürk Üniversitesi (1957)", Ege Bölgesi'nde İzmir'de "Ege Üniversitesi (1955)", Karadeniz Bölgesi'nde Trabzon'da "Karadeniz Teknik Üniversitesi (1955)", Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Diyarbakır'da "Dicle Üniversitesi (1973)", Akdeniz Bölgesi'nde Adana'da "Çukurova Üniversitesi (1973)", İç Anadolu Bölgesi'nde Eskişehir'de "Anadolu Üniversitesi (1973)" olmak üzere "bölge üniversiteleri" çeşitli bölgelerde kurulmuştur. Paydaşlar gelecekte Pamukkale Üniversitesi'ne Denizli ve yakın çevresindeki yörede bir "bölge üniversitesi" olmak gibi bir imaj seçmişlerdir. Bu imajın oluşmasında Pamukkale Üniversitesi'nin kurulduğu il olan Denizli'nin tarihi, kültürel ve ekonomik açıdan fırsatları olan bir yer olmasının etkisi olabilir.

Üçüncü en çok paylaşılan imaj % 11.16 ile "**alt yapısını çözmüş, sosyo-kültürel faaliyetleri yeterli üniversite**" dir. Bu imajda, paydaşlar gelecekte Pamukkale Üniversitesi'ni fiziki mekan ve alt yapı sorununu çözmüş, sosyo-kültürel faaliyetler açısından zengin bir üniversite olarak görmek istemektedirler. Bu imajın oluşmasında Pamukkale Üniversitesi'nin halen kuruluş aşamasında olduğu için fiziki mekan-alt yapı problemlerini yaşıyor olmasının etkisi olabilir.

Dördüncü en çok paylaşılan imaj % 9.64 ile "**çağdaş eğitim-öğretim yönüyle farklı bir üniversite**" dir. Üniversitenin üstlendiği görevlerden biri de "eğitim-öğretim" dir. Paydaşlar Pamukkale Üniversitesi'nin üstlendiği "eğitim-öğretim" görevini "çağa uygun ve çağın gereklerine göre" yerine getirmek suretiyle bu açıdan "farklı" bir üniversite olmasını beklemektedirler. Günümüzde, eğitimin artık daha çok "eğitim teknolojisi" kullanılarak yapılması eğilimi güç kazanmıştır. Gelecekte eğitim bugüne göre daha çok "eğitim teknolojisi" kullanılarak yapılır olacaktır. Bu açıdan Pamukkale Üniversitesi'nin bugünden geleceğe yukarıda sözü geçen imaja ulaşabilmek için eğitim teknolojisine öncelik vermesi ve yatırım yapması gerekmektedir.

Beşinci en çok paylaşılan imaj % 8.12 "**lider, öncü üniversite**" dir. Üniversitelere topluma öncülük yapması gibi bir rol verilmiş, diğer bir deyişle üniversitelerden topluma öncülük etmesi beklenmektedir. Öncülük rolü kültürü geliştirme, teknolojik buluşlar, yeni bilgi üretme, yeni oluşumlar ve açılımlar ortaya koyma gibi çok çeşitli alanlardadır. Üniversite açısından ön cülük rolü aynı zamanda onu diğer kurumlardan farklı kılan yönüdür. Paydaşlar Pamukkale Üniversitesi'nden gelecekte vizyon olarak "öncülük" rolü beklemektedirler.

Altıncı en çok paylaşılan imaj % 7.61 ile "**Türkiye'de ilk 8 üniversite içinde olan üniversite**" dir. Bu imaj, paydaşların Pamukkale Üniversitesi'ni gelecekte ulusal düzeyde hedef göstererek ilk 8 üniversite içinde görmek istediklerini göstermesi açısından çok önemlidir.

Yedinci en çok paylaşılan imaj % 7.10 ile "**uluslararası akademik platformda bilimsel açıdan adı duyulmuş, itibar sahibi-sözü geçen-üniversite**" dir. 21. yüzyılda yükseköğretim uluslar arası olmuştur. Özellikle gelişmiş ülkelerdeki üniversiteler sadece ulusal öğrencileri ve araştırmacıları değil, uluslararası öğrenci ve araştırmacıları da bünyesinde barındırmaktadır. Üniversiteler sadece ulusal düzeyde değil uluslararası düzeyde, öğrenci ve araştırmacıları kendisine çekmede rekabet etmektedirler. Yakın gelecekte de üniversitelerin uluslararasılaşması

ve üniversiteler arasındaki uluslararası rekabet daha da ivme kazanacaktır. Paydaşlar böyle bir ortamda gelecekte Pamukkale Üniversitesi'nden uluslararası düzeyde adını duyurmasını ve itibar sahibi olmasını beklemektedirler. Bu imaj Pamukkale Üniversitesi'ni "bölge üniversitesi" ve "ulusal üniversite" olarak görmek isteyen imajlarla da uygundur. Çünkü bir üniversite, hem bölge kalkınmasına katkıda bulunan "bölge üniversitesi" olabileceği gibi aynı zamanda yetiştirdiği nitelikli insan gücü ile "ulusal" ve yaptığı bilimsel çalışmalarla da "uluslararası" düzeyde adından söz ettiren üniversite olabilir.

Sekizinci en çok paylaşılan imaj % 6.09 ile "**herkesin 'keşke şu kurumun üyesi olsaydım' diyebileceği bir üniversite**" dir. Bu imajda, örgüt kültürü ve yaptıklarıyla farklı ve üyesi olunmak istenilen üniversite olma ön plandadır. Paydaşlar Pamukkale Üniversitesi'nden gelecekte böyle bir farklılık beklemektedir.

Dokuzuncu en çok paylaşılan imaj % 5.07 ile "**üniversite-halk, üniversite-sanayi işbirliğini gerçekleştirmiş üniversite**" dir. Bu imajda Pamukkale Üniversitesi'nin hizmet sunduğu kesimlerle işbirliğini gerçekleştirme vurgulanmaktadır. Üniversite hizmet sunduğu kesimlerle işbirliği yapabilmelidir. Bu işbirliği hem üniversite hem de işbirliği yaptığı kesimler açısından hizmetin daha sunulmasında, güçlerin birleştirilmesinde ve yeni açılımların-stratejilerin belirlenmesinde karşılıklı yarar sağlayacaktır.

Onuncu en çok paylaşılan imaj % 4.56 ile "**geliştiren ve destekleyen demokratik üniversite**" dir. Paydaşlar gelecekte Pamukkale Üniversitesi'nin örgüt kültüründe "geliştiren ve destekleyen demokratik üniversite" unsurunu görmek istemektedirler.

On birinci en çok paylaşılan imaj % 3.04 ile "**koşan çocuk, yetişkin**" dir. Bu imaj, paydaşların Pamukkale Üniversitesi'ni var olan haliyle tanımlayan imajlarda belirttiği "gelişmekte olan bir taşra üniversitesi, emekleyen- yürümeye çalışan çocuk" imajının gelecekteki halidir. Paydaşlar, gelecekte Pamukkale Üniversitesi'ni gelişimini tamamlamış bir yetişkin olarak görmek istemektedir.

On ikinci en çok paylaşılan imaj % .152 ile "**kendisine inançlı, üretken ve gururlu bir kurum**" dur. Bu imajda, paydaşlar Pamukkale Üniversitesi'ni kişiselleştirerek kendisine inanmasını güvenmesini ve üretken olmasını beklemektedirler. Burada Pamukkale Üniversitesi bir bütün olarak algılanmakta ve değerlendirilmektedir.

TARTIŞMA

Paydaşların Pamukkale Üniversitesi'nin var olan imajını (vizyonunu) "**gelişmekte olan bir taşra üniversitesi, emekleyen-yürümeye çalışan çocuk**" olarak algılamaları, Pamukkale Üniversitesi'nin daha da gelişeceğine olan inancı simgelemesi açısından önemlidir. Paydaşların zihninde şu anda var olan Pamukkale vizyonu, geleceğe umutla bakılan bir resmi anlatmaktadır.

Paydaşlar Pamukkale Üniversitesi'nin olması gereken vizyonunu ise "**bilimsellik, araştırma-geliştirme, kongre**", "**Denizli'nin kültür ve bilgi yuvası, simgesi, gurur kaynağı, yörenin kalkınma düzeyini artıran kuruluş**" şeklinde belirterek gelecekte Pamukkale Üniversitesi'ni "bilimselliği ön planda olan bir bölge üniversitesi" olarak resmini çizmektedirler.

"Pamukkale Üniversitesi'nin vizyonu" konusunda tartışma noktaları şunlar olabilir:

(1) Paydaşlar Pamukkale Üniversitesi'nin şu anki vizyonunu olumlu ve gerçekçi bir biçimde şekilde algılamaktadırlar.

(2) Paydaşların Pamukkale Üniversitesi'nin geleceği için biçtikleri vizyon "bilimselliği ön planda bölge üniversitesi" dir. Pamukkale Üniversitesi'ne gelecek için biçilen bu vizyon görev sıralamasında "topluma hizmetin" ön plana çıkmasını gerektirmektedir. Nitekim paydaşlar da Pamukkale Üniversitesi'nin ileride yüklenmesi gereken görevlerin en başında "hizmet sağlama" yı algılamaktadırlar. Bu Pamukkale Üniversitesi'nin geleceği için biçilen vizyonla uyumludur.

(3) Paydaşlarca Pamukkale Üniversitesi için öngörülen "bölge üniversitesi" vizyonun

ilgili paydaşlarca "paylaşılan vizyon" haline dönüştürülmesi gerekmektedir.

(4) Pamukkale Üniversitesi'nin geleceği için öngörülen "bölge üniversitesi" vizyonunun gerçekleştirilmesi, Pamukkale Üniversitesi'nin rektörü başta olmak üzere Pamukkale Üniversitesi'ndeki "kilit karar vericiler" ine büyük sorumluluklar yükleyecektir.

(5) Pamukkale Üniversitesi'nin geleceği için öngörülen "bölge üniversitesi" vizyonu, Paydaşlarca Pamukkale Üniversitesi'nin görevlerinde şu anda "eğitim -öğretim" olarak algılanan önceliğin, yine paydaşlarca ileride yüklenmesi gereken görevlerde algılandığı gibi "hizmet sağlama" olarak Pamukkale Üniversitesi kilit karar vericileri tarafından değiştirilmesi özellikle bölge sorunlarının çözümü ve bölge kalkınmasına katkı sağlamada açısından çok önemlidir.

(6) "Bölge üniversitesi" vizyonu Pamukkale Üniversitesi'nin ulusal ve uluslar arası düzeyde çalışma yapmasına engel değildir, aksine "bölge üniversitesi" vizyonun gerçekleşmesi yönündeki çalışmalar üniversitenin adının öncelikle ulusal düzeyde olmak üzere uluslararası düzeyde duyulmasını sağlayacaktır.

SONUÇ

Paydaşlar Pamukkale Üniversitesi'nin olması gereken imajında, Pamukkale Üniversitesi'ni bilimselliği ön planda "bölge üniversitesi" olarak görmek istemektedirler. Pamukkale Üniversitesi'nin kurulduğu il olan Denizli tarihi, kültürel ve ekonomik açıdan fırsatları olan bir yerdir. Denizli Ege, İç Anadolu ve Akdeniz Bölgeleri arasında bir geçit noktası oluşturmaktadır. Denizli ilinin ekonomik çıktıları, ülke ekonomisine katkısı açısından bakıldığında ilk 10 il arasındadır. Denizli ekonomisi hızla gelişen illerin başında gelmektedir. Bugün yurt dışına yapılan havlu tipi pamuklu dokuma ihracatının %50-70'i Denizli'den yapılmaktadır. Paydaşlar, böyle bir bölgede yer alan Pamukkale Üniversitesi'nden gelecekte bölgenin sorunlarına çözüm arayan, bölge kalkınmasına katkı sağlayan "bölge üniversitesi" vizyonu beklemektedirler.

Literatüre baktığımızda bölge üniversitesini ilk olarak çevreye hizmet götürme düşüncesiyle, 19. yüzyılın ikinci yarısında kurulan, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki "Land-Grant" tipi üniversiteler olduklarını görüyoruz. Bu üniversiteler yöre kalkınmasına, yöre kalkınması yoluyla da ülke kalkınmasına katkıda bulunmuşlardır. Bölge üniversiteleri fikri Amerika Birleşik Devletleri'nden sonra Dünyanın bir çok ülkesinde uygulamaya konulmuştur. Türkiye'de de ise 1950'li yıllarda uygulamaya konulan bölge üniversiteleri zaman içerisinde yaygınlaşmıştır.

Hem Türkiye'nin nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılamak hem de buldukları bölgeleri kalkındırması amacıyla "bölgesel üniversiteler" kurulması düşüncesi 1950'li yıllarda ağırlık kazanmıştır. Bu düşüncenin esin kaynağı Dünya'da üniversitelerin içinde buldukları çevreye hizmet götürme düşüncesiyle, 19. yüzyılın ikinci yarısında kurulan, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki "Land-Grant" tipi üniversitelerdir. Bu üniversiteler, bölgelerinin tarımsal ve ekonomik yapısı, sosyal refahı ve sağlık gibi temel sorunlarını ele alarak çözümlenmişler; böylece yöre kalkınmasına, dolayısıyla ülke kalkınmasına önemli katkılarda bulunmuşlardır. Bölgenin geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapan bu üniversiteler yetişkin araştırmacı grupları kurmuşlar, uzun dönemli planlamalar gerçekleştirmişler, yeterli maddi ve manevi desteği sağlamak için çevredeki ilgili kuruluşlarla işbirliği yapmışlardır. (Gürüz ve diğerleri 1994: 151-154, Gürüz 2001: 297-3003, Korkut 2001: 85-276).

Bölge kalkınmasına dönük çalışmalar yapmak sanıldığı kadar kolay bir iş değildir. Bölge kalkınmasında etkin olmak için, içinde bulunulan bölgeyi her açıdan çok iyi tanımak, bölgenin öncelikli sorunlarını ve çözüm yollarını doğru ortaya koymak, sahip olunan fırsatları (güçlü yanları) ve karşılaşılabilecek olası tehditleri (zayıf yanları) doğru tanımlamak çok önemlidir. Bu iş uzun vadeli planlamayı, eldeki madde ve insan kaynaklarının etkili ve verimli kullanılmasını,

çevredeki kuruluşlarla işbirliği yapmayı gerektirmektedir.

Pamukkale Üniversitesi kilit karar vericileri, paydaşlarca gelecek için uygun görülen "bölge üniversitesi" vizyonunu benimseyerek, bunu önce Pamukkale Üniversitesi personeli arasında "paylaşılan vizyon" haline dönüştürebilir. Sonra bölge sorunlarının çözümünde ve bölge kalkınmasında öncülük rolü üstlenilebilir. Bu amaçla yapılacak çalışmalar bölgedeki ilgili kuruluşların da katkısıyla ve Pamukkale Üniversitesi'nin öncülüğünde bir plan-program dahilinde yapılabilir.

Paydaşların algısına göre Pamukkale Üniversitesini olması gereken haliyle tanımlayan imajlardan yararlanarak Pamukkale Üniversitesi'nin **başarı vizyonu** geliştirilmiştir.

Pamukkale Üniversitesi İçin Önerilen Başarı Vizyonu

Pamukkale Üniversitesi:

- Denizli'nin simgesi, kültür ve bilgi yuvası;
- Akademik, idari, sosyal ve kültürel tüm faaliyetlerinde; fiziki donanımı, tesisleşmesi ve teknik altyapısını oluşturmada bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde lider konumda olabilmek için uluslararası standartlara ulaşma çabasında;
- Bilim ve teknoloji üretimini gerçekleştiren;
- Eğitimde, bilimde, teknolojide ve hizmette öncülüğü hedefleyen;
- İlk tercihler arasında yer alan; mezunu ve mensubu olmaktan gurur duyulan bir 21. yüzyıl üniversitesi olma azmindedir.

KAYNAKÇA

- AKTAN, Can Coşkun. (1997). *Değişim ve Yeni Global Yönetim*, İstanbul: MSS, Yayın no: 257
- BRYSON, John M. (1995). *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations (A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement)*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, Revised Edition
- ÇETİNKAYA, Ayşe Nur ve Tufan Sami Gülmez. (1999). *Planlı Gelişim Modeli (Planlı Okul Gelişimi)*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, EARGED
- ERÇETİN, Ş. Şule (2000). *Lider Sarmalında Vizyon* Ankara: Nobel Yayınları, Genişletilmiş 2. Baskı
- GÜRÜZ, Kemal. (2001). *Dünyada ve Türkiye'de Yükseköğretim (Tarihçe ve Bugünkü Sevki ve İdare Sistemleri)* Ankara: ÖSYM Yayınları 4
- GÜRÜZ, Kemal (Koordinatör) ve Erdoğan Şuhubi, A. M. Celal Güngör ve Kazım Türker ve Ersin Yurtsever. (Haziran 1994). *Türkiye'de ve Dünyada Yükseköğretim, Bilim ve Teknoloji*, İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD)
- KORKUT, Hüseyin. (2001). *Sorgulanan Yükseköğretim* Ankara: Nobel Yayınları, Yayın No: 237
- ÖZDEN, Yüksel. (1998). *Eğitimde Dönüşüm (Yeni Değerler ve Oluşumlar)*, Ankara: PEGEM
- Pamukkale Üniversitesi (2001). *Pamukkale Üniversitesi Tanıtım Kataloğu*, Denizli : Bilgi İşlem Dairesi Başkanlığı
- Pamukkale Üniversitesi (2001). *"Pamukkale Üniversitesi 2001-2002 Eğitim-Öğretim Yılına Başladı"*, *Pamukkale Üniversitesi Bülteni* , Sayı: 6, s: 12-16
- __ (2000). *"2000-2001 Eğitim Öğretim Yılı Törenle Başladı"*, *Pamukkale Üniversitesi Bülteni*, Sayı: 4, s: 14-15
- __ (1999). *"1999-2000 Eğitim-Öğretim Yılına Başladık"*, *Pamukkale Üniversitesi Bülteni*, Sayı: 2, s: 2
- REDHOUSE (1998). *English-Turkish Dictionary*, İstanbul: Sev Matbaacılık ve Yayıncılık
- SENGE, Peter M. (1993). *Beşinci Disiplin (Çevirenler: Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan)* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- ŞİMŞEK, Hasan ve Diğerleri. (1994) *Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kurumsal Geliştirme Projesi (Parlar Eğitim ve Araştırma Vakfı Tarafından Desteklenen)*, Ankara
- TOKTAMIŞOĞLU, Murat (2001). *Kot Pantolonlu Yönetici: İş Yaşamında Akıl ve Ruhun Sentezi*, Ankara: Mediat Kitapları
- UNESCO (2000) *"Yirmi Birinci Yüzyılda Yükseköğretim , Vizyon ve Eylem"*, (Türkçeye Uyarlayan: Gülsüm Başkan), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl: 6, Sayı: 22, s: 167-189
- YILDIRIM, Ali ve Hasan Şimşek (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık, İkinci Baskı