

ISSN: 2146-9466

IJTASE



International Journal of New Trends in
Arts, Sports & Science Education

Volume 1 - Issue 3



IJTASE

INTERNATIONAL JOURNAL OF NEW TRENDS IN ARTS, SPORTS & SCIENCE EDUCATION

JULY 2012

Volume 1 - Issue 3

Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu
Editor-in-Chief

Prof. Dr. Salih epni
Prof. Dr. Bedri Karayağmurlar
Prof. Dr. Rana Varol
Editor

Assist. Prof. Dr. Zehra Altınay
Assoc. Prof. Dr. Fatoş Silman
Assist. Prof. Dr. Fahriye Atınay
Assoc. Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin
Ms Umut Tekgüç
Associate Editor

Message from the Editor-in-Chief


I am very pleased to publish third issue in 2012. As an editor of International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), this issue is the success of the reviewers, editorial board and the researchers. In this respect, I would like to thank to all reviewers, researchers and the editorial board. The articles should be original, unpublished, and not in consideration for publication elsewhere at the time of submission to International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), For any suggestions and comments on IJTASE, please do not hesitate to send mail.

Prof. Dr. Teoman Kesercioğlu
Editor-in-Chief

Copyright © 2012 International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education
All rights reserved. No part of IJTASE's articles may be reproduced or utilized in any form or
by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any
information storage and retrieval system, without permission in writing from the publisher.
Published in TURKEY

Contact Address:

Prof. Dr. Teoman KESERCİOĞLU - IJTASE Editor in Chief İzmir-Turkey



Editor in Cheif

PhD. Teoman Kesercioğlu, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editor

PhD. Salih Çepni, (Karadeniz Teknik University, Turkey)

PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Associate Editor

PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)

Ms Umut Tekgüç, (Cyprus International University, North Cyprus)

Linguistic Editor

PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Nazife Aydınoglu, (İzmir University, Turkey)

PhD. İzzettin Kök, (İzmir University, Turkey)

PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)

Editorial Board

PhD. Abdulkadir Yıldız, (Kilis 7 Aralık University, Turkey)

PhD. Ahmet Adalier, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Ahmet Pehlivan, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Alev Önder, (Marmara University, Turkey)

PhD. Ali Bavik, (Al-Faisal University, Saudi Arabia)

PhD. Ali Doğan Bozdağ, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Alim Kaya, (İnönü University, Turkey)

PhD. Andreas Papapavlou, (Cyprus University, South Cyprus)

PhD. Asuman Seda Saracaloğlu, (Adnan Menderes University, Turkey)

PhD. Ayşegül Ataman, (Gazi University, Turkey)

PhD. AYTEKİN İŞMAN, (Sakarya University, Turkey)

PhD. Azize Özgüven, (Yeni Yüzyıl University, Turkey)

PhD. Banu Yücel Toy, (Gazi University, Turkey)

PhD. Baştürk Kaya, (Selcuk University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Bedri Karayağmurlar, (Dokuz Eylül University, Turkey)

PhD. Behbood Mohammadzadeh, (Cyprus International University, North Cyprus)

PhD. Benan Çokokumuş, (Ondokuz Mayıs University, Turkey)

PhD. Buket Akkoyunlu, (Hacettepe University, Turkey)

PhD. Burak Basmacıoğlu, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Cansevil Tebiş, (Balıkesir University, Turkey)

PhD. Colin Latchem, (Open Learning Consultant, Australia)

PhD. Duygu Çelik, (Aydın University, Turkey)

PhD. Eda Kargı, (Eastern Mediterranean University, North Cyprus)

PhD. Erdoğan Ekiz, (Al-Faisal University, Saudi Arabia)

PhD. Esra Gül, (Anadolu University, Turkey)

PhD. Fahriye Atınay, (Near East University, North Cyprus)

PhD. Fatma Noyan, (Yıldız Technical University, Turkey)
PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Fatoş Silman, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Ferda Aysan, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Ferda Öztürk Kömleksiz, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Gianni Viardo Vercelli, (Genova University, Italy)
PhD. Gizem Saygılı, (Süleyman Demirel University, Turkey)
PhD. Gökmen Dağlı, (Near East University, North Cyprus)
PhD. Gülhayat Gölbaşı Şimşek, (Yıldız Technical University, Turkey)
PhD. Gürol Zırhıoğlu, (Yüzüncü Yıl University, Turkey)
PhD. Hakan Kurt, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Hakan Sarı, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Haluk Soran, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Hasan Avcıoğlu, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Heli Ruokamo, (Lapland University, Finland)
PhD. Ing. Giovanni Adorni, (Genova University, Italy)
PhD. Irena Stonkuvience, (Vilnius University, Lithuania)
PhD. İbrahim Çetin (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. İzzettin Kök, (İzmir University, Turkey)
PhD. Jerry Willis, (Manhattanville College, USA)
PhD. Larysa M. Mytsyk, (Gogol State University, Ukrainian)
PhD. M. Sabri Kocakulah, (Balıkesir University, Turkey)
PhD. Maria Truchan-Tataryn, (University of Saskatchewan, Canada)
PhD. Mehmet Ali Yavuz, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Meryem Nur Aydede, (Niğde University, Turkey)
PhD. Muhittin Dinç, (Konya University, Turkey)
PhD. Mustafa Toprak, (Dokuz Eylül University)
PhD. Müfit Kömleksiz, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Myroslaw Tataryn, (St. Jerome's University, Canada)
PhD. Nazife Aydınöğlu, (İzmir University, Turkey)
PhD. Nejdet Konan, (İnönü University, Turkey)
PhD. Nergüz Bulut Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Nezihe Şentürk, (Gazi University, Turkey)
PhD. Nilgün Seçken, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Nuray Yörük, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Oguz Serin, (European University of Lefke, North Cyprus)
PhD. Olena Huzar, (Ternopil National Pedagogical University, Ukraine)
PhD. Özcan Demirel, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Partow Izadi, (Lapland University, Finland)
PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)
PhD. Rana Varol, (Ege University, Turkey)
PhD. Rengin Karaca, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Rengin Zembat, (Marmara University, Turkey)
PhD. Rozhan Hj. Mohammed Idrus, (University Sains Malaysia, Malaysia)
PhD. Sabahat Özmenteş, (Akdeniz University, Turkey)
PhD. Salih Çepni, (Karadeniz Teknik University, Turkey)
PhD. Selahattin Gelbal, (Hacettepe University, Turkey)
PhD. Selda kılıç, (Selcuk University, Turkey)
PhD. Sinan Olkun, (Ankara University, Turkey)
PhD. Süleyman Eripek, (Cyprus International University, Turkey)

PhD. Şirin Akbulut Demirci, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Şule Aycan, (Muğla University, Turkey)
PhD. Teoman Kesercioğlu, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Tevhide Kargin, (Ankara University, Turkey)
PhD. Uğur Altunay, (Dokuz Eylül University, Turkey)
PhD. Uğur Sak, (Anadolu University, Turkey)
PhD. Valerio De Rossi, (Safety Managemen Research Consultant, Italy)
PhD. Veysel Sönmez, (Cyprus International University, North Cyprus)
PhD. Yadigar Doğan, (Uludağ University, Turkey)
PhD. Zehra Altınay, (Near East University, North Cyprus)
PhD. Zeynep Ebrar Yetkiner Özel, (Fatih University, Turkey)
PhD. Z. Nurdan Baysal, (Marmara University, Turkey)
Ms Umut Tekgüç, (Cyprus International University, North Cyprus)

MODERN PİYANO TEKNİKLERİ ve İKİ ESER

EXTENDED PIANO TECHNIQUES AND TWO PIECES

Yrd. Doç. Şirin Akbulut Demirci
Uludağ University, College of Education,
School of Fine Arts Education,
Music Education Department Bursa, Turkey
akbulut.sirin@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Mesruh Savaş
Uludağ University, State Conservatory, Bursa, Turkey
mesruhsavas@gmail.com

ÖZET

“Modern Teknikler” müzikte kullanılan icra teknikleri olup bu teknikler geleneksel olandan söyleme veya çalma teknikleridir. Modern piyano tekniklerinin kullanımı müzik tarihinin her döneminde var olmuşsa da, 20. yy. müziğindeki kullanımı çok daha yaygındır. Pek çok çağdaş besteci çalgıların farklı teknik olanaklarını araştırmakta ve şüphesiz bu yöntem çağdaş eserler için çalgısal renklerin çeşitliliğini artırmaktadır. Modern piyano teknikleri alışılmışın dışında ses üretme teknikleridir. Bu araştırmada Mesruh Savaş’ın (1978-) 2011 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’nda uygulanan “Modern Piyano Teknikleri ve Müzik Öğretmenliği Programında Uygulanması” adlı proje için bestelediği ilk iki eserin müzikal analizi yapılmıştır. Böylelikle bu iki eserin piyano edebiyatı içindeki yeri ve piyano edebiyatına katkıları incelenmiş ve araştırmanın sonucunda eserlerde sağ ve sol el parmak ucu ile pizzicato yapma, demir keski, ataç ve demir para gibi değişik araçları kullanarak metalik sesler elde etme gibi tekniklerin kullanıldığı görülmüştür. Modern teknikleri kullanılarak yazılan eserlerin incelenmesiyle bu konuda sadece bir doktora tezinden oluşan Türkçe literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Anahtar Sözcükler: modern piyano teknikleri, piyano eğitimi, piyano edebiyatı, Türkiye

ABSTRACT

“Contemporary Techniques” are those untraditional music singing or playing techniques. Although the use of extended piano techniques were used through every period of music history their application in music since 1900’s has become much more common. Many contemporary composers search different technical possibilities of instruments and these techniques increase the instrumental colors for contemporary works. Extended piano techniques are techniques for producing unique sounds. In this study, Mesruh Savaş’s (1978-) first two compositions which were composed for the project “Extended Piano Techniques and Teaching in Music Education Departments” was chosen as an example and were analyzed. Their contribution to music literature and their place and importance was examined and searched. Thus, it was observed that the extended techniques utilized in these pieces are playing pizzicato with right and left hands fingertips, using different tools like chisel and paper clips for achieving different colors. According the limited literature about subject, like only one doctorate thesis in Turkey, by making this analysis this study will make important contributions to the literature.

Keywords: extended piano techniques, piano education, piano literature, Turkey

GİRİŞ

Modern piyano çalma teknikleri çok çeşitli olmasına rağmen şu şekillerde bir sınıflandırılma önerilebilir:

1. “Hazırlanılmış Piyano”, yabancı nesnelerin piyano çalmaya eklenmesi ile ses tınılarının değiştirilmesi şeklinde oluşturulur. Buna tellerin arasına ya da üzerine kağıt, çivi, metal parçası, kalem, cam çubuk, mızrap vb. yerleştirilmesi örnek olarak verilebilir. John Milton Cage Jr. Bu yöntem ile pek çok dans formunda çalışma ve birkaç konser parçası bestelemiştir. Bunlardan en çok bilineni ise *Sonatas and Interludes* (1946-1948) adlı eseridir.¹ George Crumb sıra dışı sesler ve modern teknikler ile tanınmaktadır.² Örnek olarak; konuşan flüt (sanatçı enstrümana üflerken konuşmaktadır) ve kapağı açık bir piyanoya dökülen cam misketler verilebilir. Crumb’ın şu eserleri bu tekniklere örnek oluşturmaktadır: *Makrokosmos, Volume I* (1972), hazırlanılmış piyano için *Proterozoic (Var.II)* (titreyen tele ataç takılması uygulaması).³

¹ John Milton Cage (Eylül 5,1912- Ağustos 12, 1992) Amerikalı besteci, filozof, şair, müzik teorisyeni, sanatçı ve grafiker.

² George Crumb (Ekim 24, 1929) Amerikalı modern müzik bestecisi.

³ <http://www.lunanova.org/PianoET/>

2. “Telli Piyano” tellere doğrudan ya da başka bir temas yöntemi ile vurularak ya da tellerin gerilmesi ile kullanılır. Henry Cowell⁴ piyano tuşlarına vurmaya yerine ya da piyano tuşlarına vurmaya ek olarak tellere doğrudan müdahale edilmesi şeklinde gerçekleştirilen piyano ile ilgili modern teknikleri toplu olarak tanımlamaktadır. 1920’ de Cowell öncülüğünde, bu tür teknikler yenilikçi klasik müzik bestecileri tarafından sıklıkla kullanılır olmuştur⁵. Bu tekniğin kullanıldığı örnek eserler şunlardır: George Crumb, *Makrokosmos, Vols. 1 and 2* ve Henry Cowell, *A Continuum Portrait, Vol. 1.* ve *A Continuum Portrait, Vol. 2, Piece for piano with Strings* ve *The Banshee*, Cheryl.
3. Piyano ile ısıklık çalmak, şarkı söylemek ya da konuşmak. Örnek olarak Berkant Gençkal’ın iki piyano bir perküsyon için *La Liberation* adlı eseri verilebilir.
4. Bir ya da birkaç tuşa sessizce bastırmak, ilgili tellerin serbestçe titreşmesine izin vermek, böylece bir çeşit yankı efekti oluşturmak. Bu tekniklerin kullanıldığı esere örnek olarak Mesruh Savaş’ın *Le Chant Des Voyalles* adlı eseri verilebilir.
5. Teller üzerinde glissando⁶ yöntemi ile kullanılan teknikler şunlardır: Parmak ucu ile glissando, tırnaklarla glissando, yukarı-aşağı doğru glissando, amortisörlerin önünde ve arkasında glissando yapma, teller boyunca glissandolar ve pizzicati.
6. Diğer bir teknik ise üst ses kombinasyonu tekniğidir. Bu da şöyle örneklendirilebilir: Tuş vuruşu ile kombinasyon halinde, pizzicato ile kombinasyon halinde, bas telleri üzerinde tırmalama ile kombinasyon halinde. Crumb’ın *Voice of the Whale, “Sea Theme glissando”* adlı eseri icra edilirken teller üzerinde parmak ucu ile hızlı glissando yapmayı gerektirir.
7. Ellerin, avuç içinin, yumrukların kullanımı ya da vücudun diğer parçalarının da kullanımı ile tuşlara vurulması. Basit çalma tekniklerinden avuç içi ile vurmaya örnek olarak Jennifer Stasack’s *Crossing Rivers IV*, 4. Bölüm, 6-8 ölçüler gösterilebilir.
8. Piyanonun farklı parçalarının vurmaları çalgı olarak kullanılması. Örneğin dış kenarının kullanılmasını Luciano Berio Cavaliere di Gran Croce Omri⁷ deneysel çalışmasında uygulamıştır: Aslında 1968’ deki bestesinde: “Sinfonia for Voices and Orchestra” numaralandırılmış ve *Sequenza* başlıklı solo parçaları serisinde uygulamıştır.
9. Ellerin avuç içi ya da yumruklar ile mikroton kullanımı. Gövdenin diğer parçaları ile tuşlara vurulmasında Charles Edward Ives⁸ geniş kapsamlı olarak uluslararası öneme sahip ilk bestecidir. Onun eserleri çok tonluluk, çoklu ritim, ton parçaları, rastgele elemanlar ve çeyrek tonlar içermektedir. Bir örnek olarak, Charles Ives tarafından bestelenen *Three Quarter Tone Piano Pieces* (1923–24)⁹ (üç çeyrek tonlu piyano parçaları) ve *Piano Sonata No. 2, Concord, Mass., 1940-60*, genellikle *Concord Sonata* olarak bilinir. Besteciler tarafından en iyi bilinen ve en saygı duyulan parçalardan biri olup, ikinci bölümde, piyanonun tuşlarına 14 ¾ inç uzunluğunda bir tahta parçası ile basılarak gerçekleştirilmiş bir akor kümesi bulunmaktadır.
10. Ayak teknikleri ile çalma. Bunlar ise şöyle özetlenebilir. Orta pedalı tutma, sağ pedal vasıtasıyla eko başlatma, sessiz darbe yemiş tuşlar vasıtasıyla eko başlatma, kombinasyon halinde pedal ilavesi.

Modern piyano teknikleri ile ilgili yazılmış tek Türkçe kaynak Serla Balkarlı Can’ın Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde Kasım 2002’de hazırladığı *John Cage’in “Hazırlanmış Piyano”su ve Endonezya Geleneksel Orkestrası “Gamelan”* adlı Sanatta Yeterlik tezidir. Can bu tezinde John Cage’in hazırlanmış piyanosu hakkında yapılandırılmış bilgiler ve hayatı, kitapları, çalışmaları ve içerisinde bulunduğu müziksel stiller, New York Okulu ve hazırlanmış piyano hakkında bilgiler vermektedir. Bu teknikleri anlatan yabancı kaynaklar bulunabilirken bu tekniklerin tam olarak tanıtıldığı ve nasıl çalındığını açıklayan Türkçe bir kaynak bulunmamaktadır. Örneğin Fuat Kent’in Almanca yazdığı ve modern piyano tekniklerini seminerlerinde tanıtırken kullandığı notlar bulunmaktadır. Özellikle telli piyanoyu veya hazırlanmış piyanoyu tanıtırken, bu alana katkı sağlayan ve tekniklerle adı anılan bestecilerden söz ederken bu tekniklerin kullanımı anlatılmaktadır. Sadece U.Ü. Araş. Gör. Şirin Akbulut’un 4-8 Şubat 2010 tarihinde düzenlenen WCES konferansında

⁴ Henry Cowell (Mart 11, 1897 – Aralık 10, 1965) Bir Amerikalı besteci, müzik teorisyeni, piyanist, öğretmen, yayıncı ve menajer.

⁵ http://en.wikipedia.org/wiki/String_piano

⁶ Parmağı tuşların üzerinden hızla geçirme.

⁷ Luciano Berio, Cavaliere di Gran Croce OMRI (ekim 24, 1925 – May 27, 2003) italyan besteci.

⁸ Charles Edward Ives (Ekim 20, 1874 – May 19, 1954) Amerikalı modernist besteci.

⁹ Cowell, Henry; Sidney (1969). *Charles Ives ve His Music*. Oxford: Oxford University Press.

sunduğu “The Use of Extended Piano Techniques at Conservatories in Turkey” adlı çalışmasında bu tekniklerin piyano eğitimine uygulanırılığı ve eğitim boyutunun tartışıldığı görülmektedir. Araştırmada müzikal analiz yöntemi kullanılmış ve bu yöntemle açıklanan eserlerin çalıcılara ve modern tekniklerin eğitiminde tekniklerin nasıl uygulanacağı ile ilgili öğrencilere hazır bulunuşluk sağlayacağı düşünülmektedir.

BULGULAR

Piyano için yazılan “On the Wire” (2011) adlı albüm, modern piyano teknikleri ve hazırlanmış piyano için yedi parçadan oluşur. Albümdeki parçalar U.Ü. Eğitim Fak. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’da yürütülen “Modern Piyano Teknikleri ve Müzik Öğretmenliği Programı’nda Uygulanması” adlı proje kapsamında bestelenmiştir. Proje öğrencilere modern piyano tekniklerini öğretmeyi ve çalgının alışılmışın dışındaki tınısal zenginliğini keşfetmelerini amaçlar. Bu amaçla albümdeki parçalardan her biri öğretici amacı da düşünülerek modern piyano tekniklerinden bir veya birkaçı temelinde, teknik ve tınısal olarak basitten karmaşık olana ilerleyen bir düzende bestelenmiştir.

Bu modern piyano teknikleri temel olarak çalgının tuşları yerine çalgının tellerinin kullanılmasından oluşmaktadır. Çalgının asıl sesi üreten elemanları olan tellerin tuşlar yerine doğrudan el, parmak, tırnak ya da diğer objelerle çalınması bambaşka bir tını dünyasına rehberlik eder. Bu yeni çalma yöntemlerinin amacı geleneksel tuşeli piyano icrasını dışlamak yerine onu yeni tınısal araçlarla zenginleştirmeyi amaçladığından ve parçaların piyanistler tarafından çalınacağı göz önüne alındığından parçalarda yeni çalma biçimleri ile birlikte geleneksel piyano icrası da egemen olarak varlığını devam ettirmektedir.

Albümün birinci parçası telli çalgıların ortak doğasına atıfta bulunmak amacıyla keman ailesindeki çalgılarda sık duyulabilen iki tekniğe vurgu yapar: pizzicato ve glissando. Pizzicato keman ailesindeki çalgılarda olduğu gibi telin parmak ucu ile çekilerek çalınmasıdır ve piyano da rahatlıkla uygulanabilmektedir. Glissando parmağın bir perdeden diğer bir perdeye kaydırılarak geçirilmesidir. Piyanonun tellerinin keman tellerine göre çok daha sert ve gerilimli yapısı bunun parmaklarla çalınmasını güçleştirdiğinden tel üzerinde gerekli baskının oluşturulabilmesi için bu teknik parmak yerine bir keskinin kullanılması ile gerçekleştirilir.

Albümün ikinci parçası, birinci parçadaki yeni çalma biçimlerine ilaveten tellerin el ile susturularak çalınması ve tellerin titreşim enerjilerinin bir kısmını başka bir tele aktaracakları telin başka bir tel ile çalınmasını örnekler. Parçada bu amaçla bükülmüş tel ataç kullanılması önerilmişse de icracıların benzer tınısal sonuçları üretebilecekleri diğer yöntem ve araçları denemeleri istenmiştir.

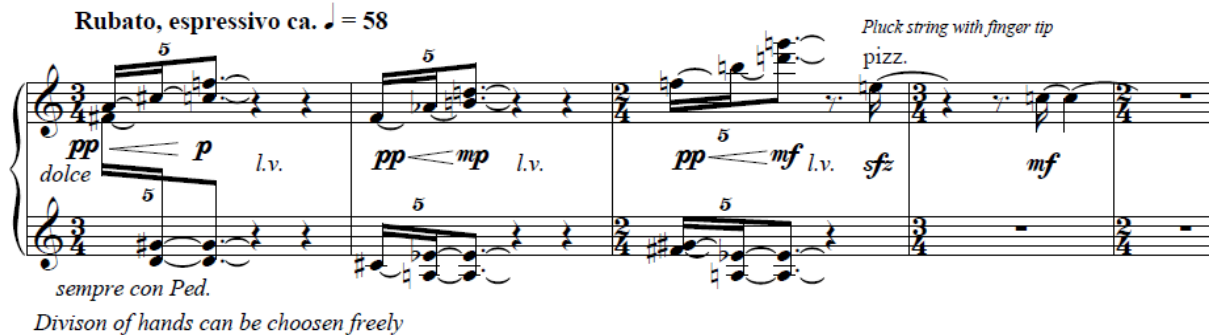
1. Eser

Modern tekniklerle yazılan çoğu eserde piyanonun telleri de kullanılmaktadır. Bu nedenle çalmaya başlamadan önce telleri ayırt etmek için kullanılan seslerin üzerlerine notaların yazılı olduğu yapışkanlı kâğıtlarla işaretlenmesi gerekir.

Rubato, espressivo ca. ♩ = 58

Pluck string with finger tip

pizz.



pp dolce *p* *l.v.* *pp* *mp* *l.v.* *pp* *mf* *l.v.* *sfz* *mf*

sempre con Ped.

Divison of hands can be choosen freely

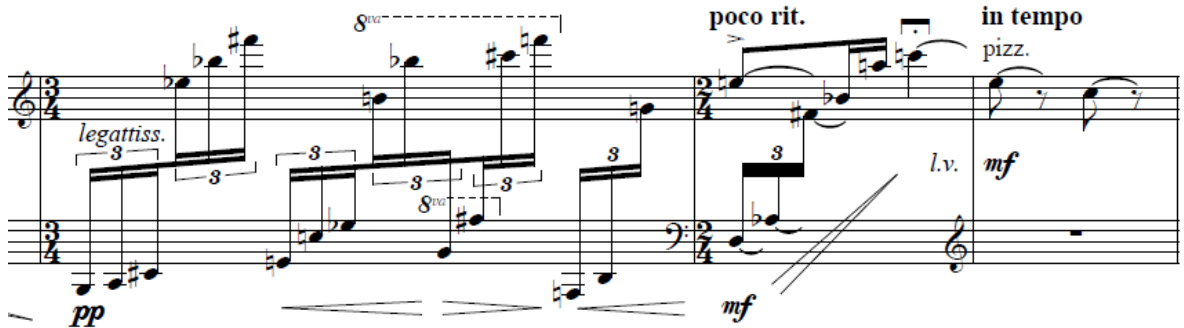
Örnek1: İlk dört Ölçü.

Örnek 1'de eser iki elin tuşe üzerinde serbestçe çaldığı ilk üç ölçünün ardında sağ el parmak ucuyla çalınan mi ve do seslerinde yapılan pizzicato ile devam etmektedir.



Örnek 2: 5.-7. Ölçüler.

İkinci örneğin sonunda, kullanılan pedalin aniden ayağın çekilmesiyle tüm seslerin birdenbire susturulması amaçlanmaktadır.



Örnek 3: 9.-12. Ölçüler.

Üçüncü örnekte tekrar tuşe üzerinde çalınan arpejler ve oldukça bağlı çalınan onuncu ölçünün ardından tekrar parmak ucu ile mi ve do notası pizzicato çalınır.

Use a chisel with smooth cutting edge. Apply chisel (held at r.h.) to F# string to produce written pitch C and slide chisel smoothly along string to play gliss. and to produce various pitches.



Örnek 4: 13. Ölçü.

On üçüncü ölçüde sol el ile hızlanan ve yavaşlayan fa# çalınırken sağ el aynı telin üzerinde metalik bir ses tınısı yakalamak için demir keski kullanır.

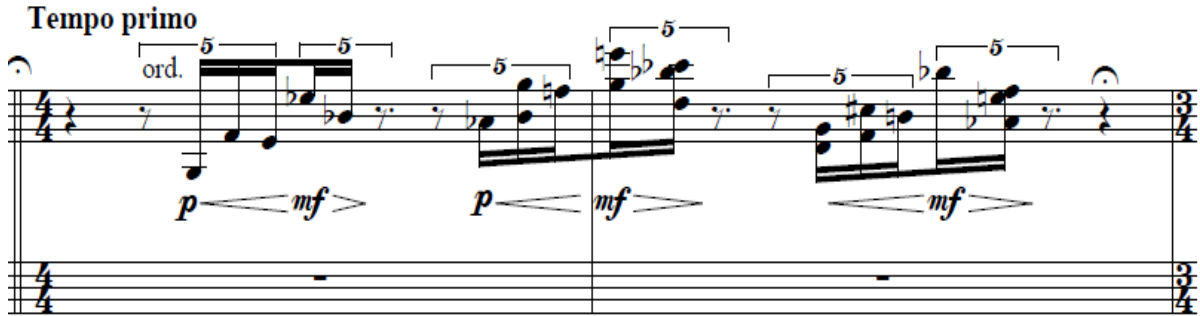
Lontano ♩ = 74



Örnek 5: 14.-16. Ölçüler.

Örnek beşte bu kez pizzicato sol el parmak ucu yapılırken sağ el tuşe üzerinde çalar. Aynı bölüm sağ elde önce 14. Ölçüde do sesinden başlar daha sonra 18. Ölçüden fa# sesinden başlayarak tekrarlanır.

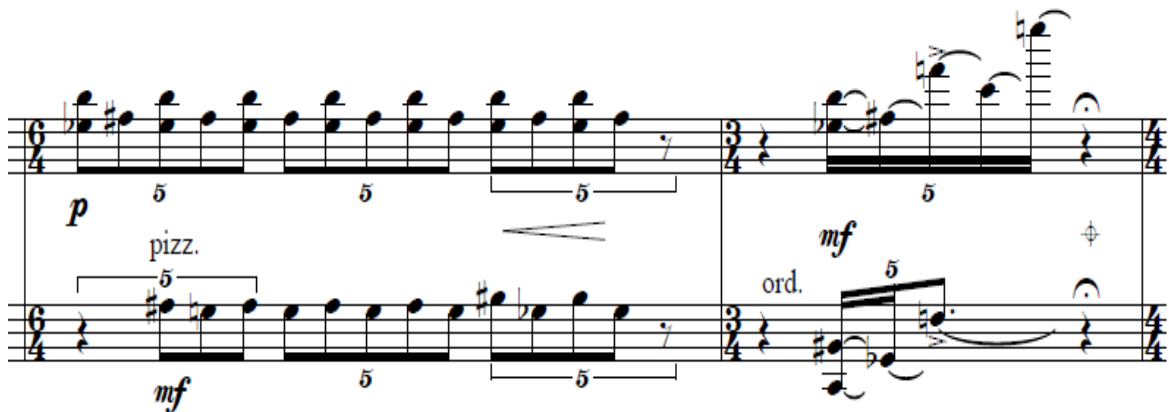
Tempo primo



Örnek 6: 21.-22. Ölçüler

Altıncı örnekteki ölçüler tekrar tuşe üzerinde çalınır.

Yedinci örnekte sağ el tuşede çalarken sol el parmak ucu pizzicato yapar ve 27. ölçüde tekrar sesler pedalın ani kaldırılmasıyla susturular.



Örnek 7: 26.-27. Ölçüler.



Örnek 8: 28.-30. Ölçüler, eserin sonu

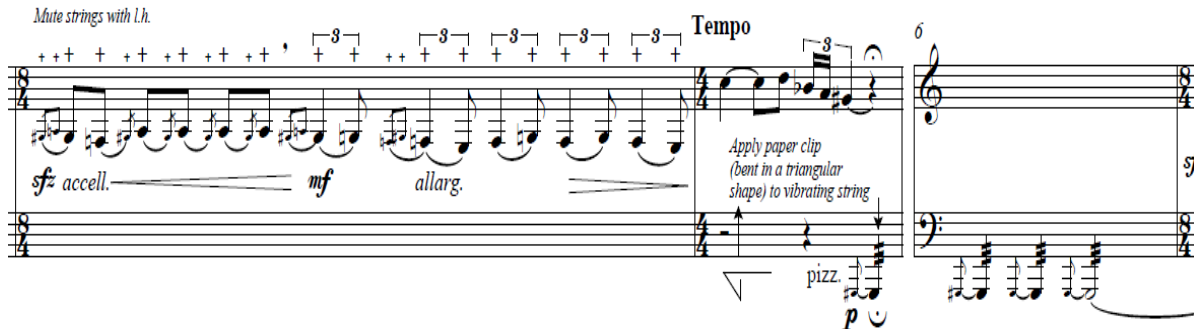
Eser tınların kesilmeden devam etmesini belirtmek amacıyla üç satırlı bir portenin kullanıldığı ve mi fa# notaların tellerindeki pizzicatosuyla sona erer.

2. Eser



Örnek 9: 1.-2. Ölçüler başlangıç.

Eserin başlangıcında sol# teli üzerinde sol el pizzicato yapar ve pizzicato yapılıp yapılmaz demir para ile metalik bir ses titreşimi oluşturur.



Örnek10: 3.-5. Ölçüler.

İkinci eserin üçüncü ölçüsünde sağ el tuşe üzerinde ezgiyi çalarken sol el tellerin üzerine koyularak sesler susturulur. Sol el susturma “+” işaretiyle gösterilmiştir. Dördüncü ölçünün sonunda sol# teli bu kez üçgen şekline dönüştürülmüş metal atacın sol# telinde sol el parmak ucuyla yapılan pizzicatounun hemen ardından tele dokundurulması ile çalınır.

Touch string
at proper node
for 5th partial harmonic

Tempo

sfz accell. *mf allarg.* *p* *p*

Örnek 11: 6.-7. Ölçüler.

Altıncı ölçü, onuncu örnekteki üçüncü ölçü gibi aynı tekniklerle çalındıktan sonra sol sesinin tuşede çalınması ve parmak ucuyla sol sesinin beşinci doğuşkanı si sesinin çalınması istenmiştir.

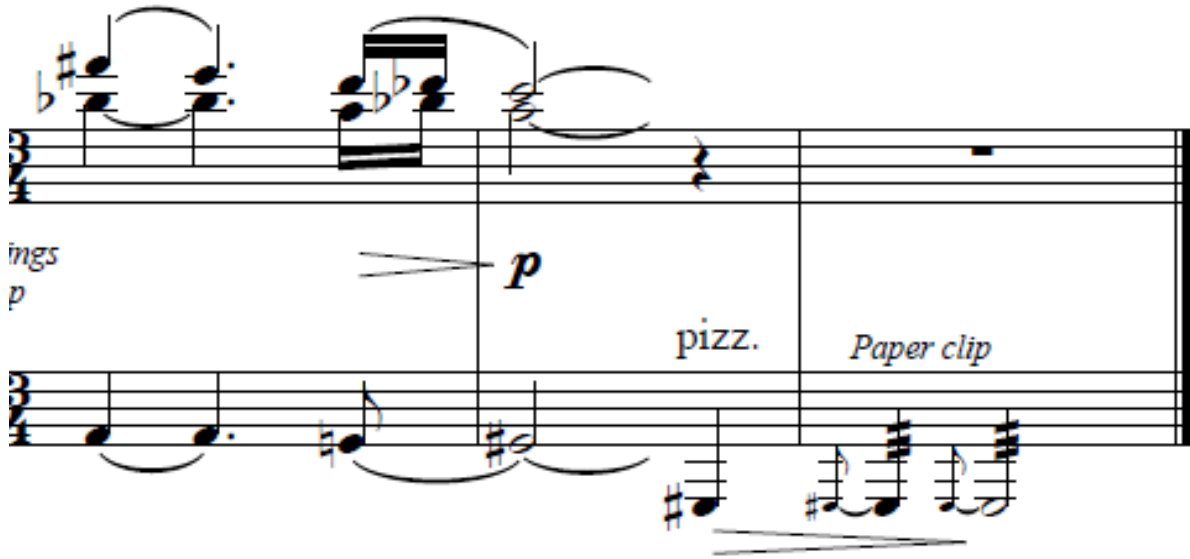
*gliss. over strings
with paper clip* *Paper clip*

gliss. *pizz.* *pizz.* *gliss. over strin
with paper clip*

Paper clip *pizz.* *pizz.* *gliss.*

Örnek12: 12. Ölçü

On ikinci ölçüde daha öncede pizzicato çalınan telin ve atacın kullanılmasıyla elde edilen sestem sonra demir ataçla sol# la telleri boyunca glissando yapılır ve la sesinde yapılan aynı sol# pizzicatounun ardından tekrar la sol#arasında teller boyunca glissando yapılır.



Örnek13: 13.-15. Ölçü eserin sonu.

İkinci eser tekrar sol# sesin üzerinde yapılan pizzicato ile sona erer.

SONUÇ

Sonuç olarak 2011 yılında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda uygulanan "Modern Piyano Teknikleri ve Müzik Öğretmenliği Programında Uygulanması" adlı proje için bestelenen iki eserin müzikal analizi yapılmış. Eserlerde değişik tınılar elde etmek için piyanoda alışılmıştın dışında sağ ve sol el parmak ucu ile pizzicato yapma, demir keski, ataç ve demir para gibi değişik araçları kullanarak metalik sesler elde etme, glissando, pizzicato gibi tekniklerin kullanıldığı görülmüştür. Eserler Müzik Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin icra edebilecekleri düzeyde yazılmış olmalarıyla piyano edebiyatı içinde önemli bir yere sahip oldukları düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Can, S.C. (2002) *John Cage's "Prepared Piano" and Indonesian Traditional Orchestra "Gamelan"* which was submitted for proficiency in arts University of Anatolia, Social Sciences Institute, Eskişehir.

- <http://www.encyclopedia.thefreedictionary.com>
- http://en.wikipedia.org/wiki/Extended_technique
- http://en.wikipedia.org/wiki/String_piano
- <http://www.lunanova.org/PianoET/>
- <http://www.encyclopedia.thefreedictionary.com>

Extended Abstract

"Extended Techniques" are those untraditional music singing or playing techniques. Extended piano techniques obtain unusual sounds or instrumental timbre. Although the use of extended piano techniques were used through every period of music history their application in music since 1900's has become much more common. As an example Robert Schumann used silent pressing technique into his *Carnaval*. Even if there are so many kinds of extended piano techniques, some of these techniques are as follows: 1. Prepared piano, introducing foreign objects into the workings of the piano to change the sound quality (John Milton Cage, *Sonatas and Interludes*). 2. String piano, hitting or plucking the strings directly or any other direct manipulation of the strings (George Crumb, *Makrokosmos, Vols. 1 and 2*). 3. Whistling, singing or talking into the piano, (Berkant Gençkal, *La Liberation*). 4. Silently depressing one or more keys, allowing the corresponding strings to vibrate freely; thus, creating a kind of reverb effect, (Mesruh Savaş, *Le Chant Des Voyalles*). 5. Glissando on the piano strings. 6.

Combinations of the extended techniques (Crumb *Voice of the Whale, Sea Theme* glissando). 7. Using the parts of the body to hit pianos' keys or strings (Jennifer Stasack's *Crossing Rivers IV*). 8. Percussive use of different parts of the piano such as the outer rim (Luciano Berio *Cavaliere di Gran Croce Omri, Sequenza*). 9. Microtones (Charles Ives, *Three Quarter Tone Piano Pieces*) 10. Using pedals for producing different sounds. Many contemporary composers search different technical possibilities of instruments and these techniques increase the instrumental colors for contemporary works. Extended piano techniques are techniques for producing unique sounds. In this study, Mesruh Savaş's (1978-) first two compositions which were composed for the project "Extended Piano Techniques and Teaching in Music Education Departments" was chosen as an example and were analyzed. The project aims to teach students extended piano techniques and to explore the richness of the instrument. Because of this educational purpose: the pieces based on these techniques from simple to complex in a progressive order. The album, "On the Wire" (2011) composed for the piano, has six piano pieces with extended piano techniques. Their contribution to music literature and their place and importance was examined and searched. The first piece of the album refers to the nature of the string instruments family by emphasizing two techniques of these instruments which is frequently heard: pizzicato and glissando. Pizzicato technique can be easily applied by playing on the piano's wire with a fingertip. Because of the differences of the string instrument wire and piano wire making glissando is much harder with fingertip. So that glissando performed with chisel. But the composer also advised to search the other possibilities of other objects like coins, paperclips and ect. In summary thus, it was observed that the extended techniques utilized in these pieces are playing pizzicato with right and left hands fingertips, using different tools like chisel and paperclips for achieving different colors. In the second piece of the album new extended techniques added to the music like muting the wires and using another wire like paperclip to make the vibration on the piano wires. Those two pieces was examined by musical analyze and extended techniques was exemplified with the selected measures. The literature about subject is limited, like only one doctorate thesis in Turkey (Serla Balkarlı Can, "John Cage's Prepared Piano and Traditional Indonesian Orchestra "Gamelan", 2002) and one article from the World Conference on Educational Sciences 2010 (Şirin Akbulut, *The Use of Extended Piano Techniques at Conservatories in Turkey*). The thesis is only in Turkish the other research is in English, so that the literature has only one study about the subject. In the thesis give information about John Cage, his life, works, prepared piano and New York School. There is not any works in Turkey which explain the extended piano techniques history and how they should perform. According the limited literature about subject by making this musical analysis this study will make important contributions to the literature. The aim is to introduce the techniques and explain how they should be performed. This study also examined pieces which are important because pieces were composed for students in music education department so that they can perform these pieces with extended piano techniques.

6. 7. 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ METİNLERDE MECÂZLI SÖYLEYİŞLERİN KULLANIM SIKLIĞI

FREQUENCY OF USE OF METAPHOR IN TURKISH COURSES TEXTBOOKS THAT ARE INSTRUCTING IN SECOND STEP OF ELEMENTARY SCHOOLS OF TURKISH MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION

Bahar Yaman
Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Türkçe Eğitimi Bölümü, Yüksek Lisans Öğrencisi
Buca-İzmir
yamanbahar35@hotmail.com

ÖZET

Edebî bir terim olan mecaz; edebiyatta bir sözcüğü gerçek, bilinen anlamının dışında kullanmak demektir. Söze anlam değeri katmada mecazdan yararlanır. Bunun yanı sıra söze, canlılık, güzellik ve etkililik katma fonksiyonu da taşımaktadır. Mecaz, gerçeğin karşıtıdır. Sözcüklerin temel anlamlarına karşı bir anlam çağrıştırır. Gerçek ve mecaz anlam olmak üzere iki yönlü anlam taşıyan söz ve deyimlerde mecaz gerçeği engeller. Türk dili yapısı itibarıyla mecazlı kullanımlara imkan tanıyan bir dildir. Gerçek anlamıyla algılanmayan bu durumu küçük yaşlarda kavramak güçtür. Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okullarının İkinci Kademesi(6-7-8.sınıflar)nde okutulan Türkçe ders kitaplarında mecazın anlaşılması ve kullanımına yönelik metinler mevcuttur. Bu çalışmada, metinlerden hareketle sözü edilen sınıf öğrencilerinin mecazı ve mecazlı anlatımları kavrama düzeyleri değerlendirilecektir.

Anahtar sözcükler: mecaz, sözcük, deyim

ABSTRACT

Metaphor which is a literary term means to use a word, except the real, known meaning of it. Metaphor is used when adding a meaning value to sentence. In addition, it also has a function as adding vitality, beauty and effectiveness to the word. Metaphor, is opposite of the truth. It evokes a sense against the basic meanings of words. In words and idioms that conveys two-ways meaning as metaphor and real; metaphor prevents the real. Due to its structure, Turkish language that enables metaphoric usages. To comprehend the situations that cannot be perceived as its real meaning at early ages is difficult. Texts intended to understanding and usage of metaphor are available in Turkish textbooks that are instructing in Second step of Elementary Schools of Turkish Ministry of National Education. In this study, on the basis of texts, metaphor and metaphoric expressions comprehension levels of following students will be evaluated.

Keywords: metaphor, word, idiom

GİRİŞ

Edebî bir terim olan mecaz; edebiyatta bir sözcüğü gerçek, bilinen anlamının dışında kullanmak demektir. Söze anlam değeri katmada mecazdan yararlanır. Bunun yanı sıra söze, canlılık, güzellik ve etkililik katma fonksiyonu da taşımaktadır. Kelimelerin mecaz kullanımı duygu ve hayali şahlandırır, sözün etkisini artırır. Türk dilinin mecazlar bakımından zengin oluşu, günlük hayatta çok zaman bilerek ya da bilmeyerek mecazlar kullanmamıza olanak sağlar. Böylece daha iyi bir kavrama ve kavratma sağlanmış olur.

Mecaz, gerçeğin karşıtıdır. Sözcüklerin temel anlamlarına karşı bir anlam çağrıştırır. Gerçek ve mecaz anlam olmak üzere iki yönlü anlam taşıyan söz ve deyimlerde mecaz gerçeği engeller. Türk dili yapısı itibarıyla mecazlı kullanımlara imkan tanıyan bir dildir.

Gerçek anlamıyla algılanmayan bu durumu küçük yaşlarda kavramak güçtür. Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okullarının İkinci Kademesi'nde (6-7-8.sınıflar) okutulan Türkçe ders kitaplarında mecazın anlaşılması ve kullanımına yönelik metinler mevcuttur. Bu çalışmada,

metinlerden hareketle sözü edilen sınıf öğrencilerinin mecâzî ve mecâzlı anlatımları kavrama düzeyleri değerlendirilecektir.

Belagat geleneğinde “sözcükte anlam” kavramları

Belagatin Batıdaki göstergebilime denk gelen “Delalet Kuramı”na göre, **dall** (delalet eden, gösteren)-**medlûl** (delalet edilen, gösterilen) ilişkisi üç çeşittir: Aklî delalet („duman“ın „ateş“in varlığına delaleti) Tabîî delalet („yüzün kızarması“nın, „utanma“ya delaleti) Vaz“ı delalet (toplumsal uzlaşmaya dayanan dilbilimsel adlandırma, sözgelimi „ağaç“ sesbiriminin /ağaç/ kavramına delaleti) Osmanlıda bu üç tip göstergeleri inceleyen bilime **ilm’ül vaz**’ adı verilirdi.

Dilbilimsel adlandırma içinde yer alan sözcük anlamı (söz-anlam ilişkisi), klasik belagatte geleneksel olarak öncelikle üç kavramla ele alınır: **hakikî anlam, mecâz, kinâye**.

Hakikî (Gerçek) anlam:

Sözün anlama işaret yollarından birincisi gerçektir. “Gerçek, bir sözün, tahsis edildiği konuya işaretidir.” denilmiştir. Dolayısıyla “hakikî anlam” için, “sözcüğün hangi anlam için konulmuşsa, eski deyişle, vaz” edilmişse o anlamda, giderek de, dilde sabitlenmiş, gerçeklik kazanmış anlamında kullanılması” tanımı yapılmıştır.

Mecâz (Değişmece):

Sözün anlama işaret yollarından ikincisi mecâzdır. Kelime Arapça (yeri tecâvüz) anlamına gelen “câz” fiilinden türetilmiş mekân ismidir. Bir söze asli anlamda kendini gösteren tecavüz, bu kelimenin terim olarak kullanılmasına yol açmıştır.

Mecâz, iki şekilde olur: Ya arada gerçek anlamında kabulüne engel bir unsur vardır ya da buna rastlanmaz. Örneğin; “ Hüseyin’in otomobil’i uçuyor” cümlesinde “otomobil” kelimesi “uçuyor” sözünün, “Hatice annesinin yüzüne pençe attı” cümlesinde “Hatice” kelimesi, “pençe attı” lafızlarının gerçek anlamda alınmasına engeldir. İşte sözün gerçek anlama delâletine engel olan bu unsur, “kârine-i mâni” adını alır.

“Eli uzun” sözünün “hırsız”, “kulağı delik” sözünün “bütün haberleri işitir”, “alını açık” sözünün “utanç verici hallerden uzak” anlamlarına gelmesi, gerçek anlamın düşünülmesine bir engel olmaksızın vuku bulmuştur.

Mecâz, başlıbaşına bir edebi sanat olmaktan çok değişik adlarla anılan bazı sanatların ortaya çıkmasına yardımcı olur. Teşbih, istiâre, mecâz-ı mürsel, kinâye, teşhis gibi sanatlar, bir kısmı kelime, bir kısmı ise fikir mecâzları üzerine kurulmuş sanatlardır.

Arada bir kârine-i mâni’ a bulunmak şartı ile bir sözün gerçek anlamsı dışında kullanılmasına mecâz denir. Dört çeşit mecâz vardır:

1. Lugavi* mecâz

Lugavi mecâz, lugavi gerçeğin karşılığıdır. Kelimenin, kendisine mevzû olan anlamda kullanılması nasıl sözü gerçekse; engel bir karineden dolayı bu anlamın dışına çıkması da, lugavi mecâzdır. “Toprak” kelimesi kendi anlamında kullanıldıysa lugavi gerçek, “mezar” anlamında kullanıldıysa

* **Lûgavî:** 1. Lûgate mensup, sözlükle ilgili. 2. Mecâzî olmayıp hakiki bir anlama delâlet eden kelimeye ait olan.

lugavi mecâzdır. Aynı şekilde, “gül” sözü, “çiçek” anlamındaysa lugavi gerçek, “yanağa” işaret ederse lugavi mecâz olur.

2. Örfi mecâz

“Örf” sözcüğünün konumuzu ilgilendiren anlamı “âdet, hüküm; gelenek”tir. Örfi mecâz iki çeşittir:

a. Örfi-i (geleneksel) âmm olan mecâz

“Tütün” sözü, sözlükte yanan bir şeyden çıkan duman anlamına gelirken, sonradan insanlar tarafından sigara yapılmak veya pipoya doldurulmak suretiyle içilen nikotinli nebat yaprağına da olmuştur. Bu anlamda örf-i âmm olan bir gerçek vardır. Fakat derin bir hasreti ifade etmek için “gözümde tütüyor” dersek örf-i âmm mecâz yapmış oluruz.

b. Örfi-i hâs olan mecâz

Hesap, ölçü ile ilgili anlam ismidir. Sonra onu belirli bir zümreye bağlı olan insanlar bir ilme tahsis etmişlerdir; sözün bu anlamı örf-i hâs olan bir gerçektir. Sözü ilk anlamıyla alıp ondan muhasebe, muhâsebât gibi anlamlar kastederek örfi’i hâs olan bir mecâz yapmış oluruz.

3. Şer’i mecâz

Salat kelimesi şer’i gerçek olarak “namaz”a işaret etmektedir. Şeri’at mensuplarının aynı sözü “du’a” anlamında kullanması şer’i mecâzdır.

4. Aklî mecâz

Mecâz sözü ile genellikle lugavi mecâz kastedilir. Bu itibarla akli mecâz onun tam karşılığıdır.

“Mâni karîne”yi taşıyan bir ifadede, bir fiili, söz söyleyene göre, hakkı olan benzeme ilgisinden başka bir benzerliğe dayandırmaktadır. Aklî mecâzı meydana getiren ilgi, zaman mekan ve sebebin fiile münâsebette fâille ortaklığıdır. İsnat, haber veya ikaz yoluyla olur.

a. Zamana isnat (dayandırma)

“Ağustos, buğdayı sararttı” cümlesinde akli mecâz vardır. Mü’mine göre buğdayı sarartan Allah’tır. Fakat benzetme ilgisi, ağustosa dayandırılıyor.

“Ramazan, beni bayılttı” Burada da “bayılma” zamana dayandırılıyor. Gerçekte bayılta, ramazanda duyulan açlık ve susuzluktur. Mü’min kimseye göre de Allah’tır.

b. Mekâna isnat

“Nehirler aktı, -Tarla biçildi, -Mangal yandı” cümlelerinde akli mecâz vardır. Bunları sıra ile ele alırsak; akanın nehirler değil içlerindeki su; biçilenin tarla değil içindeki ot; yananın mangal değil, içindeki odun veya kömür olduğu anlaşılır.

c. Sebebe isnat

“Bu çeşmeyi Sultan Ahmed yaptı” cümlesi ise karşımıza başka bir aklî mecâz çıkıyor. Çeşmeyi yapan Sultan Ahmed değildir; o, yapılmasına sebep olmuştur.

“O gün hesap ayağa kalkacak” cümlesinde maksat, insanların hesap için ayağa kalkacaklarını ifade etmektir.

Mecâz, başlı başına bir edebi sanat olmaktan çok, teşbih, istiare, kinâye, vb. gibi bazı sanatların ortaya çıkmasına yardımcı olur. Mecâz denince mecâz-ı mürsel anlaşılır.

SBS’ye hazırlık (2011) konu anlatımlı kitaplarda ise mecâz, “Sözcükte Anlam” konusu içinde anlatılmaktadır. Bu konu, Gerçek, Mecâz, Yan, Terim ve Deyim Anlamları kapsamaktadır. Buna göre mecâz anlam: “Sözcüğün kendi sözlük anlamından (gerçek anlam) büsbütün uzaklaşarak başka bir sözcüğün yerine kullanılması” olarak tanımlanır. Sözcüğün mecâz anlamı ancak başka sözcüklerle kullanıldığında ortaya çıkar.

“Bağlamak” sözcüğü tek başına “herhangi bir şeyi bağ veya başka bir araçla tutturmak” anlamını taşıyordu.

“Bir sözüyle ona bağlandım.” cümlesinde “etkilendim, ayrılamaz hale geldim anlamı kazanmıştır; yani gerçek anlamından tamamen sıyrılmıştır.

Mecâz-ı Mürsel (Ad Aktarması)

Bir kelimeyi gerçek anlamının dışında, benzetme amacı gütmeyen başka bir anlamda kullanmaktır. Günlük konuşmada, doğal olarak yaptığımız bu türlü mecâza, özellikle deyimlerde bol bol rastlanır. Bir mecâzda –teşbih ve istiaredeki gibi- benzetilişler yoksa ve benzetme kastı güdülmemişse, böyle mecâzlara mecâz-ı mürsel denir.

Prof. Dr. Doğan Aksan (2007)’a göre ad aktarmasının tanımı şöyledir: “Bir kavramın, kendisi kullanılmadan, ilgili, bağıntılı olduğu bir başka kavramla, bir başka göstergeyle dile getirilmesi.” Deyim aktarması bir benzerliğe, ad aktarması ise bir ilgiye, ilişkiye dayanılarak yapılan aktarmalardır. Tiyatro yerine sahne, sinema için beyaz perde, gençler için körpe zihinler denmesi gibi.

Çeşitli dillerdeki kullanımlara koşut olarak Türkçede rastlanan Namık Kemal’i okumak gibi anlatım biçimlerinde yine ad aktarmalarıyla karşılaşmakta, bir sanatçının yapıtı yerine, onun adının anıldığı görülmektedir.

Mecâz-ı mürselde şu iki niteliğin bulunması gerekir:

1. Sözün ya da sözcüğün gerçek anlamı dışında kullanılması
2. Engelleme ipucu bulunması

Örneğin, “göze girmek” deyiminde mecâz-ı mürsel vardır. Çünkü “göz” sözcüğü bu deyimde gerçek anlamı dışında kullanılmıştır. Ayrıca bir insanın, gözün içine girebilmesi mümkün değildir. Buna göre “göze girmek” deyiminin anlamı “başkalarının beğenisini ve sevgisini kazanmak”tır.

Mecâz-ı mürsel, lügâvî mecâz olarak kabul edilir. Mecâz-ı Mürsel ilgileri pek çoktur: Cevdet Paşa Türkçe için şunları belirtiyor: Âliyyet, mazhariyyet, hulûl, sebebiyyet, cüz’iyyet, umûm, itlâk, kevniyyet, evveliyyet.

Âliyyet (Alet ilgisi): Gerçek anlamın mecâz anlama alet olmasıdır. Kelimeleri söylemeye alet olması dolayısıyla lügate “dil” denilmesi gibi.

- Mazhariyyet: Gerçek anlamın macazi anlama mahal-i zuhur olmasıdır. Kuvvet ve kudretin elden çıkması dolayısıyla “El elden üstündür.” meseline olduğu üzere kudrete “el” denilmesi gibi.

- Hulûl (Durum – Yer): Gerçek ve mecâz anlamlarından birinin ötekine mahal olmasıdır. “Derse gidildi.” denildiğinde ders yeri olan dershanenin kastedilmesi gibi.

- Sebebiyet: Hakiki ve mecâzî anlamlardan birinin diğerine sebep olmasıdır. Örneğin; “Bir yazar kelimeyle geçinir.” Cümlesinde “kelime” sözcüğüne sebep olan yazı ücretinin kastedilmesi, kar yağdığı zaman “bereket yağıyor.” cümlesinde sonuç olan olan bereketin söylenip sebep olan karın kastedilmesi gibi.

- Cüz’iyyet (Parça – Bütün):

a. Parçayı söyleyerek bütünü kastetmek

Yakınlarından birini kaybedene “başın sağ olsun” deriz. Aslında sadece başı eğil, bütün vücudu kastederiz.

Aynı şekilde, Mehmet Akif’in, “Dalgalar sen de şafaklar gibi ey şanlı hilal” dizesinde “hilâl” ile kastedilen bayraktır.

b. Bütün söylenerek parça kastedilir

“Bu sınıf çalışmıyor” derken çalışmayan sınıf değil, öğrencilerdir. Çalışmayan da bütün öğrenciler değil, bir kısım öğrencidir.

- Umûm (Genel – Özel): Gerçek ve mecâz anlamlarından biri diğerinden daha umumi olmaktadır. Umuma karşılık gelen “hayvan” kelimesiyle hususu gösteren örneğin “at” kastedilmesi gibi.

- Itlâk: Gerçek ve mecâz anlamlarından birinin mutlak, öbürünün mukayyet (bir şarta bağlı) olmasıdır.

Ziya Paşa’nın:

“İnsan ona derler ki ede kalb-i rakîki
Âlâm-ı ben-i nev’i ile kesb-i melâlet”

beyitinde insan kelimesi mutlak söylendiği halde kâmil bir insan demek üzere belirli bir anlam kastedilmiştir.

-Kevniyyet (Öncelik): Bir şeye eski halinin ismini vermektir. Bir annenin saçlı sakallı oğluna “bizim çocuk” demesi gibi.

- Evveliyyet (Sonralık): Bir şeyi sonra alacağı isimle söylemektir. “Kömürü yak!” yerinde “Ateşi yak!” denilmesi gibi.

- Çıkarma (Hazfıyyat): Hazf; aradan çıkarma, çıkarılma, yok etmek demektir. Bu tür ilgiyle kurulan mecâz-ı mürsellerde asıl maksat olan kelime söylenmez. Sözden çıkarılmıştır. “Sınıfı sustur.” Derken sınıftaki öğrencilerin kastedilmiştir.

Bir sözcük benzetme amacıyla kullanılmamışsa mecâzı mürsel; kullanılmışsa teşbih olur.

Kelimenin asıl anlamları dışında bir anlamı kastetmesini sağlayan mecâz-ı mürsel dilin ifade gücünü kullanmada etkili bir yoldur ve düşünceye hitap ettiği için daha çok zihni faaliyetleri harekete geçirir, bilinci uyandırır. Okur, mecâz-ı mürsel yoluyla yapılan imgelerin ardındaki söylenmeyi muhakeme

etmeye çalışır. Aslında benzetme ilişkisi yoktur ve sadece “maksat” söz konusudur. Edebiyat sanatında imge yaratmak için şairler, mürsel mecâzdan çok yararlanmışlardır.

Kinâye

Sözün anlama işaret yollarından biri de kinâyedir. Gerçek anlamının anlaşılmasına engel bir “karîne” bulunmadığı halde; bir lafızla o anlamın levâzımından birini kastetmek kinâyeye adını alır. “Ahmet Efendi’nin alnı açıktır” cümlesiyle, o şahsa ait alnın bir görünüşünü ifadeye bir mani yoktur; fakat örf, tâbire husûsî bir anlam vermiştir. O da, Ahmet Efendi’nin utanılacak hiçbir hali olmamasıdır.

Kinâyenin sözlüklerdeki anlamı “bir fikri kapalı, dolaylı anlatan söz, üstü örtülü, dokunaklı söz” şeklindedir. Bir edebiyat terimi olarak kinâyeye, bir maksattan dolayı, sözü hem gerçek hem de mecâzi anlamlara uygun olarak kullanılmaktadır.

Kinâyeye sanatının meydana gelebilmesi için mecâzi anlamın kastedilmiş olması gerekir. Zira kinâyeye, sözün gerçek anlamını anarken mecâzî anlamını kastetme sanatıdır.

Kinâyeye, açıkça söylenmesi uygun olmayan durumları ifade etmeye yarayan bir sanattır. Ancak sadece bu maksatla kullanılan bir sanat olmayıp anlatıma genişlik, rahatlık ve zenginlik katmak için de kullanılır. Bu sanatı başta mecâz-ı mürsel olmak üzere iki anlamı olan sanatlarla karıştırmamak gerekir. Mecâz-ı mürselde sözün gerçek anlamda kullanılması mümkün değildir. Oysa kinâyede mecbur kalınırsa gerçek anlamında da kullanılabilir. Bu da bir anlatıma bir anlam zenginliği kazandırır.

Ayağı yer mi basar zülfüne berdâr olanın
Zevk u şevk ile verir cân u seri döne döne
(Necâfî)

Bu örnekte kinâyeye, “ayağı yer mi basar” ibaresindedir; asılan kişinin ayağı yere basmaz ancak burada kastedilen sevgilinin saçlarına kavuşan âşıkların sevinçten ayaklarının yere basmayacağı konusudur.

Deyimlerin çoğu mecâzlı anlamlarıyla kullanıldığından kinâyeli sözlerdir. Örneğin cömert anlamında “eli açık”, konuksever anlamında “kapısı açık” gibi. Kinâyenin sözün başka bir anlama gelme olasılığı olmayan türüne kinâyeye-i karîbe, sözün anlamının gizlendiği türüne de kinâyeye-i ba’de denir.

Kinâyenin Öğeleri

Teşbih ve istiarede olduğu gibi kinâyenin de unsurları vardır:

1. Mekni bih: Kinâyenin sözü
2. Meknî-anh: Kinâyenin işaret ettiği anlam

“Gözü kara” tabirinin sözü mekni bih bu sözün işin önünü ardını düşünmeyecek kadar atılgan anlamı da meknî-anh adını alır.

A- Anlam yönüyle kinâyeler altı çeşittir:

1. Övücü Kinâyeler: Bir kimseyi övmeye yönelik kinâyelerdir. “Falan kimse pâk-dâmendir” diyerek o kimsenin namuslu biri olduğunu kastetmek gibi.
2. Ayıplayıcı Kinâyeler: İçte ve dıştaki duygularla ilgili olan kinâyelerdir. “Boş kafalı” diyerek bilgi ve kültürlüzlüğü, “eli yumuk” diyerek cimriliği kastetmek gibi.

3. Çirkini Güzel gösteren, Kabalığı Hafifleten Kinâyeler: Tuvalet ihtiyacını gidermeyi “abdest tazelemek” tabiriyle ifade etmek gibi.
4. Çok Vasıtalı Kinâyeler: “Telvih” de denilen bu çeşit kinâyelerde meknî bih ile meknî-anh arasında vasıta çoktur. Yani anlam dolaşık yollardan elde edilir. “ Falanın mutfağında çok odun sarf olunur” denilerek mutfakta çok yemek piştiğine ve ondan da misafirin çokluğuna hükmedilmesi gibi.
5. Az Vasıtalı Kinâyeler: “Remz” de denilen bu çeşit kinâyelerde vasıtanın az olması yanında gizlilik fazladır. “Kalın kafalı” sözüyle anlayışı, idrâki az kimseyi kastetmek gibi.
6. Vasıtası ve Gizliliği Az Kinâyeler: Bu çeşit kinâyelere “îma” da denir. “Lutf u kerem falanın hanesindedir.” Denildiğinde hemen ev sahibinin cömertliği anlaşılır.

B- Kasıt (Amaç) yönüyle kinâyeler beş çeşittir:

1. Müfred (Tekil) Kinâyeler: Meknî-anha ait yalnız bir anlam kastedilmiştir. “Hased yeri” deyip de kalbi kastetmek gibi.
2. Mürekkeb (Birleşik) Kinâyeler: Meknî-anha ait birçok anlamı kapsayan sıfatlarla bir tamlanan kastedilir. “Doğru yürür, iki ayak üzere yürür tüysüz hayvan” denilip insanın kastedilmesi gibi.
3. Gizli Kinâyeler: Meknî-anhı zor anlaşılan kinâyelerdir. “Falanın kapısı açıktır” denildiğinde eve gelen ziyaretçilerin çokluğuna oradan da ev sahibinin cömert bir kimse oluşunun anlaşılması gibi.
4. Açık Kinâyeler: Meknî-anhı kolay anlaşılan kinâyelerdir. “Falan adamın bel kayışı uzundur.” diyerek adamın şişman olduğunun anlaşılması gibi.
5. Nisbet Kastıyla Yapılan Kinâyeler: Sıfatın tamlanana yüklendiği kinâyelerdir.

Sarardı benzi hasedden benimle yâri görüb
Rakîb-i rû-siyehe bir garîb renk oldu

beytinde benzın sararmasıyla “kederlendi” anlamının kastedilmesi gibi.

Problem

Bütün bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere sözcüğün anlamı konusu oldukça kapsamlıdır. Mecâz dediğimizde, sözcüğün kendi anlamının dışında kullanılmasının yanı sıra, mecâz-ı mürsel ve kinâye konularının da işin içine girmesi bu konudaki terim çeşidini artırmaktadır. Hal böyle olunca; öğrencilerin, İlköğretim 2. Kademe (6-8. Sınıflar) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan mecâzlı söyleyişleri anlama ve ifade etmekte zaman zaman güçlük çektikleri gözlenmektedir.

Kullanım Örnekleri

6, 7, 8. Sınıf Ders Kitaplarındaki Metinlerde Kullanılan Mecâzlı Söyleyiş Örnekleri

Sınıflandırma

A. Eşya ile İlgili Mecâzlı Söyleyiş Örnekleri

- 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:

“kesemde bereket, gönlümde servetim” (Türkiye),

“sevgi zincirimize” (Sevgi Paylaştıkça Çoğalır),

“canlı bir telefon oyunu” (Alo... Graham Bel),

“duvarların yerini...sandalyeler alıyor”, “robot, içeri süzülüyor”, “ayakkabılar çok yönlü” (Geleceğin Dünyası),

“aynı işlevi görüp göremeyeceği”, “büyük devrim yaratan ampulü”, “ampul...tüm insanlığın hizmetindeydi”, “resimler...âdeta canlanıyordu” (Edison),

“mutfağı alt üst edersin” (Ah Şu Gençler),

“küreklerle asıldı” (Süpermen İstanbul’a Düştü),

“ (kitaplar) aydınlatırlar derin karanlıkları”, “mutluluğa açılan aydınlık pencereler” (Kitapların Cumhuriyetinde)

- *7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:*

“tarihin merdivenlerini soluk soluğa tırmanan” (Sonsuzluk Kitabevi)

“kitaba masraf ayıramamanın darlığı”, “onu (kitabı) yaşatmak saygısı” (Kitap Saygısı)

“umulmadık taşlar başları yarmış” (Kırkpınar)

“dikenli bir uyku”, “omuzlarımızda yük” (Bize Bağlı)

“canlanır yalılar” (Ev)

- *8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:*

“karnemde zayıf” (Herkes Başarılı Olur Mu?)

“bu kuyuyu, bu motoru zamanla bulduk, bu ellerle” (Selim’i Anarım)

söylev, Atatürk’ün...büyük eseridir” (Nutuk)

“ocağı tütmeye başlar” (Konuğa İkrâm)

“Şevket, dünyanın hiçbir kuvvetinin kırıp kirletmeyeceği bir elmas parçası idi” (Yaprak Dökümü’nden)

B. Duygular, Duyular ile İlgili Mecâzlı Söyleyiş Örnekleri

- *6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:*

“gönlümde yatan memleketim” (Türkiye),

“gönülleri isli”, “canı sıkılıyordu”, “ağır bir yük”, “göğsünde bir katılık”, “bağrının sarsıntılılarıyla”, “Hasan durgun, tıkanık”, “katı, nasırlaşmış yüreği yumuşamış, şişmişti”, “durgunluk aldı”, “cansız bir göğüs”, “Arabistan sıcağıyla yanan kızgın göğüs”, “ (gözyaşlarının) serin, ürpertici döküldüğünü duydu.” (Eskici),

“içim sızladı” (Sevgi Paylaştıkça Çoğalır) ,

“seslerde...anaların inancı parıldıyor”, “pırl pırl bir heyecan”, “kendini...doygun hissetmemiştir” (Kadın Ulusun Temelidir),

“heyecan içinde” (Alo... Graham Bel),

“beni yaralar”, “suçluluk duygusunu aşıl原因arak”, “umutsuzluğa kapılırım”, “korkutup sindirerek”, “onurumu kırmayın”, “inancım sarsılmasın” (Pulsuz Dilekçe),

“içerimizde yumuşak bir mutluluk yeşeriyor”, “iç çekmelerini”, “gönüllerimizde...zevkli baygınlığı var” (Ormanda Sabah),

“ölümden acı” (Zerdali Ağacı)

“kırık kalpler” (Kitapların Cumhuriyetinde)

- 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:

“sevgiyle yanar yüreğim” (Keloğlan),

“duygu doğar içimde” (Kitap Saygısı),

“iyi duygular beslediğini” (Atatürk’ün Kişiliği ve Özellikleri)

“canım yanmaz” (7 Tane Erik Ağacı)

“içerimi dağladı” (Âşık Veysel)

“kederlere batmamak” (İyimserlik, Kötümserlik)

“öpüp başıma koymak istediğim şehir” (İstanbul)

- 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:

“insanın kendine güven duyarak yola çıkması” (Herkes Başarılı Olur Mu?)

“yüreğini bozma” (Selim’i Anarım)

“ince duygular” (Atasözleri ve Deyimler)

“içim yanmıyor değil” (Yangın)

“umut çiçekleniyor demektir”, “umut yeşerir”, “umutsuzluğa düşen kent, kaptan, sanatçı...” (Nerede İnsan Varsa Orada Umut Vardır)

“sinirlerim mi tuttu ne?” (Hazır Olun, Fırtına Geliyor)

“insanın ruhu yalnızlık duygusundan ölür” (Kızılderili Reisinden Çevre Dersi)

C. İnsan ile İlgili Mecâzlı Söyleyiş Örnekleri

- 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:

“eli kalem tutan insanlarına” (Türkiye),

“gelenekler bağı”, “ileri görüşlü”, “düşünce yaşamı da çok canlıydı” (Atatürk),

“vatandaşın kaniyle ıslanmadıkça”, “milletimizin yüksek karakteri” (Atatürk’ün Kişiliği Ve Özellikleri)

“gözü pektir”, “pırıl pırıl çocuklar”, “bütün içtenlikleriyle”, (Kadın Ulusun Temelidir),

“insanları sesle yaklaştıran buluşçu”, “insanlar birbirine yaklaşıyorlar” (Alo... Graham Bel),

“içine kapanık bir çocuk”, “annesinin payı çok büyüktü”, “milyonlarca insan...yaşamını kazanmaktadır” (Edison),

“ailemizin yüz karası”, “kafayı dinleyemeyecek miyiz” (Ah Şu Gençler),

“gözleri karardı”, “gözü alev alev yandı”, “cılız bir ses” (Süpermen İstanbul’a Düştü),

“kafasını kullanması gerektiğine”, “kahkahalar...dalga dalga yükseliyor” (Prensi Olmayan Masal Kitabı),

“kulak ardı ettiğimi”, “aklıma bir şeyler düşer mi” (Özgün Bir Konu Aranıyor)

“arınmış ak pak yürekler” (Kitapların Cumhuriyetinde)

- 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:

“havalanır düşüncem”, “aklı taş çıkartır”, “taş kesilmiş insanlar”, “başları dara düştü” (Keloğlan),

“alçak gönüllülüğüne” (Sonsuzluk Kitabevi)

“insanların ona bağlanması”, “Türk milletinin büyüklüğü” (Atatürk’ün Kişiliği Ve Özellikleri)

“yüzünüzü ağartacak”, “yüksek Türk milletine” (Bir İleti)

“karanlıklar Atatürk aydınlığında boğuldu” (Atatürk),

“ilk göz ağrım” ((Bördübet’ten Sedir Adası’na),

“ağzınızın tadı bozulmasın” (Doğanın Sesini Duymak),

“içli sanatkarlar”, “tutulduğu çiçek hastalığı” (Âşık Veysel),

“keskin göz” (Kırkpınar),

“ağdalı bir dil”, “feryadı basmıştım” (Hayal Perdesi),

“cevabı yapıştırır”, “köşeyi dönmek”, “aklının köşesinden geçmemişti” (Büyüyünce Ne Olacaksınız?)

“hayatı zehir edenler”, “siyahlar içinden bir bakışta beyazları görür”, “kara düşünceler”, “kendisini bozar”, “kara kara düşündüğünden” (İyimserlik, Kötümserlik)

“akla aykırı düşmeyen” (Ev)

“gözlerimle kucaklar gibi”, “babamın yattığı Küçüksü” (İstanbul)

- *8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:*

“geleceklerini biçimlendirebiliyorlarmış” (Herkes Başarılı Olur Mu?)

“ince adamsın Selim!” (Selim’i Anarım)

“devrimlerle yüceltti bu milleti temiz ellerin” “sen yaydın içimize” (Atatürk Kurtuluş Savaşı’nda)

“analar, babalar, kardeşler... aydınlatılmalıdır” (Milli Eğitim ve Milli Birlik)

“ileri görüşlü”, “çoluk çocuğunu incitmez”, “onu(karısını) kırmaz” (Nasrettin Hoca)

“sözcükleri dar olan...köylülerimiz” (Atasözleri ve Deyimler)

“eğlencelere daldık”, “yeşil gözleri derinden bakardı” (Yangın)

“ince ses”, “onu...insan modeline göre işlemiştii” (Yaprak Dökümü’nden)

“umutsuzlar mikrop saçar dünyaya” (Nerede İnsan Varsa Orada Umut Vardır)

“kalın sesleriyle”, “sesi zaten inceydi” (Kedi Ağaca Çıktı)

“kaptanın başı bulanıyordu” (Hazır Olun, Fırtına Geliyor)

Ç. Hayvanlar ile İlgili Mecâzlı Söyleyiş Örnekleri

- *6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:*

“(develer) dalgın ve kuskün...gidiyorlardı” (Eskici),

“genetik yapılarıyla oynanan” (Geleceğin Dünyası)

“birbirimize düşürüyorsun”, “düşman kesilmezdi” (La Fontaine Orman Mahkemesinde)

- *7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:*

Bu kategoride örneğe rastlanmamıştır.

- *8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:*

“ışıldıyor...kuşların...altın sevinci” (Bu Sabah Hava Berrak)

D. Doğa ile İlgili Mecâzlı Söyleyiş Örnekleri

- *6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:*

“Kara kış”, “vurulmuşum toprağına” (Türkiye),

“yumuşak iklimine”, “su şakırtısı kulaklarınıza çarpıyor”, “can alıcı bir güzellik”, (Ormanda Sabah)

“aklın ermeden” (Zerdali Ağacı)

- 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:

“baharı serpmek ister” (Keloğlan),

“insanın içini maviye boyayan Gökova” “denizin güzelliğıyle kucaklaşınca”, “Gökova’yı tarıyor gözlerimiz” (Bördübet’ten Sedir Adası’na)

“içimize tüm sıcaklığı akıverirdi”, “doğayı okumayı” (Doğanın Sesini Duymak)

“sert bir vızıltı” (Hayal Perdesi)

“güneşte bile kara kara lekeler” (İyimserlik, Kötümserlik)

- 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:

“güneşi içmiş kaldırımlar” (Bu Sabah Hava Berrak),

“ateş dirildi” (Kedi Ağaca Çıktı)

“fırtına kopmazdan önce”, “havlar bozulacaksa”, “denizler, İdris’in ayaklarını güverteden kesti”, “keskin mavi kıvılcımlar” (Hazır Olun, Fırtına Geliyor)

“tatlı bir pembe”, “uçup gidecekmiş gibi bir mavi”, “pembeye çalan bir boz”, “bereket fişkırmış topraktan” (Peri Bacaları)

“bir de hafif olsaydık bir rüzgârdan” (Şehrin Üstünden Geçen Bulutlar)

“yüzümüzü yalayan rüzgâr” (Kızılderili Reisinden Çevre Dersi)

E. Eylemler ile İlgili Mecâzlı Söyleyiş Örnekleri

- 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:

“kabahat işledik”, “elini ağır tutuyordu”, “işimi tükettim” (Eskici),

“içten bir kucaklaşma”, “bir sıcak gülümseme”, “onlara elinizi uzatmayı unutmayın” (Sevgi Paylaştıkça Çoğalır),

“dikkati üzerine çekti”, “sağlam temellere oturtmak” (Atatürk),

“bir soru atıyor ortaya” (Kadın Ulusun Temelidir),

“gözden geçirirken”, “yola çıktılar” (Geleceğin Dünyası),

“kolları sıvadı”, “yeni buluşlar peşinde de koşmuştur” (Edison),

“beni sınırlayın”, “beni köşeye sıkıştırmayın”, “söz de vermeyin”, “dile getirebilseydim”, “başıma kakmayın” (Pulsuz Dilekçe),

“ondan(ormandan)...kopup ayrılıyoruz” (Ormanda Sabah)

“düşüncelerini okumuş” (Prensi Olmayan Masal Kitabı)

- 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:

“milli irfanı yükseltmeye çalışmak”, “kamuoyunu aydınlattıktan sonra”, “geleceğe ışık tutma” (Atatürk’ün Kişiliği Ve Özellikleri)

“bir titiz çalışma”, “anlam çıkarmak” (Bir İleti)

“aydınlattı ülkeyi” (Atatürk),

“derin çalışırdı” (Doğanın Sesini Duymak)

“gönlümden geldiği gibi döşendim” (Âşık Veysel)

“bir köşeye sinerdik” (Büyüyünce Ne Olacaksınız?)

“hayatımı tatlılaştırmak” (İyimserlik, Kötümserlik)

“göz ardı ediyoruz” (Bir Kule Varmış)

- 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerde:

“geleceklerini biçimlendirebiliyorlarmış” (Herkes Başarılı Olur Mu?)

“gözüme kestirmiştim”, “dişten tırnaktan artırdık” (Selim’i Anarım)

“gözler önüne sermek” (Nasrettin Hoca)

“Üsküdar sokaklarını ağır ağır geçti” (Yaprak Dökümü’nden)

TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğrencilere görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlayabilme ve duygu, düşünce, tasarım ve izlenimlerini belli bir amaca yönelik olarak söz ya da yazı ile anlatabilme becerisi ve alışkanlığı kazandırmak; Türkçe dersinin genel amaçları arasındadır. Ana dil öğretimi, bir araç-ders olarak okuldaki tüm öğretim etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır. Ana dilini iyi öğrenen ve kullanan bir öğrencinin, gerek okul yaşantısında gerekse özel yaşantısında başarılı olması kaçınılmazdır. Bu nedenle ana dili öğretiminin gerçekleştirildiği Türkçe öğretimi son derece önemlidir.

Yaptığımız sınıflandırmaların farklı kategorilerde olması, gösteriyor ki Türkçe dersi hayata dair hemen her konuyu içermektedir, bir başka deyişle Türkçe Öğrenimi, hayatın ta kendisidir diyebiliriz. Araç olarak kullandığımız metinlerde aslında hayattan küçük kesitler işlemekteyiz ve bu metinlerde, farklı kategorilerde yer alan mecâzlı söyleyişlerin bulunması, öğrencilerin sözcük dağarcığını, anlam bilgisini geliştirmesini; farklı alanlara ait ifade biçimlerini (mecâzlı söyleyişlerini) öğrenmesi ve uygulayabilmesine araç olmaktadır.

Kapulu, Dedeoğlu Okuyucu, Kaplan ve Karaca (2008) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yapılan “mecâzlı söyleyiş” taramasına göre; 6. sınıf Türkçe ders kitabında 142; 7. sınıf Türkçe ders kitabında,

81; 8. sınıf Türkçe ders kitabında, 91 mecâzlı söyleyiş saptanmıştır. Her kitapta 18'er metin incelenmiştir.

Mecâzlı söyleyişlerin kullanım sıklığına baktığımızda en çok 6. sınıf ders kitabında yoğunluk olduğunu görüyoruz. Mecâzlı söyleyişler, 6. Sınıf Dil Bilgisi müfredatında, “Sözcükte Anlam” konusu içerisinde anlatılmaktadır; yani 6. sınıf konusudur. Dolayısıyla, yoğunluğun burada olması normaldir.

Mecâzlı söyleyişleri altı kategoride sınıflandırmayı uygun bulduk. Buna göre, kategorilerdeki mecâzlı söyleyiş sayıları aşağıdaki Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1: Kategorilere Göre Mecazlı Söyleyiş Sayıları

Kategori	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	TOPLAM
Eşya	15	7	5	27
Duygular, Duyular	29	7	9	45
İnsan	24	28	17	69
Hayvanlar	4	-	1	5
Doğa	6	8	12	26
Eylemler	20	11	5	36
TOPLAM	98	61	49	

Bu Tablo 1’e göre; bütün sınıflar toplamına baktığımızda yoğunluğun “insan” kategorisinde olduğunu görüyoruz. Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına bakacak olursak:

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasa’da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâki, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; insan haklarına ve Anayasa’nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek,

2. Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek,

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak,

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarının iyi insan, iyi vatandaş ve iyi meslek sahibi insan yetiştirmek olduğu söyleyebiliriz.

Türkçe Öğretiminin genel amaçlarına baktığımızda, dilini doğru kullanan, estetik zevki gelişmiş, yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı ve insanlığı seven bireyler yetiştirmenin esas alındığını görüyoruz. Bu bağlamda yapmış olduğumuz sınıflandırmada mecâzlı söyleyiş örneklerinin en çok “insan” kategorisinde olmasını uygun bir sonuç olarak görüyoruz.

Sınıflandırmamızdaki ikinci yoğunluğun “duyular, duygular” kategorisinde olduğunu görüyoruz. Türkçe Öğretiminin genel amaçlarından biri de, “**Öğrencilere; dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini**

kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak” tır. Bu amaç, Türk Milli Eğitiminin ikinci amacı ile örtüşmektedir.

Bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere, “ dengeli, sağlıklı ve estetik” duygular geliştirmiş bireyler yetiştirmek konusunda Türkçe dersinde seçilen metinler ve bu metinlerde yer alan mecazlı söyleyişler, önemli araçlardır.

Üçüncü olarak, “eylemler” kategorisinde yoğunluk görüyoruz. Türkçe Öğretiminde aslanan, belirtilmiş olan amaçların davranışa dönüştürülmesidir. Çünkü bir öğrencinin hedeflenen kazanımı gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ancak onun davranışlarını gözlemleyerek öğrenebiliriz.

İlköğretim Türkçe dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı; “okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi” olmak üzere beş öğrenme alanından oluşmaktadır. Burada önemli olan bu öğrenme alanlarında hedeflenen davranışları öğrenciye kazandırabilmektir. Bu bağlamda “eylemler” kategorisinde mecazlı söyleyiş örneklerinin fazla olması Türkçe Öğretimi açısından oldukça önemli ve gereklidir.

Öğrencilerin doğa bilincine ve sevgisine sahip olmalarının onların kişilik gelişimleri açısından olumlu bir etken olduğunu düşünmekteyiz. Bu nedenle, Doğa ve hayvan kategorilerini sınıflamamız içine aldık. 6-8. Sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde “Doğa ve Evren” teması bulunmaktadır. Bu tema kapsamında yer alan metinlerle öğrencilere doğa bilinci ve sevgisi kazandırmak amaçlanmıştır. Çocuğa doğa bilinci ve sevgisi, hayvan sevgisi kazandırmanın onun kişilik eğitiminde önemli bir yapı taşı olduğunu düşünmekteyiz. Çünkü kendisi dışındaki canlı türlerini de seven, koruyan; bir bireyin genel olarak dünyaya ve insanlığa karşı da olumlu, hoşgörülü tutum ve davranışlar geliştirmesi çok olasıdır. Fakat Tablo 1'e baktığımızda doğa ve hayvan temalarında mecazlı söyleyiş yoğunluğunun az olduğunu görüyoruz. Örneğin 6. sınıf ders kitabında az da olsa yer almışken 7. sınıf ders kitabında hiç yer almamış olması, eğitimde tekrarin önemi açısından olumsuz bir sonuçtur. Bu durumu bir eksiklik olarak görmekteyiz. Bu alanlarda daha fazla mecazlı söyleyişe yer verilmesi gerektiği kanaatindeyiz.

Son olarak eşya temasını ele alalım. Bu kategoriyi sınıflandırmamıza almamızın nedeni, Türkçe anlam bilgisine göre; eşyanın, cansız varlıkların, mecazlı söyleyiş açısından ne gibi ifadelerle karşımıza çıkabildiğini tespit etmektir. Buradaki mecazlı söyleyiş yoğunluğunun diğer kategorilere göre alt sınıflarda yer aldığını görmekteyiz. Ayrıca 6. sınıftan 8. sınıfa kadar sayısal olarak sistemli bir azalma içinde olduğunu görmekteyiz. Öğrencinin soyut işlemler döneminde olması bakımından değerlendirecek olursak, bu sistematik azalmayı tutarlı buluyoruz. Sonuçta 6. sınıf öğrencisi ile 8. sınıf öğrencinin somutluk-soyutluk kavramlarına göre dünyayı algılamalarında farklılık olması gelişmişlik düzeyleri açısından oldukça normaldir.

Yaptığımız bu çalışmada bireyin kişilik gelişiminde önemli noktalar olduğunu düşündüğümüz altı kategoriyi ele aldık. Aynı zamanda, bu kategorilerin Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve Türkçe dersinin özel amaçlarına da uygun olmasına özen gösterdik. Elde ettiğimiz bulgularda da Türkçe ders kitaplarındaki metinlerinde, eksiklerle birlikte, bu kategorilerde mecazlı söyleyişlerin yer alması, yaptığımız sınıflandırmanın uygun olduğunu bize göstermiştir.

KAYNAKÇA

Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilimi*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Bayraktutan, L. (1990). *Edebi sanatlar*, Balıkesir: Uludağ Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü Fak. Yayın no: 38.

Dilçin, C. (1983). *Örneklerle Türk şiir bilgisi*, Ankara: TDK Yayınları.

Genç, İ. (2008). *Edebiyat bilimi kuramlar akımlar yöntemler*, İzmir: Eser sahibinin kendi yayını.

- Kapulu, A. ve Karaca, A. (2010). *7. sınıf Türkçe ders kitabı*, Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Kapulu, A. ve Karaca, A. (2010). *8. sınıf Türkçe ders kitabı*, Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Kapulu, A., Dedeoğlu Okuyucu, S., Kaplan, Ş. ve Karaca, A. (2008). *6. sınıf Türkçe ders kitabı*, Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Karaalioğlu, S. K. (1975). *Edebiyat terimleri kılavuzu*, İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitap evleri.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kayagil, M. K. (1980). *Edebiyat bilgi ve teorileri*, Erzurum: Enderun Kitapevi
- Külekcı, N. (1999). *Açıklamalar ve örneklerle edebi sanatlar*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Kürkçüoğlu, K. E. (1973). *Edebiyat lügatı*, İstanbul: Enderun Kitabevi.
- Macit, M. ve Soldan, U. (2004). *Edebiyat bilgi ve teorileri el kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Pala, İ. (2000). *Ansiklopedik divan şiiri sözlüğü*, İstanbul: Ötüken Yayınları.
- SBS'ye Hazırlık (2011). *Okula yardımcı Türkçe konu anlatan kitap (8. Sınıf)*. İstanbul: Okyanus Yayınları.

Extend Abstract

To gain the habit and ability to students of understanding exactly and correctly what they read, watch and listen and expressing the feelings, opinions, planning and impressions by statements or writings directed to a specific purpose are some of the general purposes of Turkish lesson. Main language is the basis of all teaching activities in school. To be successful in both school life and general life of a student who learns and uses its main language perfectly is inevitable. Turkish language is a rich one according to word meanings. A word can carry the specialties of real, connotation, metaphor, locution and idiom meanings. Real meaning is the one that comes mind firstly of the word's dictionary meaning. Metaphor is using the word apart from its real meaning. Involving of the Synecdoche and metonymy subjects to this concept, increase the term variety in this subject. Therefore, Primary School 2nd step (6-8) students have some problems at understanding and impressing the metaphoric words. Turkish lesson involves every subject related with the life. In texts we use as a tool, having some metaphoric statements provides students to improve their word information and helps them to learn and apply expressions which belong to different fields. Therefore, we categorized metaphoric expressions in our study. Kapulu, Dedeoğlu, Okuyucu, Kaplan and Karaca (2008) according to scanning for “metaphoric expressions” in Turkish textbooks, there are 142 metaphoric expressions in 6th grade Turkish textbook, 81 in 7th grade, 91 in 8th grade. In every book, 18 texts are researched. When we look at the frequency of metaphoric expressions, we see that majority is in 6th grade. Metaphoric expressions in 6th grade textbook are taught in “Meaning in Word” subject. When we look Grades' total; majority is in “human” category. If we will look at the general aims of Turkish National Education;

1. To nurture citizens who are depended on Atatürk's principles-revolutions; who adopt, protect and improve the national, ethic, intangible, cultural values;

2. To nurture the individual who is a healthy person according to personal, mental, psychological and sensational aspects, who has power of free and scientific thinking, wide world view, respectful to human rights, who esteems personality and initiatives, responsible to the community, positive, creative and productive.

3. To prepare them for life by improving interest, ability and capacities with obtaining needed data, ability, behaviors and habit of working together; to ensure them having a job they feel happy and contribute to community happiness. Thus on the one hand; to improve the Turkish citizens' and Turkish community' wellness, on the other hand, to support and accelerate economical, social and cultural development in a national unity and entirety; finally to make Turkish people a constructive, creative, elite associate of a contemporary civilization. We can say that general aims of Turkish National Education are to nurture an individual who is a good person, citizen and has a good profession. When we look at the general aims of Turkish Language Education, we see the target is to nurture individuals who uses language correctly, loves its country, nation, nature, life and humanity. In this context, according to our categorization, existence of majority number of metaphoric expressions in “human” category is an appropriate reason. We see that the second majority in our categorization is in “Sensations-senses”. One of the general aims of Turkish education is; “To gain students the habit of listening, reading; and helping them to improve their esthetical sensations”. This is suitable with the second aim of Turkish National Education. As it can be seen from these expressions, chosen texts in Turkish lesson and metaphoric expressions in these texts are important for nurturing individuals who developed “balanced, healthy and esthetic” sensations. The first principle in Turkish lesson is transformation of stated aims to behaviors. Because, we can only see if a student can achieved the aimed behavior or not by observing. The Education of Turkish Lesson for Primary Education (6-8. Grades) consists of 5 fields as “reading, listening/watching, speaking, writing and grammar”. It is important to gain the student the aimed behaviors in these fields. In this context, having much metaphoric expression examples in “actions” category is really important and needed in Turkish Language Teaching. We think that having the nature consciousness and sympathy is a positive affect for their personal development. Therefore, we took the nature and animal categories in our categorization. “Nature and Universe” theme is founded in 6-8th grades Turkish Textbooks. With these texts, it is aimed to gain students nature consciousness and sympathy. We think that gaining students nature consciousness and sympathy is an important building block for personal development. Because, it is possible to develop positive, tolerant attitudes and behaviors to world and humanity of an individual who loves and protects beings except itself. But when we look at Table 1, we see that no much metaphoric expressions are there in nature and animal themes. For example, while even having

fewer examples in 6th grade textbooks, not having an example in 7th grade is a negative reason. We think that this situation is a deficiency and there must be more metaphoric expressions in these fields. The reason of including the “stuff” category is to determine what kind of expressions we can get in perspective of metaphoric expressions of inorganic existences. We see that number of metaphoric expressions in here is less than other categories, and also in a systematic decrease from 6th grade to 8th grade. We think that this systematic decrease is meaningful as the student is in the term of abstract processes. It is normal that having some differences in the perception of the world according to concreteness-abstractness concepts between the 6th grade and 8th grade students. In this study, we took care to make suitable the six categories that are important in development of individual with general and special aims of Turkish lesson and Turkish National Education. With findings we see that existence of metaphoric expressions in Turkish textbooks, even they have some deficiencies, and the categorization we made is suitable.

ÇALGI EĞİTİMİ BAĞLAMINDA TEKNİK UD EĞİTİMİNE BİR YAKLAŞIM

AN APPROACH TO THE TECHNICAL LUTE EDUCATION AS PART OF THE INSTRUMENT

Enver Mete Aslan

Haliç Üniversitesi,
Konservatuar Türk Müziği Bölümü
meteaslan@gmail.com

ÖZET

1974 yılında konservatuarın açılması ile Türk Müziği akademik ve metodik bir zemine oturmaya başlamış ve yapılan çalışmalar ve çalgı metodları bilimsel bir düzeye ulaşma yoluna girmeye başlamıştır. Çalgı eğitiminde kullanılan yöntem ve metodlar, icracının ileri seviyelere ulaşması açısından çok hassas ve dikkat gerektiren noktaları oluşturmaktadırlar. Ud eğitiminde sağ ve sol elin çalışmasında uygulanan yöntemler, bilinçli teknikler ile yapıldığı takdirde verimli olduğu gibi, tam tersine düzensiz ve bilinç dışı yapılan çalışmalar ise icrayı geriye götürmekle kalmayıp, kalıcı zararlar ortaya çıkartabilmektedir. Müzisyenlerde görülen bazı kas ve eklem rahatsızlıklarının da nedeni olarak gösterilen, düzensiz çalışma tekniklerinin, aynı zamanda, müzikal duyum ve müzik hafızasının gelişimine de engel oluğu görülmektedir. Kaynakların iyi incelenmesi, analiz edilmesi ve icraya dönüşmesi sürecinde, icracının, vücudun fiziksel yapısını göz önünde tutması, çalışılacak alıştırılmaları, etüdüleri ve eserleri tahlil etmesi ve icra aşamasında da metronomu doğru kullanarak çalışmaya başlaması bu çalışmanın konusunu teşkil etmektedir. Akademik düşüncenin ve metodların Türk Müziği üzerindeki varlığı, teknik ve geleneğin birleşmesi ile gerçekleşecektir. Kaynak tarama yöntemi kullanılan bu çalışmanın akademik ortamda tartışılması ile, müziğin gelişmesine katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: ud, icra, icracı, Türk müziği

ABSTRACT

After the opening of the conservatory in 1974, Turkish music gained an academic and methodic basis; the studies and the instrument methods started to go through a scientific level. The methods used in the instrument education are very sensitive and important points in terms of the advancement of the performer. The methods used in lute education to train the right and left hand are efficient when they are performed with the true techniques, otherwise, the wrong and unconscious studies can both deteriorate the performance and bring permanent damages. The irregular studying methods, which result in muscle and joint disorders of the musicians, also prevent the development of the musical sense and memory. The subject of this study is the fact that the performer should consider his physical structure during the research, analysis and performance of the sources, analyze the examples, studies and the works beforehand and start his studies using the metronome properly during the performance. The existence of the academic thoughts and methods in the Turkish Music will bring to life after the assembly of the techniques and tradition. The academic discussion of this study, based on the source survey method and prepared to train qualified performers is supposed to make a great contribution to the musical development.

Keywords: oud, perform, performer, Turkish music

GİRİŞ

Enstrüman çalışma ve geliştirme, müzikal beceri ve yeteneğin yanı sıra fiziksel yapı, el, kas ve kondüsyon gerektiren tüm uzuvların kullanımına bağlıdır. Bu çalışma ve eğitimin düzenli yapılması, eğitmenin ehil ve sanatında tecrübe sahibi olması ve en önemlisi kullanılan metodun sağlam kaynaklara dayanan denenmiş bir yol olması gerekmektedir. Çalgı eğitiminde, her farklı çalgı için geliştirilen çeşitli öğretim ve gelişim yolları bulunmaktadır. Bu gelişim yolları, icra edilmek istenen müziğin dönemine, üslubuna, hatta batılı ülkelerde, icra edilmesi hedeflenen besteciye göre bile değişiklik göstermesi muhtemeldir. Şöyle ki Klasik Batı Müziği'nde icracı, tüm müzik yaşantısını sadece bir besteci (J. S. Bach, L. V. Beethoven, W. A. Mozart...) yada bir dönem (Orta Çağ, Barok Dönem, ...) ile meşgul olarak geçirebilmektedir. Dolayısıyla bu eğitimin de yapılacak olan bu müziğe göre şekillendiği görülmektedir.

Türk Müziğinde ise batıdaki bu branşlaşmanın aynen uygulanmadığı görülmektedir. Örneğin bir ud icracısı veya bir kanun icracısı, müzikal yaşantısı boyunca sadece bir bestecinin eserlerini yorumlamakla kalmayıp, literatürdeki tüm bestecileri, kendi üslubuyla icra yoluna gitmeye çalışmaktadır.

Türk Müziğinde, icranın iyi ve yüksek seviyelere ulaşması, “çırağın ustayı izlemesi yolunun” iyi bir şekilde gerçekleşmesinin yanında, fiziksel kondisyonun tam olması ile bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bu durumda, Türk müziği çalgı icracılarının da, tüm çalgı icracıları gibi yorum ve üslub gibi çalışmaların yanında teknik, yani mekanik ve kas gücü ile yapılması gereken çalışmalara özel önem göstererek, vakit ayırmaları gerektiği sonucuna varılmıştır.

Bu eğitim Ud’da teknik çalışma başlığı altında iki ana yola ayrılarak yapılabilir.

- 1- Sağ El Mızrap Çalışmaları
- 2- Parmak Baskılı Çalışmalar (Sol el ve sağ el birlikte)

Sağ el mızrap çalışmaları

Sağ el çalışmalarına, ilk olarak sol eli kullanmadan yapılan çalışmalar ile başlanmalıdır. Bu çalışmalar da doğal olarak sadece açık tel dediğimiz, boş tel, yani sol el parmaklarından hiçbirini tele basmadan yapılması gereken çalışmalar olmalıdır. Öncelikle dikkat edilmesi gereken hususlardan en önemlisi, metronom denilen ve müziğin hızını belirleyen birimin düşük seviyelerde tutularak çalışmaya başlanmasıdır. Yani icra edilecek eser veya etüdün hızı, önce yavaş ve anlaşılabilir bir biçimde, daha sonra ise kademeli olarak hızlandırılmalıdır. Aksi takdirde omuz ve kolda bulunan kas ağrıları ve kasılmaların icracıya zorluk çıkarması muhtemeldir. Sağ el çalışmalarının dört ayrı bölümde incelenerek geliştirilmesi aşağıdaki maddeler ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Tek açık tel üzerinde sağ el çalışmaları

Bu çalışma, icracının ilk yapması gereken çalışmalardan biridir. İlk başta da bahsedildiği gibi önce yavaş hızda başlanması gerekmektedir. Öncelikli başarılması gereken konu ise temiz ve müzikal sesi elde etmektir. Çalışmanın devamında metronomun dikkatle takib edilmesi, enstrumandan müzikal sesin çıkarılması, müzik dışı seslerin çıkmaması (mızrapın gövdeye çarparak ses çıkarması gibi...) konular, ön planda düşünülmesi gereken hususlardır.

İki komşu açık telde sağ el çalışmaları

Bu çalışma, adından da anlaşıldığı gibi, sadece iki komşu tel arasında çalışılan alıştırmalarla sınırlıdır. Birinci tel ile ikinci tel veya beşinci tel ile altıncı tel arasındaki ilişki bu çalışmada geçerlidir. Telden tele geçiş alışkanlığının kazanılması önemli olduğu gibi bu geçiş esnasında göz takibine gerek kalmayıp, el yordamı ile gerekli telin bulunabilmesi “komşu tel” kelimesinin manasını ortaya koymaktadır.

İkiden fazla açık telde sağ el çalışmaları

Tellerin sayısı fazlaştıkça, ortaya çıkan avantajlı durum, icracıya kombinasyonları bol olan bir çalışma alanı sağlamaktadır. İcraçı beşi çift, biri tek olan toplam onbir telin her birine vurarak bu çalışmayı gerçekleştirmelidir. Çalışma esnasında tellerin komşuluk derecesi önemli değildir. Birbirine uzak yani komşu olmayan teller ile de çalışılmalıdır. Tellerin yerlerini ilk başlarda bakarak bulmaya çalışan icracı bir süre sonra el yordamı ile daha rahatça bulabilecektir. Alıştırmaların kademeli olarak hızlandırılması ise zihin ve el birlikteliğine katkı sağlayarak, icradaki kalitenin farklı noktalara gelmesine sebep olacaktır.

Açık telde tremolo çalışmaları

Sağ elin kondüsyonunun üst düzeyde olması gereken ve çalışma sonucunda sağ elin hareketini üst düzeye taşımaya yardımcı olan bir mızrap hareketidir. Notaların ardı ardına gelmesi ile oluşan tremolo çalışması, icracının fiziksel yapısına ve sağ el alışkanlıklarına göre değişiklik gösterebilir. Bu farklılık notaların sıklığıdır. Kimi icracılar mızrapın ucunu normal kullandığı uzunluktan daha uzun bırakarak, kimi icracılar ise mızrapı daha sıkarak ve ucunu kısa tutarak tremolo yapma yoluna gitmişlerdir. Kimi icracılar ise mızrap tutuşunda bir farklılığa gitmeden ve notaların onaltılık veya otuzikilik olması kaygısını hissetmeden icra gerçekleştirmektedirler. Bir de en önemlisi düzenli tremolo olarak tabir edilen ve nota üzerinde belirtilen tür tremolo vardır ki bu metronom ile çalışılmalıdır

Parmak baskılı çalışmalar

Sol elin de devreye girmesiyle, icracı, alıştırmadan daha çok müzik yapma yoluna doğru yaklaşıma başlamıştır. Artık çalışmalar, iki ayrı hissiyatın yani sağ el ve sol elin ortaklaşa çalışması ile devam edecektir. İki elin ortak hareketi çok önemli olduğu gibi bu çalışmada da metronom kullanmak faydalı olacaktır. İki eli koordineli olarak hareket ettirmeye başlarken metronomu her zaman yapıldığı gibi düşük seviyeden başlatmak ve zihinsel fonksiyonlarımızın daha fazla parçaya bölündüğünü bilerek çalışılması gerekecektir. Şöyle ki, icracının ihtiyaçları, kasılmayan, ağrımayan ve enstrumanın doğal tonunu duyurup telden net ses çıkartabilen bir sağ el, onunla ortaklaşa hareket edebilen bir sol el ve bu iki ele emir verirken zamanın küçük birimleri ile yarışacak bir müzikal düşünce yapısıdır.

Sol elin kullanımında, icracının müzikal yaşamı dışında, yıllar boyunca doğal olarak geliştirdiği parmak sıralaması vardır. Birinci parmak olarak tabir edilen işaret parmağı, her zaman, dördüncü parmak olarak adlandırılan serçe parmaktan daha kuvvetlidir. Bu durum, insanın hayatı boyunca günlük işlerinde kullandığı parmaklar ile doğru orantılıdır. Sol el parmaklarındaki kuvvet ve hakimiyet sırası şöyle sıralanabilir.

1. Parmak – işaret parmağı
2. Parmak – orta parmak
3. Parmak – yüzük parmağı
4. Parmak – serçe parmak

Not: Ud icrasında baş parmak kullanılmaz.

İracının amacı ise tüm parmakları aynı kuvvetli seviyeye getirmek olmalıdır.

Bu kuvvet,

- a- baskı kuvveti
- b- doğru perdelere basma
- c- doğru perdeye basarken nüans işaretlerini uygulayabilme
- d- süsleme yapabilme olarak açıklanabilir.

Baskı kuvvetini ve doğru perdelere basabilme gelişimini gösteremeyen icracının, nüans ve süsleme konusuna geçmesi uygun değildir. Nüans ve süsleme konusu teknik ile beraber, müzikal bir meseledir ve öğretmenden birebir görerek alınması gereken konulardır. Osmanlıdaki Türk müziği geleneğinden gelen ve “meşk” olarak adlandırılan bu sistem, müziğin teknik ile beraber tavır ve üslub konusunun da öğrenciye aktarılmasına sebeptir. Öğrenci, metodların dışında, öğrenmek istediği konuyu öğretmenin icrasından dinleyerek öğrenebilir. Dolayısıyla öğretmenin üslubu da öğrenciye aktarılmış olur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türk müziği çalgılarında, tavır ve üslub sebebiyle çalışmalarda ve icrada batıya göre farklılıklar olsa da, icracının bu farkı en aza indirgeyip, dünyada müzik gelişim için yapılmış tüm kaynakları kendi müziğine adapte etmesi faydalı olacaktır. Gerek çok sesli müziğin ve armoninin türk müziği üzerinde uygulanması gerek ise tüm dünyada uygulanan icra tekniklerinin türk müziği, icracıları tarafından uyarlanarak uygulanması, geleneksel sanatların, uluslar arası arenadaki gelişimi ile doğru orantılıdır.

Torun (1996)'un bu konuyu Ud Metodu, s359'da şöyle özetlemiştir “*Başta Tanburi Cemil Bey olmak üzere büyük ustaların icralarını, dikkatle, defalarca dinleyin, notaya almaya, ezberleyip çalmaya çalışın. Eser icrasında ve hele taksimlerdeki Türk Musikisi üslubunu keşfetmemin dinlemekten başka yolu yoktur*”.

Kaynaklar

Pujol, E. (1993). *Escuela razonada de la guitarra. Buenos Aires.*

Say, A. (1992). *Müzik ansiklopedisi.* Ankara: Başkent Yayınevi.

Torun, M. (1996). *Gelenekle geleceğe ud metodu.* İstanbul: Çağlar Yayınları.

Yahya, G. (2006). *Ud alıştırmaları.* Ankara: Yurtrenkleri Yayınları.

Yahya, G. (2002). *Yorgo Bacanos'un ud taksimleri.* Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Zeren, A. (2003). *Müzik fiziği* (Üçüncü Baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.

Extended Abstract

After the opening of the conservatory in 1974, Turkish music gained an academic and methodic basis; the studies and the instrument methods started to go through a scientific level. The methods used in the instrument education are very sensitive and important points in terms of the advancement of the performer. The methods used in lute education to train the right and left hand are efficient when they are performed with the true techniques, otherwise, the wrong and unconscious studies can both deteriorate the performance and bring permanent damages. The irregular studying methods, which result in muscle and joint disorders of the musicians, also prevent the development of the musical sense and memory. One of the most important beginning steps is that the performer elaborately projects and put in order all the materials (musical piece, etude, exercise... etc.) to be worked on during the lute studies. If possible, the performer should do right hand exercises firstly slowly and then increasingly fast whenever he begins studying and later on should do warm up exercises with his two hands for a better musical performance after all. Metronome is a very significant auxiliary device in that stage. The metronome checks the studying stages progressing from a slow speed to a fast one. The metronome increased systematically helps the performer play his music speedily and comprehensibly without experiencing any muscle pain or another health problem. Those warm up exercises are not only for the right hand but both of the hands. Because while one of the hands, moving from the wrist, hits the strings of the lute, the other hand presses the strings in a synchronized way. These technical studies aim to build a musical background beforehand. The performance of Turkish Music requires playing after listening to the traditional performance settled over this background. In other words, a

little part of the information transfer from master to apprentice is those technical studies and trainings. The subject of this study is the fact that the performer should consider his physical structure during the research, analysis and performance of the sources, analyze the examples, studies and the works beforehand and start his studies using the metronome properly during the performance. The existence of the academic thoughts and methods in the Turkish Music will bring to life after the assembly of the techniques and tradition. The academic discussion of this study, based on the source survey method and prepared to train qualified performers is supposed to make a great contribution to the musical development.

SEAFARERS MARKET

Stipe Galić, mag. ing. naut
Faculty of Maritime Studies – Split, Croatia
stgalic@gmail.hr

dr. sc. Zvonimir Lušić
Faculty of Maritime Studies – Split, Croatia
zlusic@pfst.hr

Danijel Pušić, mag. ing. naut
Hydrographic Institute – Split, Croatia
danijel.pusic@hhi.hr

ABSTRACT

In this paper we will analyze the types of seafarer's education in different countries. The education of seafarers is not the same everywhere in the world and thus the quality of future officers differs from country to country. This paper displays the positive and negative aspects of a university level study and a study based on short courses. It will also show the number and percentage of active officers from various countries covering the maritime market. This paper indicates that the nationality of seafarers has changed in the last few decades, and it also states the reason for the decline of seafarers from developed countries. Moreover, in this paper we will analyze the quality of the officer personnel education through all kinds of short courses that meet a prescribed minimum standard which is not on a par with the maritime colleges and academies. This analysis should indicate the main deficiencies in the existing education system, and the necessity of adopting new and more effective measures for better education, which leads to improved safety at sea.

Keywords: nationality of seafarers, seafarer's education, demand and supply of seafarers.

INTRODUCTION

Today, the world's maritime traffic is very large, and every day it is growing more and more. However, as a result of that, we have the risk of maritime accidents, breakdowns, especially in areas where the traffic is very large and which are of great importance for the maritime commercial traffic (such as the Singapore Strait, Dover Strait, etc.). By increasing the traffic density we increase the risk of collision and breakdowns, and the consequences of such accidents (especially large ships) are not negligible. In the end as a result we have the disastrous consequences of the great human and material losses, combined with the pollution of the marine environment. The cause of such accidents and disasters in most cases is a human factor, which is related to competence and expertise. To get a quality product, you need to invest in that product to get the supreme quality. Everyone would like to get something fast and it needs to be cheap and quality made, but you cannot accomplish that without a sacrifice. Same is with human resources. To get a quality merchant navy officer, you need to invest in that man. This requires investment and it is a time-consuming process. And finally, when the high quality merchant navy officer is available on the market, you need to pay for the quality.

Unfortunately, now days the market demands are large, and there are more and more ships built, and there is less staff. To complete the shortage of seafarers, the various short courses and schools are introduced based on STCW that meets the fast prescribed minimum, but complements the lack of seafarers on the market. As a result we have an unfinished product that has disastrous results for the company, the ship, crew and environment. For this reason, strict and effective measures should be taken to raise a minimum standard of the level of knowledge to be gained in these short courses.

WORLDWIDE POPULATION OF SEAFARERS

There is a continuing shortage of seafarers around the world according to the latest study from the Baltic and International Maritime Council (BIMCO) and the International Shipping Federation (ISF). In 2010, the worldwide supply of seafarers was estimated at around 624 000 officers while the current demand is reportedly 637 000 [4].

The important source of officers is OECD countries, but a great number of officers are recruited from the Far East and Eastern Europe. Eastern Europe is a large supplier of seafarers from these countries: Ukraine, Croatia and Latvia. If we take a look at Far East, China is also one of the mayor suppliers of seafarers in the world. But most of them work on the Chinese fleet. Major seafarer supply countries are: Philippines, Indonesia, China, Russia, USA, Japan, and South Korea.

Seafarer Supplier	All officers (%)	All ratings (%)
Phillipines	12,39	21,86
Indonesia	3,84	8,26
China	8,47	5,81
Russia	5,37	4,13
Turkey	5,03	4,03
India	4,87	3,56
USA	4,77	3,26
Japan	4,66	1,48
Korea	2,35	0,85
Canada	1,13	1,22
Malaysia	1,05	1,03
APEC total	44,03	44,9
World total	100	100

Fig.1. Percentage of all officers and ratings from major seafarer suppliers [3].

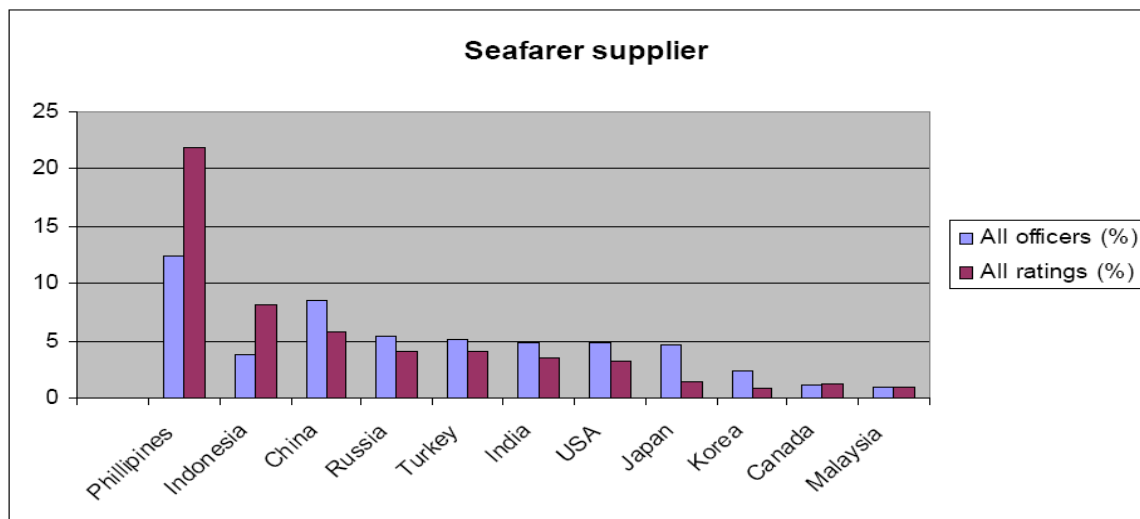


Fig.2. Chart of all mayor seafarer supplier countries in the world [3].

According to Accreditation of Seafarer Manning Agencies (APEC) estimates from 2003, in addition to Philippines, Indonesia, China and Russia, the other big suppliers of seafarers are countries: Turkey and India [1]. As you can see, the major sources of seafarers are the poorer countries. The reason for the decline of seafarers from developed countries, and an increase of seafarers from poorer countries in the first place depends on the price of labour. For example, the average monthly wage of a first mate in U.K. can never be the same or even close to the one that a Filipino first mate receives. Price, of course,

is one of the main factors, but there are other factors that ultimately influence the choice of certain nationalities. Some of these factors are:

- The current relationship between supply and demand,
- Training,
- Loyalty and reliability,
- Statistics of accidents and irregularities during the cruise,
- The possibility of education and training and the number of potential candidates
- Maritime tradition
- Distance of the ship (fleet) of residence,
- National restrictions,
- Trade unions and other protection of seamen, etc.

Seafarers from East and Southeast Asia in addition to low cost labour are characterized by several features that give them an advantage in relation to seafarers from traditional maritime nations, or countries with even cheaper labour. These features are: a great dedication to work, discipline in work and the employer's confidence. Possible disadvantages, such as the lack of knowledge or basic education, can very easily be avoided by investing in additional education and training. From ISF/BIMCO Manpower up-date study 2010 the estimated number of active seafarers in EU including Norway are 143 967 officers and 110 152 ratings. That makes the total of 254 119 seafarers. On a globally supply estimated worldwide at 1 371 000 seafarers, EU including Norway represents about 18, 5% of the total workforce [4].

COUNTRY	ISF/BIMCO 2010			Number of ships
	Estimated supply 2010			
	OFFICERS	RATINGS	TOTAL	
BELGIUM	498	92	590	99
BULGARIA	10890	22379	33269	67
CYPRUS	2907	514	3421	855
DENMARK	2762	1176	3938	409
ESTONIA	2700	6300	9000	35
FINLAND	3000	1200	4200	176
FRANCE	4568	9128	13696	299
GERMANY	3997	6256	10253	663
GREECE	9993	2970	12963	1305
IRELAND	1510	1602	3112	49
ITALY	9560	11390	20950	990
LATVIA	5509	2383	7892	33
LITHUANIA	2916	2479	5395	58
LUXEMBURG	2272	2164	4436	106
MALTA	274	2162	2436	1552
NETHERLANDS	3014	560	3574	827
NORWAY	16082	7300	23382	1381
POLAND	17923	4746	22669	72
PORTUGAL	419	1802	2221	64
ROMANIA	18575	5768	24343	34
SLOVAKIA	258	318	576	0
SLOVENIA	554	100	644	0
SPAIN	3181	3862	7043	116
SWEDEN	5958	4965	10923	356
UK	14657	8536	23193	944
TOTAL	143967	110152	254119	10490

Fig.3. Table of the total of active officers and ratings in the EU in 2010 [1]

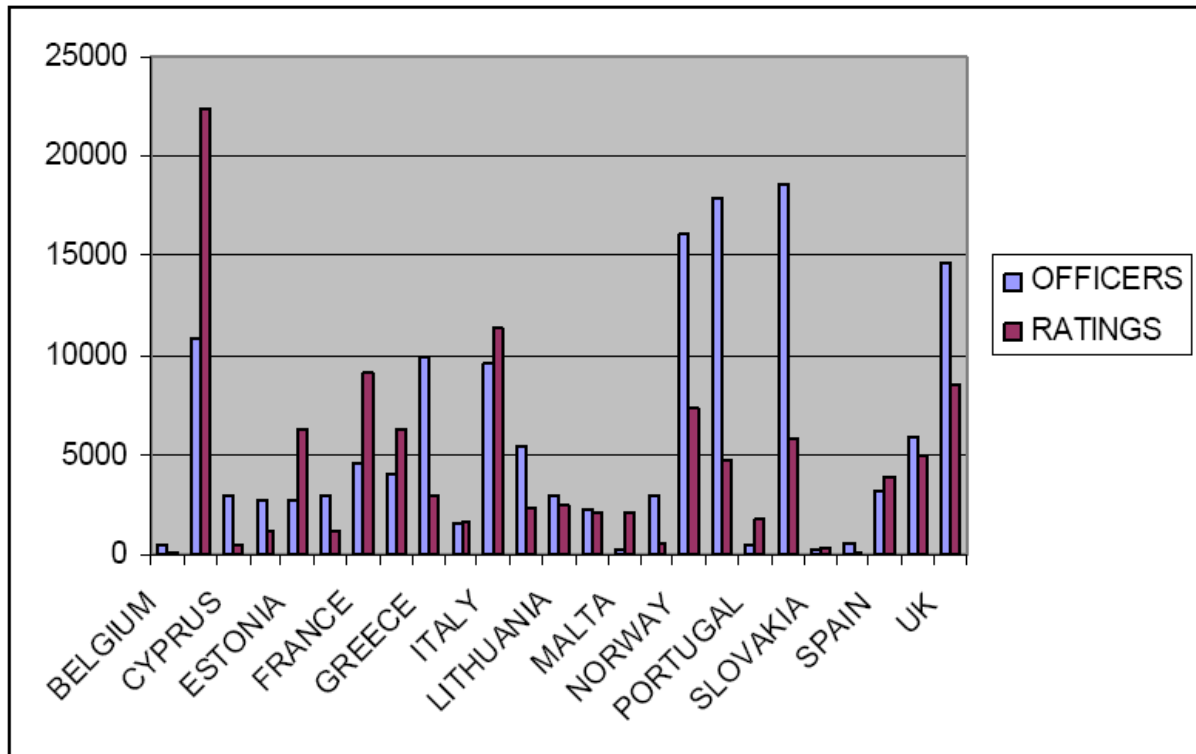


Fig.4. Chart of all officers and ratings in the EU in 2010 [1]

MARITIME EDUCATION IN SOME COUNTRIES

If we look at the STCW 78/95 Convention, the minimum prescribed knowledge and skills, the way of gaining authorization, etc. it is obvious that this system is very familiar to the sailors who come from poorer countries with lower standards of basic education. For this training system, education is a fundamental way of acquiring basic and additional knowledge and skills for the ship's crew. As a result of seeking the optimal relationship between a quality crew and a cheap crew, the rule is that currently, on most ships, there is a multinational crew, especially when it comes to the officers. Under these conditions, there will always be some problems: language difficulties, lack of mutual understanding, cultural and ideological differences, etc, which will, ultimately, have a negative effect on the overall safety of maritime transport.

According to the latest study from the Baltic and International Maritime Council (BIMCO) and the International Shipping Federation (ISF), there is a lack of seafarers on the market and the need for naval personnel is very high [10]. The training of future officers is not the same in all countries. Due to the increasing demand for personnel in the global maritime market, in some countries there is a possibility of taking short courses that combine new knowledge with work experience already gained on board, which provide a license to become a master of vessel.

On the other hand, some countries only offer the possibility of training at universities or colleges and it is only after their completion that the student can begin to build a career on board. As you can see, there are two completely different systems with the same goal, and both have their advantages and disadvantages. We will mention the following examples of education in different countries.

United Kingdom

Liverpool John Moores University

Undergraduate level

Bachelor of Science (BSc), Bachelor of Engineering (BEng)

It's a first level of university degree.

Modes of Study: Three years full time or four years with one year spent on industrial placement.

Postgraduate level

After undergraduate level (Bsc), student can continue with further education and become Master of Science (MSc)

MSc Maritime Operations or MSc Maritime Engineering,

Modes of study: 1 year full-time, 2 years part-time

Fleetwood Nautical Campus

Abbreviated training course

Certificate of competency Chief Mate Unlimited

Modes of study 36 weeks

Passing this course the candidate will be awarded:

- HND (High National Diploma) in Nautical Science (or Certificate of Achievement),

- Chief Mate (unlimited) Certificate of Competency (STCW95 II/2)

The completion of a 36 months watch keeping training, with at least 18 months of watch keeping service whilst holding Chief Mate CoC, enables the candidates to apply for NOE for Master Oral examination with MCA.

United States

There are two methods to attain an unlimited third mate's license in the United States: to attend a specialized training institution (like a university or academy), or to accumulate "sea time" and take a series of training classes and examinations. After that, a candidate must work 365 days on board to become a second mate.

The chief mate (cargo officer) license requires 365 days of service while holding a second mate license, and also candidates have to take numerous exams and attend classes for 13 weeks. Finally, to become a master of vessels of any gross tons upon oceans in the United States, the candidate must work 365 days of service while holding a chief mate's license [5].

Russia

Education in Russia is based on studying in State Marine Academies or State Marine Colleges which lasts 4 to 6 years [6].

Bachelor's degree (4 years) Master's

degree (6 years)

India

Vels academy of maritime studies, Velan Nagar

Undergraduate level

Bachelor of Science (BSc), It's a first level of university degree.

Modes of Study: Three years full time.

Bachelor of Engineering (BEng): Four years full time.

Diploma in Nautical science

Modes of Study: 1 year.

Enables cadets to become navigating officers on Merchant Naval Ships anywhere in the world

Philippines

Bachelor of Science (BS) – 3 years of study.

Croatia

Faculty of Maritime Studies in Split

Undergraduate level

Bachelor of Science (BSc), Bachelor of Engineering (BEng),

It's a first level of university degree,

Modes of Study: Three years full time.

Postgraduate level

After undergraduate level (Bsc), student can continue with further education and

become Master of Science (MSc),

MSc Maritime Operations or MSc Maritime Engineering,

Modes of study: 2 years.

Abbreviated training course

Special education programs in order to obtain officer positions

Modes of study: 6 months.

In some countries there is no possibility of taking courses to start the career of a ship master, it can only be achieved by studying at universities (like in Russia). It appears, that renowned shipping companies dictate or almost impose the type of education for future officers by determining a prescribed minimum knowledge to start a career on board, thereby compensating the lack of staff which they need to cover the fleet. It should be noted that the need for seafarers is increasing, and wages are decreasing. That is why the shipping companies turned to cheaper eastern markets like Philippines, Indonesia, and China, where the quality of education level is not the same as in the Western countries. However, the life standards are much less demanding than in the Western countries, and that leads to smaller allocations of monthly wages for the crew and officers. Unfortunately, the current price of labor costs significantly affects the employment, not the quality. This means the company will be more likely to take a seafarer from an undeveloped country (where their short courses meet the minimum standard prescribed), rather than a skilled seafarer from the West Europe, because it is cheaper. In such way, the management is able to reduce the costs of the company, and that is considered to be a success.

Advantages of training through short courses are:

- Already in early years, the person starts his/her carrier to become a master,
- Same progress in the work, similar to a university graduate,
- Previous experience with the ship (familiarization, life, working conditions, work ethics etc.).

Disadvantages of training through short courses are:

- Lack of theoretical knowledge,
- Questionable knowledge of English language.

Advantages of studying at the university are:

- Good fundament in theoretical knowledge,
- Short adjustment for adaptation on board with acquired knowledge,
- English language.

Disadvantages:

- After completion of three or five years of studying at university, a person starts a little later his / her

- career on board,
- No previous experience on the ship.

Private schools that offer short courses, that meet some minimum standard through which a seafarer obtains additional training knowledge, is not on par with the universities through which a graduate seafarer gains excellent theoretical knowledge from the very start, where he/she needs a little time to put knowledge into practice.

A questionable knowledge of English language also needs to be mentioned, especially for seafarers from Eastern Europe and Asia who have taken short courses since the language barrier can represent a major problem in their future work.

Therefore, we should point out that the education in colleges and universities is far better than education through short courses. Today, the professional and theoretical knowledge is of a great importance because the traffic on the sea is very large, (and every day there are more and more ships at sea) and therefore, there is a huge risk of collision, loss, damage, environmental pollution, etc. Effective measures should be taken to raise a minimum standard of level knowledge through short courses.

CONCLUSION

Global Maritime traffic is increasing, and the risk of collision is increasing along with it. The cause of such accidents and disasters in most cases is the human factor, which is related to competence and expertise. Requirements of the maritime market are huge and because of that, there is a great lack of seafarers in the world today. To get a good staff, you need to invest time and money to achieve the quality product. Short courses that meet the prescribed minimum of knowledge were introduced to compensate for the shortage of staff on the maritime market. As a result of all this, there is a non-quality and unfinished product that affects the safety of the ship, crew and environment. For this reason, strict and effective measures should be taken to raise the standards of a level knowledge in short courses. The conclusion of this thesis must be clear: short courses that allow the acquisition of master-captain title without graduation, on colleges and universities, need to raise the current level of expected knowledge in order to reduce maritime accidents and to increase the safety of navigation.

REFERENCES

- [1] Suplice, G., *Study on EU seafarers employment*, 2011
- [2] Nikolaeva Dimitrova, D., *Seafarer's rights in globalized industry*, KL Int., 2010
- [3] APMI and others., *APEC accreditation of seafarer manning agencies project*, 2005
- [4] <http://www.crossworldmarine.com>
- [5] <http://www.wikipedia.com>
- [6] <http://www2.nvrsk.ru>
- [7] http://career.webindia123.com/career/institutes/vDetails.asp?inst_no=8725
- [8] <http://www.pfst.hr>
- [9] <http://www.fleetwoodnautical.co.uk>
- [10] <http://www.crossworldmarine.com>

EVALUATING POSTGRADUATE EDUCATION OF THE DOCTORS WHO WORKED IN SURGERY UNITS IN TURKEY: A COMPARATIVE TRIAL

Consultant in General Surgery Cemal Kara
Karşıyaka State Hospital, Department of General Surgery, İzmir, TURKEY
ckara61@mynet.com

Consultant in General Surgery Alper Sözütek
Mersin University Medical Faculty, Department of Gastroenterological Surgery, Mersin, TURKEY
dralpers@hotmail.com

Consultant in General Surgery Türker Karabuğa
Konya Bozkir State Hospital, Department of General Surgery, Konya, TURKEY
karabugat@gmail.com

Consultant in General Surgery İsmail Yaman
Balıkesir University Medical Faculty, Department of General Surgery, Balıkesir, TURKEY
iyaman@gmail.com

Professor Doctor Ali Doğan Bozdağ
Adnan Menderes Medical Faculty, Department of General Surgery, Aydın, TURKEY
bozdaga@gmail.com

Associate Professor Doctor Hayrullah Deric
Balıkesir University Medical Faculty, Department of General Surgery, Balıkesir, TURKEY
hderici@hotmail.com

Consultant in Anesthesiology Hakan Aygün
Karşıyaka State Hospital, Department of Anesthesiology, İzmir, TURKEY
haygun@gmail.com

Consultant in Anesthesiology Duyguhan İşgüven
Antakya State Hospital, Department of Anesthesiology, Hatay, TURKEY
duyguhanisguven@hotmail.com

ABSTRACT

This study was conducted to evaluate the postgraduate condition of the doctors who worked in surgery units of state and university hospitals in our country. A total of 6 hospitals including 3 university and 3 state hospitals participated in this study. The condition of postgraduate education of the doctors was evaluated with a mini questionnaire. University and state hospitals were categorized as group 1 and 2; respectively. A total of 100 doctors including 51 from university and 49 from state hospital enrolled in this study. The median number of annual attended congress, the range of regular journal follow and the mean number of regular followed journals was statistically better group 1 than group 2. Program was assessed as sufficient for 56 % in group 1, while none for 100% in group 2. Postgraduate education is so important for the doctors in terms of following recent developments in their treatment approaches. Unfortunately, it is notable that there is a significant difference between university and state hospitals with regard of this situation in Turkey.

Keywords: evaluating, postgraduate education, Turkey

INTRODUCTION

Today, technology is advancing rapidly. Medical sciences at the existing information is updated in parallel. Employees in this area and particularly physicians are vital importance to follow these developments. But in daily practice, especially for those working outside of educational institutions is

not the case. This assumption is based on observations but, it should be presented as scientific. Be planned so that needs to be done. This study was conducted to evaluate the postgraduate condition of the doctors who worked in surgery units of state and university hospitals in our country. Particularly same examines in education progress has been done in different countries (Freiman et al., 2006; Mortensen et al., 2010; Hadley, Wall and Khan, 2007; Chew and Chee, 2005). However, had not been met an study like this in literature.

METHODS and PROCEDURES

A total of 6 hospitals' surgical clinics including 3 university (Mersin University Medical Faculty, Balıkesir University Medical Faculty, Adnan Menderes Medical Faculty) and 3 state hospitals (Karsiyaka State Hospital, Konya Bozkir State Hospital, Antakya State Hospital) participated in this study. The condition of postgraduate education of the doctors was evaluated with a mini questionnaire which was shown in table 1. University and state hospitals were categorized as group 1 and 2; respectively. Numerical data were presented as mean \pm standard deviation (SD) and categorical data were expressed as number and percent (%). Statistical significance was set at $p < .05$.

Table 1: Questionnaire.

Name
Age/Gender
Affiliation
How many journals do you follow regularly?
How many congresses do you attend annually?
When did you receive a postgraduate education program recently?
When did you prepare a scientific paper recently?
How do you aware of latest developments?
How and how often postgraduate education program should be?
Do you aware of latest developments about your field regularly?
Is postgraduate education program sufficient?
When did you read a text book about your field recently?
How often do you read scientific papers in internet?
Do you think that you apply current treatment approaches?
Is your knowledge about your field sufficient?

RESULTS and DISCUSSION

A total of 100 doctors including 51 from university and 49 from state hospital enrolled in this study. They including 61 general surgeons, 13 neurosurgeons, 11 obstetricians, 8 orthopedists and 7 chest surgeons. Group 1 included 32 male, 19 female doctors with a median age of $40,6 \pm 6,2$ years, while 28

male, 21 female doctors with a median age of $43,9 \pm 5,9$ in group 2. The mean time of worked as specialist were $9,3 \pm 6,2$ years, $12,8 \pm 6,6$ years in group 1 and 2, respectively. The median number of annual attended congress was 3 (1-6) in group 1 and 1(0-2) in group 2 ($p < .05$). The range of regular journal follow was 100% in group 1, whereas 71% in group 2 ($p < .05$). The mean number of regular followed journals was 5 (2-11) in group 1, while 1 (0-4) in group 2 ($p < .05$). The mean time of recent prepared scientific papers was stated as $4,7 \pm 4,2$ (1-18) months in group 1 and $37,5 \pm 39,8$ (3-144) months in group 2 ($p < .05$). The average time of recent attended postgraduate program was $2,2 \pm 1,9$ (1-8) years and $3,4 \pm 2,2$ years (1-10) in group 1 and 2, respectively ($p = .313$). Program was assessed as sufficient for 56 % in group 1, while none for 100% in group 2 ($p < .05$).

Postgraduate education is so important for the doctors in terms of following recent developments in their treatment approaches. Unfortunately, it is notable that there is a significant difference between university and state hospitals with regard of this situation in Turkey. The difference between university and state hospitals are normal. But this difference is too much. That is the real problem. This may be interpreted as to be the cause of personal preferences and/or lack of content in postgraduate education program. Doctors working in university hospitals are motivated by a better for scientific productivity and recent developments. This is normal. Because often there is an academic expectations and academic competition. However, there is no this type a source of motivation at public hospitals. Hence, we think that the doctors in state hospitals should be encouraged in order to e-gain their scientific interest by enhancing the frequency of enriched postgraduate education programs. Otherwise, this case can cause serious consequences in the long term. Because most of the health service are covered by state hospitals in Turkey. Various assessments has been done for same problems in different countries (Freiman et al. 2006; Mortensen et al., 2010; Hadley, Wall, and Khan, 2007; Chew and Chee, 2005; Malling et al., 2010). These his researchments will likely become more evident to trainees as faculty become increasingly aware of them. Various algoritmas and amendements has been recomended in education progress (Mortensen et al., 2010; Harden, 2006; Card, Snell, and O'Brien, 2006). Also board examinations are used for this aim in some countries (Freiman et al. 2006; Griffiths, 2006; Chen et al., 2006). Besides the various rewarding manners, similar enforcement "Board Examinations" can be used in our country.

CONCLUSIONS

There are serius difference between doctors working in the university and state hospitals in terms of following recent developments in their treatment approaches. If not corrected this problem seriously reduce the quality of health care in a long term.

REFERENCES

- Freiman, A., Natsheh, A., Barankin B., & Shear, N. H. (2006). Dermatology postgraduate training in Canada: CanMEDS competencies. *Dermatology Online Journal*, 12(1), 6.
- Mortensen, L., Malling, B., Ringsted, C., & Rubak, S. (2010). What is the impact of a national postgraduate medical specialist education reform on the daily clinical training 3.5 years after implementation? A questionnaire survey. *BMC Med Educ*, 10, 46.
- Hadley, J. A., Wall, D., & Khan, K. S. (2007). Learning needs analysis to guide teaching evidence-based medicine: knowledge and beliefs amongst trainees from various specialities. *BMC Med Educ*, 7, 11.
- Chew, C. H., & Chee, Y. C. (2005). Postgraduate Medical Education and Specialist Training in Singapore. *Ann Acad Med*, 34, 182-189.

Malling, B., Mortensen, L. S., Scherpbier, A. J. J., & Ringsted, C. (2010). Educational climate seems unrelated to leadership skills of clinical consultants responsible of postgraduate medical education in clinical departments. *BMC Med Educ*, 10: 62.

Harden, R. M. (2006). Trends and the future of postgraduate medical education. *Emerg Med J*, 23(10), 798–802.

Card, S. E., Snell, L., & O'Brien, B. (2006). Are Canadian General Internal Medicine training program graduates well prepared for their future careers? *BMC Med Educ*, 6, 56.

Griffiths, S. (2006). The role of the postgraduate medical education and training board. *Arch Dis Child*, 91(2), 195–197.

Chen, J., Rathore, S. S., Wang, Y., Radford, M. J., & Krumholz, H. M. (2006). Physician Board Certification and the Care and Outcomes of Elderly Patients with Acute Myocardial Infarction. *J Gen Intern Med*, 21(3), 238–244.

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA CİNSİYET FARKLILIKLARININ, FİZİK DERSİNDE İNTERAKTİF VE KLASİK EĞİTİMİNDE BAŞARISININ KARŞILAŞTIRILMASI¹

COMPARISONS OF GENDER DIFFERENCES, THE INTERACTIVE OF PHYSICS LESSONS AND THE SECESS OF CLASSICAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS

Öğr. Gör. Adem KORKMAZ
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Enformatik Bölümü
adem@kilis.edu.tr

Prof. Dr. Abdülkadir YILDIZ
Fırat Üniversitesi
Fizik Anabilim Dalı
ayildiz@firat.edu.tr

ÖZET

Bu çalışmada, ortaöğretim okullarında okutulan fizik dersinin öğrencilerde akademik başarının artırılması için klasik öğretimden farklı olarak interaktif eğitime dayalı bir öğretim modeli ile öğrenciler üzerinde uygulanması amaçlanmıştır. Model ders olarak seçilen fizik dersi, anlaşılabilirlik ve daha kolay öğrenilmesi amacıyla bilgisayar destekli eğitim, simülasyonlu ve animasyonlu eğitim teknikleri ile Kilis ilindeki genel lise türünde eğitim yapan okulda 2 şube ve 69 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Uygulamada, Milli Eğitim Bakanlığı müfredatında öğretilen konular arasında iki konu seçilerek bilgisayar ortamında Flash programı ile derlenmiştir. Konuların öğretimi esnasında deneyler simülasyon yöntemleri ile gösterilmiştir. Elde edilen veriler t-testi ile analiz edilip yorumlanmıştır. İnteraktif sistemli öğretim yöntemleri ile klasik öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin cinsiyet farklılıkları üzerindeki başarıları üzerinde birbiriyle mukayese edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Fizik eğitimi, İnteraktif fizik eğitimi, simülasyon, bilgisayar destekli eğitim.

ABSTRACT

In this study, it was aimed to apply the physics course that is taught in secondary schools with teaching model which is based on interactive training of students and different from classical teaching model in order to increase the academic success of students. The physics course which was chosen as a model course was applied on a total of 69 students from two secondary schools in the city of Kilis with the training techniques of computer-based education, simulated and animated education for learning the course much easier and the clarity of course. In practice, two subjects were chosen from the curriculum of the Ministry of Education, and they were compiled the Flash program. During the teaching of subjects, the experiments were shown with simulation techniques. The obtained data were analyzed and interpreted by the t-test. The results of interactive teaching methods and classical teaching methods on student success were compared with each other.

Keywords: Physical education, Interactive physics education, simulation, computer-aided education.

GİRİŞ

Bilgisayar teknolojisinin son yüzyıldaki çok hızlı gelişimi, 1960 yıllarında sonra tüm dünyada ve ülkemizde eğitim hayatına girmesi ile son yıllarda eğitimin ayrılmaz bir bütünü olmasını sağlamıştır (Uşun, 2004). Eğitim sistemimizde bilgisayarlaşma oranına ait bilgileri 2006 (Resmi Gazete, 2005) yılında Türkiye Büyük Millet Meclisine (TBMM) verilen bir soru önergesinde 2006 yılı sonunda 8 sınıf ve üzeri dersliğe sahip bulunan tüm ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının tamamına Bilişim Teknolojileri (BT) sınıf kurulması tamamlanmış olacaktır. Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) en son hayata geçirdiği FATİH Projesi ile, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi altyapısını güçlendirerek, BT araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde duyu organlarına daha fazla hitap edecek şekilde derslerde etkin kullanımı için; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın 620.000 sınıfa dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı ve internet altyapısı sağlanması ile gerçekleşecektir (FATİH projesi, 2010).

¹ Kilis 7 Aralık Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi verilerinden yapılmıştır

Eğitimin ilk kademesinden üniversiteye kadar ki süreçte bilgisayarlı eğitim ve öğretim kuşkusuz günden güne artmaktadır. Özellikle, üniversitelerin kapılarını öğrencilere kolayca açmada esas olan ortaöğretimdeki eğitim ve öğretimin başarısıdır. Bu bakımdan, bu çalışmada ortaöğretim okullarında okuyan öğrencilerin başarılarını değişip değişmediğini gözlemlemek için model bir ders olarak fizik dersi bilgisayar ortamında klasik anlatımdan farklı olarak Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE) ve simülasyon teknikleri ile anlatılması sağlanmıştır. MEB'in her geçen gün bilgisayar destekli eğitime geçme çalışmalarını dayanak alıp, 2010 yılı itibariyle sürdürülen FATİH projeleri gibi bilgisayar destekli eğitim projelerinin ne kadar etkili olacağını, öğrenciler üzerinde etkili hazırlanan bir model olan fizik dersin sunumu ile görmeye çalışacağız (MEB, 2010).

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim fizik derslerinde simülasyon ve Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) yöntemlerinin klasik öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkilerini incelemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için cevap aranacak bazı sorular şunlardır.

- Ortaöğretim fizik derslerinde simülasyon ve BDÖ yöntemlerinin klasik öğretim yöntemlerine göre öğrencilerin akademik başarıları üzerine etkileri cinsiyet açısından farklılık göstermekte midir?

Daha önceki fen bilimlerine yönelik yapılan çalışmalarda Tavukcu'nun (2008) yaptığı yüksek lisans çalışmasında öğretim, deney grubu lehine anlamlı bir şekilde artmıştır (Karasar, 2009). Başka bir çalışmada matematik eğitimine yönelik yapılan bir araştırmada ise Gülbenk (2008) çoklu ortam sunumlarının derste kullanılmasında öğrencilerin akademik başarılarına sunuş yöntemine kıyasla daha başarılı olduğu görülmüştür.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın sınırlılıkları örneklem olarak Kilis ilinde sadece 1 okulda ve bu okuldan 2 sınıf seçilerek toplam 69 öğrenci üzerinde yapılmasıdır.

Yöntem

Araştırma gerçek deneysel yöntemin, kontrol gruplu deneysel yöntemle ön test-son test yapılarak yürütülmüştür. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desenlerde gruplar tarafsız seçilerek, deney ve kontrol grupları oluşturulur (Uşun, 2004). Bu çalışmamızda iki farklı okul türünden 2 sınıf seçilerek tarafsızca biri deney biri de kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Kilis merkezinde bulunan ortaöğretim kurumları oluşturmaktadır. Örneklem olarak Kilis merkezde bir ortaöğretim kurumu Ekrem Çetin Lisesi (EÇL)) seçilmiş olup bu okuldan 2 tane lise 1. Sınıf seçilmiştir. Seçilen sınıfların bir tanesi kontrol grubu olarak klasik eğitim-öğretimle fizik derslerine devam etmiştir. Diğer sınıf ise deney grubu olarak simülasyon ve BDÖ yöntemi ile fizik öğrenimine devam etmiştir. Bu çalışma 2010-2011 eğitim öğretim yılı 2.döneminde yapılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında deney ve kontrol grubu olan sınıflarda ön test ve son test uygulaması yapıldı. Ön test ile dönem başında öğrencilerin konu ile ilgili bilgileri ölçüldü. Aynı test dönem sonunda ise son test olarak kullanıldı ve kontrol ile deney gruplarındaki öğrencilerin başarı durumları ölçüldü. Ön test ve son test için kullandığımız başarı testi, araştırmacı ile kontrol ve deney grubu için seçilen sınıfların fizik öğretmenleri tarafından işbirliği içinde hazırlandı. Testin hazırlanmasında ders kitapları, deneme kitapçıkları, sınavlara hazırlık kitapları incelenerek 50 tane soru hazırlanmış olup, sonradan sınıf seviyeleri göz önüne alınarak bu sorular 35'e düşürülmüştür. Seçilen sorular sonradan yapılan başarı sınavından elden edilen veriler ile SPSS-18 de ANOVA testi ile geçerlilik güvenilirlik analizi yapılmış ve 0.05 anlamlılık düzeyinin altında kalan 10 soru testten çıkarılarak 25 adet soruya düşülmüştür. Elde edilen veriler t-testi ile analiz edilerek yorumlanmıştır.

Bulgular

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen veriler şu şekilde gözlemlenmiştir. Okullardaki cinsiyet bazlı öğrenci sayılarını aşağıdaki çizelge 1’de verilen değerlerdeki gibidir.

Çizelge 1 EÇL Cinsiyet Tablosu

Değişken	Grup	N	Kız	Erkek
Cinsiyet	Kontrol Grubu	36	17	19
	Deney Grubu	33	13	20

Öğrencilerin cinsiyet dağılımı okul kayıtlarında kayıt önceliğine göre yapıldığından farklılık göstermektedir. Deney gurubu olarak seçilen sınıf 3 öğrenci daha azdır.

Okulların ön-test başarı puanları ise Çizelge 2 görüldüğü gibidir.

Çizelge 2 EÇL’de Grupların Ön-Test Başarı Puanları

Değişken	Grup	N	X	SS	sd	t	p
EÇL	Kontrol Grubu	36	29.444	9.616	67	0.876	0.088
	Deney Grubu	33	27.636	7.236			

Çalışmaya başlamadan önce sınıfların başarı durumlarının karşılaştırılması için ön test sonuçları incelendiğinde EÇL’de sınıfların mevcutları (N) arasında kontrol grubu deney grubundan 3 kişi daha fazladır. Sınıfların akademik başarı durumları ise (X) Deney Grubu 27.636 iken Kontrol Grubu 29.444’dir. Standart sapma (SS) değerlerine bakıldığında deney grubu 7.236 ve kontrol grubu ise 9.616 ile aralarındaki puan farklılığı kapatmaktadır. Bu değerler ışığında sınıflar arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı bilgi düzeylerinin aynı olduğu söylenebilir.

Okulların son-test başarı puanları ise Çizelge 3’de görüldüğü gibidir.

Çizelge 3 EÇL Akademik Başarı Testi, Son Test

Değişken	Grup	N	X	SS	sd	t	P
EÇL	Kontrol Grubu	34	32.705	14.311	65	-.628	0.764
	Deney Grubu	33	34.545	9.209			

Çalışma sonrasında yapılan akademik başarı son testi verileri incelendiğinde, bilgisayar destekli eğitim verilen sınıf 34.545, kontrol sınıfı ise 32.705 olarak ölçülmüştür. Başarı ortalamaları bakımından deney gurubundan 7 puanlık bir artış kontrol gurubundan ise 3 puanlık bir artış görülmüştür. Sınıftaki öğrenciler arası standart sapma oranları incelendiğinde, bilgisayar destekli eğitim verilen sınıf da standart sapma 7.236’dan 9.209’e çıkmış. Kontrol grubunda ise 9.616’dan 14.311’ya çıkarak deney grubuna göre öğrenme anlamlılığı bakımından sınıf düzeyinde daha fazla farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu bakımdan BDE verilen sınıfın daha kararlı bir akademik başarı yükselmesi olduğu söylenebilir.

EÇL’de kız erkek öğrenci durumlarını karşılaştıracak olursak ön-test puanları Çizelge 4’de görüldüğü gibidir.

Çizelge 4 EÇL Deney ve Kontrol Grubu Kız-Erkek Ön Test Başarı Oranları

Değişken	Grup	N	X	SS	sd	t	P
Deney Grubu Ön Test	Kız	13	28.615	8.770	31	.621	0.052
	Erkek	20	27.000	6.206			
Kontrol Grubu Ön Test	Kız	17	29.647	9.279	34	0.118	0.991
	Erkek	19	29.263	10.158			

Deney grubunda yapılan ön test verileri incelendiğinde kız-erkek başarı ortalamaları (X) 28.615 ile 27.000 başarı ortalamalarının eğitim öncesinde aynı olduğu ve aynı zamanda standart sapma puanlarına bakıldığında 8.770-6.206 oranlar ile ön test verilerine bakıldığında erkek-kız oranlarının birbirlerini dengelediği görülmektedir. Kontrol grubunda yapılan ön testte kız-erkek verileri incelendiğinde erkek sayısı kızlardan 2 fazladır. Başarı ortalamalarına bakıldığında kızların başarı ortalaması 29.647, erkeklerin başarı ortalamaları ise 29.263 ile kızlar ile aynı iken standart sapma puanlarına bakıldığında 9.279-10.158’lik verilere göre kızların puan dağılımının erkeklere göre daha anlamlılık gösterdiği görülmektedir.

Çizelge 5 EÇL Deney ve Kontrol Grubu Kız-Erkek Son Test Başarı Oranları

Değişken	Grup	N	X	SS	sd	t	P
Deney Grubu Son Test	Kız	13	29.846	11.732	31	-1.554	0.385
	Erkek	20	37.600	15.267			
Kontrol Grubu Son Test	Kız	17	33.647	8.609	32	.590	0.502
	Erkek	17	31.764	9.946			

BDE yöntemi ile eğitim verilen deney grubunda eğitim sonrasında yapılan son test başarı ortalamaları incelendiğinde, kızların başarı ortalamaları 29.846 iken bu erkeklerde 37.600’e yaklaşık 8 puanlık bir fark olmuştur. Standart sapma puanları ise kızlarda 11.732 iken erkeklerde 15.267 ile aralarında yaklaşık 4 puanlık bir fark meydana gelmiştir. Klasik sunuş ile eğitimin verildiği kontrol grubunun, deney sonunda yapılan akademik başarı testi’ndeki veriler incelendiğinde kızların başarı ortalamaları 33.647 iken erkeklerin 31.764 olmuştur. Standart sapma puanlarına bakıldığında kızlarda 8.609, erkeklerde ise 9.946 ile erkek öğrenciler arasında öğrenme anlamlılığı daha az olmuştur. Tüm veriler ışığında klasik sunuş eğitimi verilen sınıfta kızların erkeklere göre daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Deney grubunda BDE yöntemi ile verilen fizik dersinde erkeklerin kızlardan daha başarılı olduğu söylenebilir. Ancak kararlı bir dağılım olduğu söylenemez.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan çalışmada ön testin verileri, t-testi analiz sonuçları ile incelendiğinde, Ekrem Çetin lisesinde Deney grubu $X=27.636$, kontrol grubu ise $X= 29.444$ ile düzeylerinin aynı olduğu başarı ortalamaları ve standart sapma puanları arasında anlamlı bir puan farkı olmadığı görülmektedir.

Ekrem Çetin lisesinde Son test verileri incelendiğinde Deney Grubu başarı ortalaması $X = 34.545$ iken Kontrol grubunda $X = 32.705$ standart sapma puanları Kontrol grubu $SS = 14.311$ iken Deney grubu $SS = 9.209$ ile deney grubu lehine kararlı bir yükselme olduğu görülmüştür. Tüm veriler göz önüne alındığında BDE’de öğrenim gören öğrencilerin daha başarılı oldukları ve öğrenme farklılıklarının daha kararlı olduğu görülmektedir.

Erkeklerin kızlara göre simülasyon ve BDÖ yönteminde, klasik yöntemle göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir. Ekrem Çetin Lisesinde Kız-Erkek öğrencileri arasındaki bağımlı t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol ve deney gruplarında, ön test başarı ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak son test bağımlı t-testi analiz sonuçları incelendiğinde kontrol grubunda erkek öğrenciler kız öğrencilere göre başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, deney grubunda bu tam tersi olarak erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre BDE eğitim sonunda daha başarılı bir öğrenme sağladıkları görülmüştür.

Daha önceki çalışmalara paralel olarak Özgen ve ark.(2006) yaptıkları çalışmaya baktığımızda, Coğrafya dersinde BDE verildiğinde kızların erkeklerle göre daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Çalışmamız da aynı şekilde BDE eğitim lehine anlamlı öğrenme artışı olduğu görülmüştür ancak bu çalışma sonunda, elde edilen veriler ışığında cinsiyet farklılıklarında farklı sonuçlar elde edildiği görülmüş ve BDE’de erkeklerin kızlara göre daha başarılı olduğu gözlemlenmiştir. Bu da karşımıza şöyle sorular getiriyor öğrencilerin bilgi seviyeleri, algılama durumları, ders türü ve cinsiyet gibi farklılıklarına göre anlama-algılama durumlarında bir değişkenlik olabilir mi? Bu farklılıklara göre eğitim-öğretim materyalleri geliştirilmesi düşünülebilir mi?

Kaynakça

Tavukçu, F. (2008). *Fen Eğitiminde Bilgisayar Destekli Öğrenme Ortamının, Öğrencilerin Akademik Başarı, Bilimsel Süreç Becerileri Ve Bilgisayar Kullanmaya Yönelik Tutuma Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Uşun, S. (2004). *Bilgisayar Destekli Öğretimin Temelleri*, Nobel Yayınları, Ankara.

Resmi Gazete, *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği*, 13 Ocak 2005-Sayı: 25699

Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Fırsatları Artırma Ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi- FATİH Projesi*. Erişim: 25.06.2011, <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=8285>

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Gülbenk, T. (2008). *Çoklu Ortam Gösteriminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısına Etkisi (Oran-Orantı Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özgen, N., Özbek, R., Çelik, H.C. (2006). “*Coğrafya Eğitiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi*”, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:13, ss.261-270.

Extended Abstract

So quick development of computer technology in recent centuries has provided that it has become an inseparable whole of education by its coming into education life in all the world and our country after 1960s. (Uşun,2004) Computerization rate in education system has been increasing each passing day.By Fatih project,which the ministry of national education has actualised most recently, laptops,delineascape and internet infrastructure are provided for of all our preschool,primary and secondary level schools' 620.000 classrooms to level the playing field at education and teaching ,to improve the technology of schools and to use the information technologies instrument effectively in the process of the teaching and learning by appealing to more sense organs at the lessons. In the

process from the first stage of education to university, computerized education has been increasing without doubt day by day. Especially, the main thing of opening the universities' doors to the students is the success of secondary education and teaching. So, in this study, by taking in to consideration of secondary education students' gender differences, it is provided that physics lesson as a model lesson has been told computer aided education and simulation techniques different from classical expression in computer environment to observe whether students' successes will change or not. By using the ministry of national education 's study as a base which is about passing to computer-aided education every passing day, we will try to see how much effective the computer -aided education projects will be on students with the presentation of physics lesson prepared as a pattern, like Fatih Project continued since 2010. Keeping up with advancing technology is through being integrated to information age. Knowledge is a developing and changing fact and World is getting smaller as a village. It shows that countries' development and superiority depending upon how fast knowledge acquired and developing. To be best in every field is through being best of education system, of course. This study's aim is analyzing the effects on the students' academic achievements of simulation and computer aided education methods to classical methods at secondary physics lesson. To realize an aim, these are some questions whose answers should be found: Do the effects on the students' academic achievements of simulation and computer aided education methods to classical methods at secondary physics lesson Show distinctness from the point of gender?

The secondary schools in the center of Kilis form the population of this study. Ekrem Çetin High School in the center of Kilis and two first grade classes have been chosen as sample. One of these classes has gone on with classical education physics lesson as a control group. The other class has gone on with simulation and computer aided education methods as an experimental group. When gathering the data, pretest and post test were performed at control group and experimental group. Students' knowledge about the subject was evaluated by pretest at the beginning of the term. The same test was used as a posttest at the end of the term and success of students who were at control and experimental group was evaluated. In this study, when pretest's data has been examined by t-test analysis results, experimental group is $X=27.636$, control group is $X=29.444$ at Ekrem Çetin High School. According to these information, these groups levels are the same and between their success average and standard deviation value there significant point difference has not been seen. When the posttest data has been examined experimental group's success average $X=34.545$, control group's success average $X=32.705$, standard deviation value $SS=14.311$ at control group, $SS=9.209$ at experimental group. There is a stable ascent in favour of experimental group. It is seemed that the students who have computer aided education are more successful and their learning differences are more stable in the view of all data. When we compare boys and girls, the boys are more successful with the simulation and computer aided education method. These are the data between boys - girls at Ekrem Çetin High School: Girls pretest success point $X=29.647$, posttest success point $X=29.846$; Boys pretest success point $X=29.263$, posttest success point $X=37.600$. When the dependent t-test results between girl-boy students at Ekrem Çetin High School were analysed, significant difference has not been found between pretest success averages at control and experimental group. But when post test dependent t-test analysis results were examined, there has not been significant difference about success between girl-boy students at control group. On the contrary to this, it is seen that boys have learned more than girls at the end of computer aided education. In the previous studies about science and in the post graduate study of Tavukçu (2008) education has increased meaningfully in countenance experimental group. In another study which was about teaching mathematics Gülbenk (2008) using multimedia presentations at lessons are more successful than presentation method to students' success. When we analyse Özgün and friends' (2006) studies, it is observed that girl - students have been more successful than boys by using computer aided education in the geography lesson. In our research there is significant learning increase in countenance computer aided education. But at the end of this research, in absolute terms at the gender differences, different results have been acquired and the study which was done at the physics lesson, it is seemed that boy-students are more successful than girls by using computer aided education. Some questions have come back to our mind, is there any variability in understanding and perception according to differences like students' knowledge level,

perception situation, kind of subject and gender?. In terms of these differences, developing the education material can be thought?.

At this research which was done for teaching and acquiring more the physics subject chosen as a sample subject, computer aided education method has provided more significant learning than classical presentation method. If this kind of teaching techniques are practised well-equipped, positive results like understanding and acquiring the physics subject can be ended. When we look the previous researches, at the different subjects different success rates appear. It shows that content and presentation method for each subject should be prepared according to gender.

DİJİTAL ORTAMDA KÜLTÜR VE SANAT

ART AND CULTURE ON DIGITAL MEDIA

Yrd. Doç. Benan Çokokumuş

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Resim-İş Eğitimi Ana Bilim Dalı
benancokokumus@hotmail.com

ÖZET

Dijital Media ve Sanatsal Kültür, gereksinimlerini çağın özellikleriyle örtüştürme ve uzlaştırma eğiliminde olan insanın, yeniyi oluşturma eyleminde vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu kültürel eylem çağımıza özgü farklılıklar içermektedir. Çünkü geçmişten günümüze, dışarıdan ve içerden kültür ve sanatın izlediği uzun yol, beraberinde büyük bir birikimi ve yeni biçimlerin doyum hissi veren pek çok örneğinin bugüne taşımıştır. Dijital kültür görüntü üretimini yetkin gözlerden devralarak herkesin başarabileceği bir sosyal alan haline getirmiştir. Bu durum herkesin her şeyi yapabileceği ve başarabileceği düşüncesini oluşturmuştur. Günümüzde, dijital kültür, kültür tarih stratejileri, değerleri ve sonuç olarak hedefler yeniden gözden geçirilmekte, kurumlar vizyon ve misyonlarını bu değişkenleri göz önünde bulundurarak belirlemektedirler. Dijital ortamda kültür ve sanat yaklaşım biçimlerinin; toplumun geçmişi, bugünü ve yarınıyla ilgili olduğu ve çağı bütünsel bakımdan kavrayıcı, iyi planlanmış tasarımlar oluşturduğu sürece, şimdiye değin görülmemiş ölçüde değerlendirileceği anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: yazılı kültür, sözlü kültür, dijital kültür, dijital medya, sanatsal kültür

ABSTRACT

Digital Media and artistic culture can be evaluated as one of the most remarkable developments which are felt strongly each day. It is an indispensable part of human action tending to meet and mediate his needs with age necessities. This artistic and cultural action has differences depending on the characteristics of age. The long was inner and outer, art has followed, brought a lot of samples of new forms and a great accumulation from past to date. Digital culture have taken over image producing from competent eyes and changed it to a social network that can be carried out by anyone. This situation lead up to the idea of anyone can do and achieve anything he wants. Today digital culture and artistic culture strategies, values and targets are being revise. Institutions are defining their vision and mission considering these variables. It is understood that if We create well planned designs covering the age in total and considering that they are related to society's past, present and future, artistic and educational approaches will become as much valuable as they have not been so till today.

Keywords: written culture, oral culture, digital culture, digital media, artistic culture

GİRİŞ

21. yüzyılın sanat dünyası, günümüz teknoloji ve bilgisayara yakınlık duyan sanatçının sanat eğitmeninin sayısını hayli artırmıştır. Teknoloji ve bilgisayar, günümüzde hayatın ve sanatın bütün alanlarına girmiştir. Çağdaş sanat üretiminin yalnızca bir aracı değil aynı zamanda ortamı ve medyası durumuna gelmiştir. Dijital teknolojilerin merkezinde bulunan bilgisayar, günümüzde sanat ve sanat yapıtını üretme biçimlerinde değişikliklere neden olmuştur yeni anlatım biçimleri yaratırken, sanatsal çalışma alanlarının sınırlarını genişletmiş, algılayışını, düşünce yapısını ve davranışını değiştirmiştir. Doğayı yansıtmaktan uzaklaşan sanatçının, yapıtını yaratma sürecinde teknolojinin varlığı ön plana çıkmıştır. Sanatçı, başka araçlarla ya da tekniklerle üretmesi mümkün olmayan sanatsal yapıtlarını yaratma sürecinde, bilgisayar teknolojisini kullanarak üretmeye başlamıştır. Bilgisayar teknolojisinin sunduğu yeni ifade biçimlerinin devreye girmesiyle birlikte, güçlkle elde edilen ifade biçimleri, çok daha kolay elde edilebilmiştir. Bu durum sanatçının, sanat eğitimcisinin, dijital sanat üretim türleriyle etkileşiminin artmasına neden olmuştur. Her alanda ve her düzeyde bu etkileşimler, sanatsal üretimde ön plana çıkmıştır. Bilgisayar teknolojisi, sadece baskı, resim, fotoğraf, video, müzik ve heykel gibi sanatın geleneksel formlarını dönüştürmekle kalmamış, internet sanatı, yazılım sanatı, piksel sanatı, dijital sergilemeler ve sanal gerçeklik gibi tüm yeni formların da sanatsal çalışmalar olarak kabul edilmesini sağlamıştır. Dijital sanatın çok hızlı ve kısa sürede gelişmesi, beraberinde belli kavramsal tartışmaları da getirmiştir. Dijital sanat, fizik, matematik gibi bilimlere olan yakınlığından dolayı geleneksel anlamıyla sanat, sanatçı, sanat yapıtı ve izleyici kavramlarını değişime uğratmıştır. Dijital sanat, sanatsal anlatım biçimi olarak reddedilemez hale gelmiştir. Bu sanat günümüzde zaman, hız ve

algılama biçimlerinde köklü değişimlere neden olmuştur. Bilgisayar teknolojisi ve onu takip eden internet teknolojisi bilginin yönetiminin, paylaşımının ve sanatsal faaliyetlerinin en yoğun yaşandığı alan olarak görülmüştür. Dijital sanatın temeli olarak kabul edilen teknoloji, günümüzde çağdaş sanat üretiminin yalnızca bir aracı değil aynı zamanda ortamı ve medyası durumuna gelmiştir. Teknolojik gelişmeler, kitle iletişim araçları vasıtasıyla sürekli olarak kendini yenileyen sanat, teknikleri karıştırarak yeni oluşumlar, oluşturmuştur.

Dijital sanat, geleneksel araç ve türlerin görünümünü taklit etmektedir. Yani, bir görüntünün üretiminde dijital araçların hangi derecede rol oynadığı ve dijital olarak çalışmanın ne zaman düzenlendiğini çoğu zaman söylemek zordur. Geleneksel ve dijital sanattan hangisinin nerede başlayıp nerede bittiğinin bilinmemesidir (Nalven ve Jarvis, 2005, s.8).

Dijital teknoloji ile biçimlenmeye başlayan son dönem sanat eserlerinde sayıların, simgelerin, sanal biçim, ifade ve kurguların çoğalmakta olduğu gözlenmekte, yazılım, animasyon gibi eserler dijital sanat olarak nitelendirilmektedir. Dijital çağda sanat eseri üretiminin kolaylaştığını söylemek mümkün değildir, çünkü alt edilmesi gereken zorlukların, gerekli bilgi ve uğraşı faaliyetinin artabileceği ve tekrara gitmeden üretim yapılması gerektiği bilinmektedir. Hiçbir teknolojik buluş toplumlardan ayrı düşünülmemektedir. Toplumun içinde bulunduğu duruma göre, ihtiyaçlarına göre ve sahip olduğu üretim maddelerine göre şekillenmektedir (Artan, 2007, s.89).

Walter Benjamin, bu alandaki ilerlemenin, sanat, toplum ve kültür için yeni imkânlar sağladığını düşünmektedir. Tekniğin olanaklarıyla yeniden üretimi demokratik bir hareket olarak yorumlayan Benjamin'e göre, teknik salt bilimsel bir olgu olarak değil, aynı zamanda sanatsal bir olgu olarak ta değerlendirilmelidir (Wands, 2006, s.12). İnternette sergilenen sanat eserleri kamunun malı haline gelmiş ve herkesin izlemesine ve kullanımına açılmıştır. Bu bağlamda günümüz dijital sanat üretimlerini dünyada ve ülkemizde bazı sanatçıların eserleri üzerinde incelemeye çalışacağız.

Gelişme

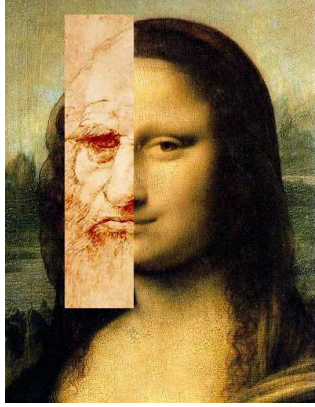
Bilimsel ve teknolojik alanda kaydedilen hızlı değişim ve gelişmeler, Kitle iletişim teknolojisindeki ilerleme ve gelişmeler, sosyal ağlar özellikle insanların internet sayesinde herhangi bir konuyla ilgili bilginin kaynağına bir tuşla ulaşabilmesi bilgisayarların elektronik aygıtların tüm dünya çapında yaygın olarak kullanılması, bilgi patlaması bilginin ve sanatın dijital teknolojilerin vasıtasıyla kültürlerarası ortamlara hızla aktarılabilmesi, günümüzde bu durum bilişim çağı olarak kabul edilmektedir. Ekonomik ve teknik olguların belirlenmesi sonucunda neredeyse uluslar arası sınırlar kaybolmuştur.

Bilişim düşüncesinin yaygınlaşması ve bilgisayar kullanımının artması beraberinde anlayış değişimini de getirmiştir. Bilgi teknolojilerindeki hızlı değişime ayak uydurmak gerektiği düşüncesi, **değişimi bir kültür olgusu** olarak bilişim bilincinin merkezine yerleştirmiştir.

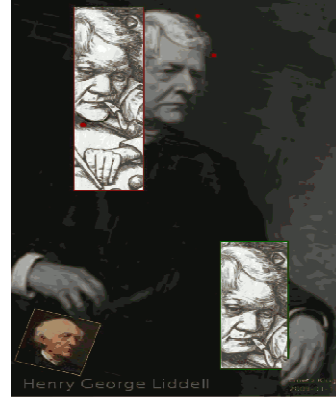
Bilgisayarlar, bilgiyi, sanatı ve kültürleri evrenselleştirmede olağanüstü yeteneklerle donatılmıştır. Bilgi ve görüntü akışının sınırsız olması, bilginin, hızlı ve kolay yoldan elde edilmesini sağlamıştır. Bilgisayarların yarattığı dünyanın gerçek dünyaya ait duygusal ve nesnel temelleri yok etmesi, gerçeğin yerini alması ve kullanım alanının olanca hızıyla genişlemesi, evrensel bir gözlem deneme yolu olarak hak ettiği seviyenin üstüne çıkarmıştır.

Bilim adamları, 1946 yılında silah ve nükleer hesaplamalar için elektronik veri işleme kapasitesine sahip ilk bilgisayar ENIAC (Elektronik Numerical Integrator and Computer), ABD'li bilim adamları tarafından geliştirilmiştir. ENIAC ile başlayan ilk bilgisayar örneklerinde matematiksel hesaplar yapılmaya başlanmış, bu hesaplamalar sonucunda elde edilen veriler estetik amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır. Sanat biçimleri içinde matematiksel, geometrik, bilimsel, soyut ve teknolojik temeller, dijital sanatın başlangıcında önemli kaynakları oluşturmuştur. Teknoloji alanında uzmanlaşmış bilim adamları ile sanatçıları ortak çalışmalara yöneltmek amacıyla 1966'da New York'ta Amerikan Sanat

ve Teknoloji Deneyleri (EAT) adlı bir kuruluş oluşturmuşlardır. Teknolojik gelişmeler o derece hızlı olmaktadır ki, son model teknolojik aletler kısa bir süre sonra demode olabilmektedir. Bu durum artık insanların bilinçaltında sürekli değişkenliğe karşı sürekli bir uyum süreci başlatmaktadır. Özel'e (2000:144) göre; bundan böyle toplum ve insan eskiden olduğu gibi değişimler arasında uzun süreler beklemek durumunda kalmayacak; aksine değişimi artık sürekli yaşayacak, değişimi adeta genlerinde yeni bir unsur gibi taşımaya başlayacaktır. Çağın gelişmiş teknolojisi sanatçının, geçmişten günümüze kadar alışmış olduğu ve en iyi bildiği malzeme tuval ve boyaya dokunmadan, boyanın kokusunu hissetmeden, kendi bulunduğu mekanın dışında başka bir zaman ve mekan gerçekliğiyle işleyen sanal ortamda "sanat" üretebilir hale getirmiştir. Sanat bilgisi ve tecrübesinden öte teknik beceri ve matematiksel bilginin üstün geldiği ve belirli dokunuş, bekleyiş ve tamamlama kurallarıyla işleyen aslında tamamen sistematik ve sanatçıyı kendi kurallarına bağlayan bir üretim ortamıyla mücadele olgusunu da ortaya çıkarmıştır. Bilgisayar destekli sanat formu olan Dijital sanat, fraktal sanat gibi tamamen bilgisayar destekli olabileceği gibi, taranmış fotoğraflar ve başka kaynaklardan alınmış da olabilir. Dijital alan içerisinde üretilen, sanat ürünleri ve geleneksel sanat düşüncesi ürünlerinin teknoloji ile iç içe örtüşmesi sonucu ortaya çıkan sunumlarını ele almaya çalışacağız. Sanatçı Lillian Schwartz 'ın çalışması ilk örnek çalışmalar arasında sayılır.



Resim:1



Resim:2

Lillian F. Schwartz **File: Hommage to Lillian Schwartz.svg**
"Mona Leo"

Dijital sanat, dijital teknoloji ile üretilen sanal nesnelerin estetik değerlerle kurgulandığı sanat biçimine denmektedir. The Digital Art Practices & Terminology Task Force (DAPTTF) tarafından 2005 yılında hazırlanan "Dijital Sanat ve Baskı Sözlüğü"ne göre, dijital sanat, "bir veya daha fazla dijital işlem ya da teknoloji ile yaratılan sanat" (Johnson ve Shaw, 2005, s.10) olarak tanımlanmaktadır. Çizgen ise, matematiksel olarak 0 ve 1'lerin oluşturduğu yeni teknik dille ekranda geliştirilen görselin grafik programlarla veya özel yazılımlarla başlayan dünyasına ve bu altyapının yeni bir teknik araç olarak sanatsal anlatıma, üretimlere yansımaya dijital sanat demektedir (Çizgen, 2007, s.69).

Christiane Paul, dijital sanat örneklerinin ilk olarak "bilgisayar sanatı" olarak adlandırıldığını, daha sonra "çoklu medya (multimedya) sanatı" isminin kullanıldığını, bugün gelinen noktada ise tüm bu çalışmaların "yeni medya sanatı" olarak bilindiğini belirtmektedir (Paul, 2008, s.7). Dijital sanat ya da Paul'un tanımıyla yeni medya sanatı, çoğu zaman öncülü sanat formlarıyla ortak kavramlara değinmektedir. Dijital sanat, hem çağdaş sanata karakterini veren kavramsal alt yapıyı paylaşmakta hatta genişletmekte- hem de sosyal ve matematik bilimlerin verilerini sanatsal sürece katmaktadır. Bunun yanında bu sanat biçimi, yaratı ve denetimleme için de yeni imkanlar yaratmaktadır (Çuhacı, 2009, s.2).

Dijital sanat, interneti, ağ bağlantılarını, özgün yazılımları, sanal gerçekliği, sanal ortamları, yapay yaşamı ve organizmaları, GPS teknolojilerini, veri tabanlarını, robotları, bedene takılan başlıkları, protezleri, makine uzantılarını kullanılmakta, yapay zeka, veri görüntüleme ve haritalama, hipermetinsel (hypertextual) anlatılar ve oyunlar dijital sanat eseri olarak kabul edilmektedir.

Dijital sanatın ilk öncülerinden sayılan **Amerikalı matematikçi ve sanatçı Ben Laposky**, 1950'li yılların başında dalga formlarından elektronik görüntüler yaratmıştır. Soyut Geometrik Resim, Kübizm, Senkronizm ve Fütürizm'den esinlenmiş ve çalışmalarını ilişkilendirdiği sanat formları arasında Op Sanat'ı göstermiştir.



Resim:3



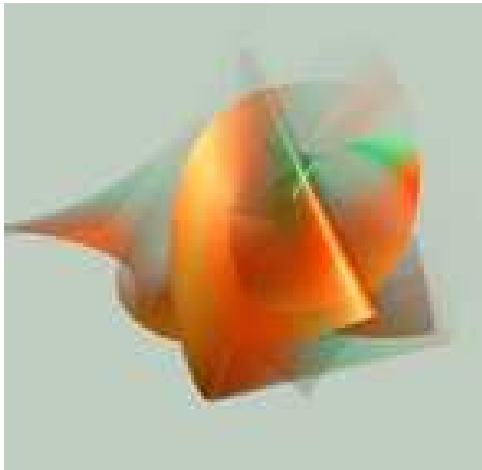
Resim:4



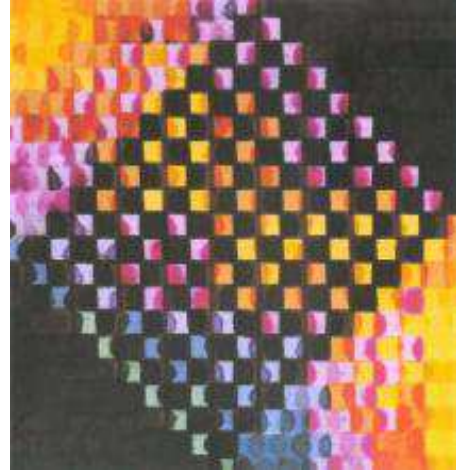
Resim:5

Ben Laposky Ben Laposky, "Oscillon" 520, 1960) Ben Laposky

Öncülerden kabul edilen bir başka **sanatçı ve matematikçi Herbert W. Franke**, 1956'da yaptığı ilk çalışmaları olan "Elektronik Soyutlamalar" Ben Laposky'nin çalışmaları ile büyük benzerlik göstermiştir. Daha sonra ise **yönetmen olan John Whitney Sr'nin çalışmaları dikkat çekmiştir**. Deneysel filmler üreten Whitney, sanatsal amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli teknolojik ve matematiksel yeteneklerini geliştirmiştir. Bu ilk örneklerden sonra **Charles Csuri**, Michael Noll, **Frieder Nake**, **Edward Zajec**, **Kenneth Knowlton'a** ait dijital çalışmalar görülmektedir.



Resim:6



Resim:7

Charles Csuri, Digital Art, 2007 Frieder Nake "Polygon Drawings", 1965



Resim:8 “Chromas”

5/5 frame from part two: "Mosso Continuo" 1985. Digital

Edward Zajec "Mosso Continuo" 1985

Edward Zajec 6/6 frame from part one: "Con Grande Liberta" 1984 Digital Video Duration 20'

Charles Csuri digital sanat ve bilgisayar animasyon'nun babası olarak bilinmektedir. Charles Csuri VRML ve Eskiz yazılım programlarıyla çalışmaktadır. 80'lerin başına kadar devam eden dönemi birinci dönem olarak adlandırılmaktadır. Daha sonraki dönemler ise “paintbox” ve “multimedia” dönemleri olarak adlandırılmaktadır.

Bilgisayarları programlamak, 80'lerin başlarında ressamlık kariyerini bırakan, başarılı bir İngiliz soyut ressam olan **Harold Cohen**'e aittir. Amacı, kendi çalışmasında kullandığı sanatsal kompozisyonun kurallarını bilgisayara “öğretmek”tir ve bu amaç, “AARON” isimli (Artificial Intelligence/Yapay Zeka) bir programla sonuçlanmıştır. Başlangıçta, büyük bir buzdolabı boyutunda mini bilgisayarlar üzerinde çalışmış, 1983'te Londra'da Tate Galeri'de bu tarzda sergi yapmıştır (King, 2002, s.90). Generative art, Sanatçının “AARON” programıyla yapılmış olan işleridir. Generative art'ı sanatın eski yöntemleriyle karşılaştırmak onun ne olduğunu daha iyi anlamamızı sağlayabilir. Örneğin klasik sanatta ressam elindeki malzemeleri bir sanat eserini üretmek için kullanır. Generative art'ta eserin üretimini yapan otomatize edilmiş bir sistemdir. Sanatçı ise sisteme talimatları ve başlangıç noktasını bildirir. Bundan sonra sistem kendi kendine işlemeye bırakılır. Bu anlamda sanat eseri sanatçısından bağımsız olarak işler. Sanatçının aracı nasıl fırçasıysa bir generative art sanatçısının aracı da algoritmalarıdır. Eserler, bilgisayar programlarının algoritmaları tarafından tanımlanan sistemler ya da benzer matematiksel ve rastlantısal süreçler yoluyla oluşturulur.



Resim:9
Harold Cohen "Silent Canyon", 2008

Generative art, sanatçının bire bir oluşturduğu bir içeriği kapsamadığı için bir mülkiyet ve tescil problemi yaratsa da yaratıcılığa elverişli bir metot olarak kullanımı gittikçe yaygınlaşıyor. Eserler, içeriklerinden bağımsız olarak generative yöntemleri kullanabildiği için ideolojilerden bağımsız olarak var olabiliyor. Bu avantajlar da her kesimden sanatçı tarafından kullanılmasına olanak sağlıyor.

Bilgisayar teknolojisinin yaygınlaşması ve sanatçıların bilgisayarı kısa sürede kullanmaya başlamasıyla, resim, heykel, endüstri tasarımından başka müzik, koreografi ve "somut" şiir alanlarında da kullanılmaya başlanmıştır. Çok sayıda animasyon, dijital tasarımlar dünyası büyük bir hızla ilerlemiş, müzelerde özel sergiler bölümünde, bu türden üretilmiş işler izleyici karşısına çıkarılmıştır. Video enstelasyonlar, üç boyutlu tasarımlar gibi "art work" yani "eser"ler boya ve tuvalin yerine, fotografik materyallerin kullanımına açılmış (piksel, çözünürlük v.s) alanlar. Sanatçı Erwin Redl'in sanatsal arac olarak kullanmış olduğu LED' ışıkları. Eserleri, tesisat, video, grafik, computer art ve elektronik müzik içerir.



Resim:10
Erwin Redl

Enstalasyon (yerleştirme), film, video, animasyon, internet ve ağ sanatı, yazılım sanatı gibi yeni olan ya da geçmişi çok uzun olmayan sanat türleri, dijital teknolojileri sanat eserlerinin üretilmesinden sunumuna kadar dijital bir platform olarak görmektedir. Dijital formatta sunulan bu sanat türleri, etkileşimli, dinamik, kişiye özel olabilmekte, katılımcı özellikleri ile genellikle ön plana çıkabilmektedirler. Enstalasyon sanatı, Fütürizm ve Dadaizm hareketlerinden oldukça beslenmiş bir tarz olarak görülmüştür. Fütürizm sanatçılarının bilime yakınlığı dijital enstalasyon sanatının oluşmasında etken olduğu kabul edilmektedir.

Dijital fotoğraf

Dijital fotoğraf sanatçılarının, kendi üretim olgularıyla ortaya çıkarmış oldukları dijital üretimlerinden birkaç örnek işler ve sanatçılar. James Porto, Raymond Meier, Charly Franklin, Frank Horvat, Alessandro Bavari, Maggie Danon, Lütfü Özgünaydın, Adnan Ataç, Reha Bilir, Sadık Demiröz, Orhan Cem Çetin, İlke Veral, Tahir Ün, Mehmet Turgut.



Resim:11
James Porto,



Resim:12
Raymond Meier

James Porto bilgisayarda resimleri birleştirmektedir. Daniel Lee insanla hayvanı birleştiren fantastik portreler üretmektedir. Raymond Meier stüdyosunda reklam ve ticari fotoğraf üretmektedir. Charly Franklin birden fazla görüntüyü bir araya getirerek yeni kompozisyonlar



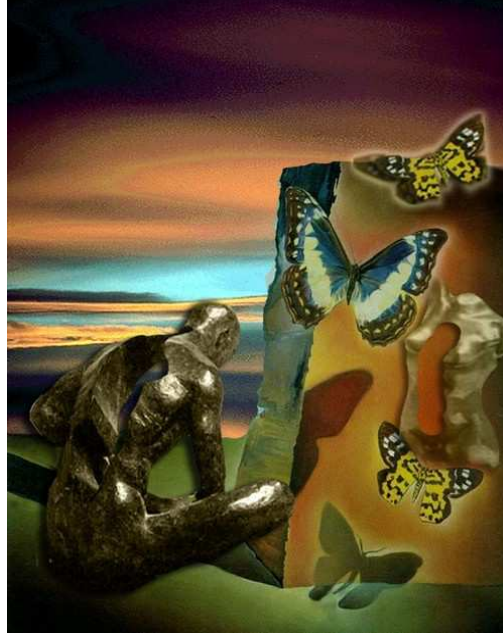
Resim:13
Charly Franklin

oluşturmaktadır. Frank Horvat, birçok fotoğraftan resim tarzında, daha fantastik çalışmalar üretmektedir. Inez van Lamsweerde biçimsel değişimler yaratmaktadır. Fotoğrafın sayısallaşma süreciyle birlikte, başını Meksikalı fotoğrafçı Pedro Meyer gibi belgesel çalışan foto-röportörlerin çektiği bir grubun, “fotografik gerçekliği ve estetik yapıyı güçlendirmek” amacıyla belgesel fotoğrafın montaj, kolaj vb. bir çok tekniği kullanmaktadır.



Resim:14
Pedro Meyer

Pedro Meyer, fotoğraflarında sanatsal manipölasyonları kullanan, gerçekte gördüğü ve görmek istediğini her yolla dönüştürebilen sanatçı, dijital müdahalelerle izleyicinin zaman algısıyla, kurgu ve gerçeğin sınırlarını oynayan görüntüler elde ediyor. Alessandro Bavari resim ve fotoğrafı birleştirerek mitsel öyküler anlatmaktadır.



Resim:15
Maggie Danon

Maggie Danon, fotoğraf ve resmi bilgisayarda bir araya getirmektedir. Lütfü Özgünaydın fotoğraf üzerinde renksel oynamalar yapmaktadır.



Resim:16



Resim:17



Resim:18



Resim:19

Lütfü Özgünaydın Adnan Ataç Reha Bilir Sadık Demiröz

İnsanı ve çevresini sorgularken daha farklı bakabildiğini fark ettiğini söyleyen Adnan Ataç, David Hemilton'un çalışmalarından etkilenmektedir. Teknolojiye büyük bir yakınlık duymuş, teknolojiyi yakından takip etmiştir. "İnsanın kendisini ifade etmek istediği yol, her ne şekilde en iyi olacaksa onun

kullanılmasından yanayım” diye açıklamada bulunmuştur.Reha Bilir düşsel kurgular yapmaktadır. Sadık Demiröz geleneksel ve dijital teknolojiyi karıştıran ve düşünceyi ön plana almaktadır.



Resim:20



Resim:21



Resim:22

Orhan Cem Çetin İlke Veral Tahir Ün
"crosswish #08"

Orhan Cem Çetin disiplinlerarası yaklaşımı ağır basmaktadır. İlke Veral, fotoğraf tabanlı dijital görüntüler üretmektedir. Tahir Ün, fotoğraf ve karışık teknik kullanarak kavramsal çalışmalar üretmektedir. fantastik fotoğraflar üreten Mehmet Turgut sayılabilmektedir.

Dijital sanat konusunda sıkça düşülen yanılgılardan biri kavramın “dijital fotoğraf” ile karıştırılmasıdır. Dijital fotoğrafçılık, görüntünün taranması, bilgisayar ortamında görüntüler üzerinde değişiklik yapılması, renk, doku, yazı girilmesi ve elde edilen işlenmiş bu görüntülerin çıkışını alma işlemlerinin tamamını kapsamaktadır. Dijital fotoğrafçılık, sınırsız bir işleme, manipülasyon, depolama ve aktarma olanağına sahip görülmektedir. görüntülerden oluşmaktadır. Fotoğrafların dijital

enformasyon biçiminde kaydedilmesiyle, bu süreç yoktan var olan görüntüleri üretebilir hale getirmiştir.

Dijital Heykel

Günümüzde dijital heykel sanatçıların bilgisayar çalışma alanı olmuş, üç boyutlu nesnelere yaratılabilmesi için CAD (Computer-aided design/bilgisayar destekli tasarım) teknolojilerini kullanmaya başlamışlardır. Otocad, 3Ds Max, Alias Maya, Zbrush, Mudbox gibi yazılımlarda çizim ve modelleme yoluyla üretilen tasarımlardan istenilen malzemeye çıktı alabilen “otoinşa” gibi teknolojiler sanatsal ve sanat eğitimi amaçlı kullanılmaktadır.



Resim:23 Ansen Atilla, “Plan-E”
Ansen Atilla

Düşünen, sorgulayan, hep bir mesaj veren insan olmaya çalışmak.En iyi olanı yapmayı istemek ve başarmak. En iyi bizim bilgilerimiz,teknolojilerimiz ve olanaklarımızla sınırlıdır. İyiyeye ve daha iyiyeye gitmenin yolu bilgi ve teknolojik olanaklarımızın kullanılması ve artırılmasından geçer. Bilgi bilimsel bilgi, olanak maddi ve manevi sahip olduğumuz güçlerin yanı sıra hayal gücümüzdür. Hayal gücü bilimin sanatın kaynağı olarak görülür.Bilimsel bilgide bilgiye ulaşma hedefidir.Sanat ta ise kendini ifade etmenin yollarını bulmak hedefidir.Kendini ifade etmenin yolları günümüzde teknoloji ve onunla ilgili sahip olduğumuz teknik bilgi ve beceri yeteneğiyle ölçüldüğü dönemi içermektedir.Bilim adamının yaşadığı süreç ile, sanatçının yaratıcılığı sırasında yaşadığı sürecin örtüştüğü görülmektedir. Bu süreç, araştırma, alt bilgilerin edinilmesi, belli teknolojilerin kullanılması, hayal gücünün varlığı sonucu bir yere ulaşılma ve ulaşılan noktanın üretiminin sunulması olarak ortaya çıkmasıdır

Sanatsal yaratı ve üretimi ile ilgili bu alandaki araştırmalar sanatsal yaratının yalnızca üstün bir yetenekle değil, bilgisayar programlarıyla teknik bilgi ve beceri ile elde edilebilen rastgeleleştirme işlemleriyle de üretilebileceği düşüncesini ortaya koymuştur..Bu yolla belki de sanatsal yaratının yalnızca üstün yetenekli kişilerin sahip olabileceği düşüncesi, yerini sanat bir ölçüde herkesin yaratıcı olabileceği düşüncesini savunarak herkesin sahip olması gereken demokratik bir hak düşüncesi yaygınlaşmıştır.

Bu teknoloji sayesinde özgün sanat yapıtları bilgisayar aracılığıyla çok sayıda ve ucuza mal edilen tıpkı basımları çoğaltılarak üretilmiş. Hem sanat yapıtlarının zamanla bozulmasına karşı bir önlem alınmış, hem de bu değerli kültür mirasları bütün insanlığa mal edilmiştir. En önemli olumlu

yanlarından biri olarak sanat yapıtının bozulmasına karşı alınan önlem ve gelecek kuşaklara korunarak taşınmasıdır.

Yeni kitle iletişim ve enformasyon araçlarının etkisi altında, sanatta kavranılan özel ve bireysellik tamamen değişime uğramaya başlamıştır. Bilginin ve sanatın bir niyet, bir sabır; kısacası bir hazırlık gerektirdiği düşüncesi bugün artık bir kenara itilmiştir. Teknolojinin kullanımı, sanatta, yeni alanların varlığı ve yeni yaklaşımları sanatsal bilgi-değerler dünyasında etkileşimleri yüzeye çıkarmıştır. Yeni alanların oluşumu, sanatçı bireyin, bireylerle sanatsal-bilgi paylaşım alanları dijital kültür ortamında daha geniş kitlelerle etkileşim içerisine girmesini, kitlelerin kültürlerarası sanatsal bilgiyi, doğru veya yanlış kullanımının sorgulanmasını beraberinde getirmiştir.

Sanat eseri karşısında günümüz teknolojisi ve uygulamaları, izleyicilerin konumunu değişime uğratmıştır. Günümüz izleyicisinin sanat eseri karşısında sadece 'izleyen' olmaktan çıkıp, interaktif biçimde o eseri değiştirebilmeye varan müdahaleleri yapabilecek yetkiye sahip olabildiğini sağlamıştır. Sanatçı , Golan Levin 'in gerçekleştirmiş olduğu interaktif çalışması.



Golan Levin:24 Golan Levin:25

Interstitial Fragment Processor", 2007 Mixed Media **Sylvain Wallez-November 26, 2010**
Exhibited at Bitforms Gallery, NYC, November 2007

İzleyen, yapıta müdahalesi, belli teknik bilgi ve beceriye sahip olan sanatçının yardımı ile gerçekleşebilir . Geleneksel sanat dünyasında izleyen, eseri yalnızca duygusal ve entelektüel perspektifine göre yorumlayan kişiydi. Bu doğrudan o işi yapan kişinin temasını ve iletmek istediği sözü değiştirebilme veya dönüştürebilme gücüne sahip değildi. İzleyene verilen güç eseri eleştiri yapabilme gücüyü.

Dijital sanat veya diğer postmodern sanat akımlarının etkisinde ortaya çıkarılan eserlerin doğrudan izleyicinin dönüştürme, eksiltme, çoğaltma hatta belki de yok etme olasılığına açık tutuluyor . O sanat eseri sadece onu yaratanın değil, onu kim gördü ve müdahale ettiyse onun da eseri haline geliyor. Kimlik, sahiplik, söz, mesaj ve etkileşimler taraf değiştirebiliyor..

Doğduğumuz andan itibaren herkesin zihnine farklı şekilde olmak üzere bir sürü kültürel, sosyal, estetik "veri" yükleniyor. Bunların hepsi dış dünyadan gelen veriler. Bir ürün oluştururken de bu verileri kullanırız. Çünkü insan, zihninde yapabileceği işlem sayısını geçmişten edindiği tecrübeleri belirliyor. Dijital kültür ortamında birey bir iş-ürün ortaya çıkarırken bu verilerle bir şeyler yapmaya çalışır. Çağımızda birey-sanatçı bulduğu olanakları değerlendirdiğinde artık her şeye sahip olduğu yanılsamasına kapılabilir. Bilgisayar tüm bilgileri ayağına sermektedir. Böylece birey kendi sınırlarını zorlamaya çağırılmaktadır. Medyatik ağ ortamı ve teknoloji, Sanatın kullandığı ortam ister tuval-yağlı boya, ister beden-boşluk, isterse elektronik ortam ve dijital enformasyon olsun. Önemli olan ortaya

çıkan işe bakarak karar verebilmektir. Bu karar verebilme aşamasında bu yetkiye sahip bireylerin çoğunluğu oluşturabilmektedir.

Sanat, sanatsal kültür, bilim ve teknolojik gelişmeler, insanlığın ve toplumun birikimlerinden yola çıkarak, insanların bilmedikleri yönlerini, kendi kültürünü, çok kültürlü yapıları farkına varmalarını sağlar. Tüm bunlar bireyin bireysel gelişim ve değişiminin oluşumuna ilk elden olumlu katkılar sağlayabilir. Doğru kullanıldığı sürece de var olur. Şu anda yaşadığımız düzenin içerisinde kültürün her ögesi değiş tokuş edilebilir, alınıp satılabilir birer nesne muamelesi görüyor. Dünyanın dört bir yanına sınırsızca akışı karşısındaki her türlü direnişi yok edebiliyor. Ulusal sınırlar, sanayi ve kültür alanındaki yenilikler, görsel ve plastik alandaki değişimler tam bu alanda sınırları ortadan kaldırıyor.

Sanatsal kültür her geçen gün kendini daha çok hissettiren gelişmelerin belki de en çarpıcı olanı, gereksinimlerini çağın özellikleriyle örtüştürme ve uzlaştırma eğiliminde olan insanın, yeniye oluşturma eyleminde vazgeçilmez bir parçasıdır. Bu sanatsal ve kültürel eylem çağımıza özgü farklılıklar içermektedir. Çünkü, geçmişten günümüze, dışardan ve içerden sanatın izlediği uzun yol, beraberinde büyük bir birikimi ve yeni biçimlerin doyum hissi veren pek çok örneğini de bugüne taşımıştır.

Kuşkusuz söz konusu birikim ve doymuşluk her dönemde olduğu gibi yeni yönelimlerin ve gelişmelerin başlangıç noktasını göstermekte ve bu konularda ani kararlar vermenin ve yargılarda bulunmanın merkez kuvvetini oluşturmaktadır. Geniş bir perspektifte ülkemize özgü gelişim-değişim süreçlerinin değerlendirilmesi ve yeni yönelimler üzerinde birtakım görüşler geliştirerek, uygulamaların sonuçlarını gözleme dayalı olarak süzmek her geçen gün artan bir gereksinim haline gelmiştir.

Kültürel değişim ve dönüşüm süreci içinde yaşadığımız bu toplumsal değişim sürecinin adlandırılması, köklü toplumsal değişikliklerin, ayrılan yönlerinin belirlenmesi ve gelecekteki alabileceği muhtemel biçimlerin şimdiden kestirilmesi gibi sorunlar üzerinde en büyük yardımı, sözlü ve yazılı kültürün becerisinin dijital kültür ortamına doğru-güçlü anlaşılabilir şekilde aktarımıyla gerçekleştirilebilir. Günümüz de kültürü bütünüyle sarıp sarmalamış olan dijital kültürün ortamının genç birey-bireylerin oluşturduğu unutulmamalıdır. Gençlik, gençlik görüntüsünün günümüz kültüründe çok yaygın bir trendi oluşturmaktadır.

Günümüzde gelişen teknoloji, bilgisayarlaşma çağının, elektronik arşiv çağının sanallığı içinde elektronik enformasyon tekniklerinin kullanımıyla ülkelere özgü yeni sanatsal stratejileri anında elektronik arşiv sayesinde ayağımıza kadar gelmektedir.. Bu nedenle, insanoğlunun sanata ilişkin serüveninde, dijital kültür ortamında, sanatın ve bilginin günümüzdeki ortak paydalarını ve yönelimlerini sorgulayan gelişmelerin yanı sıra, karşı duruşları, mantıksal değerlendirmelere kavuşturacak daha etkili söylemlere ulaşabilmesi önemlidir. Bu söylemlerin en etkili olduğu yerler disiplinler kurumlardır.

Her toplumun doğru kabul ettiği ve doğru olarak işleme soktuğu söylem türleri; doğru söylemleri yanlış söylemlerden ayırt etmeye yarayan mekanizmalar ve merciler ile doğru ve yanlışın teyit edilme yolları, doğrunun elde edilmesinde tercih edilen teknikler ve prosedürler; doğru söylemekle yükümlü olanların statüsü. Bu statü disiplinler kurumlarının bünyesinde gerçekleşir. Bilimsel söylemler disiplinler kurumlarının bünyesinde üretilir. Bunlar eğitim kurumları ve Üniversiteler gibi başka gözetim kurumlarının yanı sıra gözlemlendiği kurumlar tarafından da üretilir. Dışardan veya içerden gelen, olumsuz söylemlere, karşı duruşları gerçekleştirmesinde en önemli görevi üstlenen kurumlardan biriside eğitim kurumlarımızdır. Eğitim kurumlarımızın söylemleridir. Disipliner kurumlar, zamanı mekanı ve hareketleri düzene sokarak akılcılaştırır. Böylece bireyin bireysel davranışlarının sürekli gözlem altında tutularak, üzerlerinde çalışılabileceği, ölçülebileceği, tasarımlanabileceği ve yönlendirilebileceği bir ortamı oluştururlar. Bu ortamlar bilgiye dayanır ve bilgi üretir, bilginin etkileri bireyle iç içe geçerek yeni oluşumların gelişiminde sürekliliğini kalıcı kılarlar.

Değişimler arasında uzun süreler beklemek durumunda kalmadığımız bir ortamda yaşıyoruz. Toplum olarak değişimi yaşamak, yaşatabilmek, değişimi adeta genlerimizde hissedebilmek, doğru söylemlerle, uygulama alanları bulduğu zaman gerçekleşir. Geleceğin görsel sanatlar eğitimcisi olarak yetiştirilen bireylerin Günümüz teknolojisini en iyi şekilde ve en son gelişmelerinden haberdar, geleceğin teknolojisinin, gelecekteki değişimlerine de hazır olarak yetiştirilmelidir. Hem ülkemizde, hem de dünyada yapılan çalışmaları yakından takip etmeleri, ülkemizde ve dünyada yapılan çalışmalarla karşılaştırmalarını doğru söylemlerle yapabilmeyi gerçekleştirebilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akçadoğan, İrmak, İ. (2006). *Temel sanat eğitimi ve dijital ortam*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Artun, A., & Kreft, L. (2009). *Kültür çağında sanat ve kültürel politika*, s.157-162-188-192
- Benjamin, W. (1995). *Tekniğin olanaklarıyla yeniden üretilebildiği çağda sanat yapıtı*, Pasajlar. Çev: Ahmet Cemal, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Benjamin, W. (2001). *Fotoğrafın kısa tarihçesi*. Çev: Ali Cengizkan, İstanbul: YGS Yayını
- Çizgen, G. (2007). *Sanat köprüsü sırat köprüsü*. İstanbul: Arkeoloji Sanat Yayınları:
- Çuhacı, G. (2009). *Dijital sanat ve beden*. http://gulizarcuhaci.com/marmara_full.html (erişim tarihi 15 Temmuz 2009).
- Foster, H. (2004). *Tasarım ve suç (1. Baskı)*. İstanbul: Sena Ofset
- Keser, N. (2005). *Sanat sözlüğü*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- King, M. (2002). *Computers and modern art: Digital art museum, creativity and cognition*. Eds: Ernest Edmonds, Linda Candy, Terence Kavanagh, Tom Hewett, Loughborough University, New York: ACM Pres.
- Küçüksubaşı, B. (2009). *Çağdaş toplumda sanat müzesinin rolü*, 4 Ağustos 2009
- Küçüksubaşı, B. (2009). *Değişen sanat: Herşeyin anlamını yitirdiği zamanlarda anlam arayanlar*, 27 Nisan 2009 Bienal
- Lane, J. (2009). *Sanat nereye gidiyor*, 25 Şubat 2009
- Lewis, B. (2009). *Çağdaş sanat balonu nasıl patladı?* (cev. Sevinç, S. S.) 1 Haziran 2009 Bienal
- Nalven, J., & Jarvis J. D. (2005). *Going digital: The practice and vision of digital artists*. USA: Thomson Course Technology.
- Sevinç, S. S. (2009). Sanatta teori üzerine, 19 Ocak 2009
- Stallabrass, J. (2009). *Art incorporated: The story of contemporary art*, Çağdaş Sanat ve Bienaller, s.15-16
- Wands, B. (2006). *Dijital çağın sanatı*. Çev: Osman Akinhay, İstanbul: Akbank Kültür Sanat Yayınları.

Resimlerin Litesi

İnternet Kaynakları

- Resim:1- http://www.trueknowledge.com/q/facts_about_lillian_schwartz
- Resim:2- http://en.wikipedia.org/wiki/Lillian_Schwartz
- Resim:3- http://itsnotpossible.typepad.com/highlightofmyday/2007/01/ben_lapokys_os.html
- Resim:4- <http://www.furtherfield.org/reviews/digital-pioneers>
- Resim:5- http://www.iit.edu/departments/pr/mediaroom/article_viewer_db.php?articleID=208
- Resim:6- <http://nelly2001.blogspot.com/2008/03/charles-csuri-digital-media-artist.html>
http://www.csurivision.com/digital-art/computer-art-0_0.php
- Resim:7- <http://www.medienkunstnetz.de/artist/nake/biography/>
- Resim:8- <http://dam.org/artists/phase-one/edward-zajec/artworks-bodies-of-work/chromas>
http://digitalartmuseum.org/zajec/zajec68-69_001.html
- Resim:9- <http://www.artnet.com/artwork/425623383/silent-canyon-1.html>
- Resim:10- http://www.heavy-backpack.com/archives/2007/page/4_yeşil_e.r_yeşil
<http://seandeyoung.blogspot.com/2011/04/erwin-red1.html> yeşil Resim:11- <http://porto.see.me/atm2011#.ToSggtte-7jQ.facebook>

- Resim:12- <http://bentrovatoblog.com/fashion/photography-by-raymond-meier/>
Resim:13-http://www.charlyfranklin.com/Charly_Franklin/Portfolio.html-
Resim:14-<http://www.t2f.biz/pedro-meyer%E2%80%99s-heresies-a-retrospective/>
Resim:15-<http://www.turkforum.net/728962-digital-yorumlar-maggie-danon.html>
Resim:16-<http://www.haberturk.com/kultur-sanat/haber/506230-new-yorkta-istanbul-sergisi>
Resim:17-<http://www.sanatforum.com/fotograf-sanatcilar/2131-adnan-atac.html>
Resim:18-<http://www.fotografokulu.org/2011/03/portfolyo-reha-bilir/>
Resim:19-<http://www.fotoritim.com/yazi/sadik-demiroz--fotograf-bir-malzemedir>
Resim:21- <http://www.ilkeveral.com/img/res/9.jpg>
Resim:22-<http://arayuzgaleri.com/php/index.php?mid=1&dl=1&eid=1133&cat=6>
Resim:23-<http://www.mimaristil.com/ansen-atillanin-dijital-heykelleri.html>
Resim:24-<http://www.flong.com/projects/ifp/>
Resim:25-<http://www.flong.com/projects/ifp/>
<http://www.ekodialog.com/Makaleler/dijital- kultur-makale.html> “Dijital Kültür ve Yeni Sosyal Süreç”
<http://www.umut sanat.com/?a=dijital+sanat>
http://www.mmistanbul.com/makale/title/web_tabanlı_egitim
<http://www.40 ikindi.com/kitap/oku.php?d=1597>
<http://www.genbilim.com/content/view/4659/211/>
<http://www.genbilim.com/content/view/16151/211/>

Extended Abstract

Digital art imitates the appearance of traditional tools and kinds. That is, most of the time it is hard to tell what the role of digital tools is in the production of an image and when the work was digitally organized. It is hard to tell where one ends and the other starts in terms of digital and traditional art (Nalven and Jarvis, 2005, p.8). In the recent works of art which are formed by digital art, an increase in numbers, symbols, virtual forms, expressions and fictions has been observed and works such as software and animation have been described as digital art. It is not possible to say that art production got easier in digital age since it is known that difficulties, necessary information and vocational activities can increase and production should not repeat itself. No technological discovery can be thought as separate from the society. They must be formed according to the society's state, its needs, and the production materials it has (Artan, 2007, p.89). Walter Benjamin thinks that the developments in this are provide new possibilities for art, society and culture. According to Benjamin who saw reproduction as a democratic movement, technique should be evaluated not only as a scientific phenomenon, but also as an artistic phenomenon (Wands, 2006, p.12). The works of art exhibited on the internet have. The Works of art produced under the effect of digital art or other postmodern art movements are open directly to the viewers' potential of transforming, deleting, adding and maybe even destroying. That work of art becomes the work of not only the person who created it, but also the work of people who saw it and made intervention. Identity, ownership, word, message and interactions can change sides. Since the moment we are born, everybody's minds are loaded with lots of different cultural, social, aesthetic "data". All these data come from the outer world. We use these data while creating a product. Because, the number of processes a person can make in his mind are determined by his past experiences. In digital culture environment, an individual tries to do something with these data while he is trying to come up with a work product. In today's world, when an individual – artist utilizes the opportunities he has, he may have the illusion that they have everything now. The computer gives all the information. This way, the individual is called to push his own boundaries. In media network environment and technology, it doesn't matter even if art uses canvas-oil paint, or body – space, or electronic environment and digital information; the important thing is being able to decide by looking at the work that comes out. The biggest help of the transfer of oral and written culture skills towards digital culture media on problems such as naming this societal change process that we've been through during this cultural change and transformation process, to determine the different aspects and to predict

the possible forms in the future. We should keep in mind that it is the young people who formed the digital media that is all around culture. Youth makes up very important trend of youth in today's culture. Today, evolving technology within the virtuality of electronic archive age, comes to us thanks to the electronic archive with the usage of electronic informatics techniques peculiar to countries. Thus, in humans' art adventure, in digital culture environment; besides advances that question the common denominator and trends of our day, it is important to get to more effective discourses which will give oppositions sensible evaluations. The place where these discourses are the most effective are disciplinary institutions. Kinds of discourses accepted right by everybody; the mechanisms that differentiate right discourses from the wrong ones, and the ways to confirm right and wrong; techniques and procedures preferred in getting the right; the status of people who are obliged to tell the truth. This status is realized through disciplinary institutions. Scientific discourses are produced within disciplinary institutions. These are produced by educational institutions, universities as well as the institutions that observed. Educational institutions are one of the institutions that have the most important part in forming opposition to negative discourses. Disciplinary institutions rationalize time, place and act by putting them in order. Thus, they form an environment in which an individual's behaviors can be worked on, measured and directed by being observed all the time. These environments depend on computer and produce information interlock with information and make continuity permanent in the development of new formation. We are living in a period in which we do not have to wait long in between changes. To live change and to feel it in our genes as a society will take place when we find right discourses and application areas. Individuals who are being educated as visual arts educators of the future should be educated as people who know about the latest developments in technology and who are ready for future technology and future changes. They should be able to follow the studies both in Turkey and the World and compare them with right discourses.

DAVRANIŞÇI VE VAROLUŞÇU-HÜMANİSTİK PSİKOLOJİK DANIŞMA KURAMLARININ AYIRTEDİCİ VE ÖRTÜŞEN NİTELİKLERİ

DISTINGUISHING AND OVERLAPPING CHARACTERISTICS OF BEHAVIORIST-EXISTANTISALIST-HUMANISTIC PSYCHOLOGICAL COUNSELLING THEORIES

Yrd. Doç. Gürsen Topses
Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Eğitim Fakültesi, Rpd Anabilim Dalı
Lefkoşa-KKTC
gtopses@ciu.edu.tr

ÖZET

Bu makalede, başlangıç yıllarında, birbirlerinden yapısal olarak ayırtedici nitelikler taşıyan psikoanalitik, davranışçı varoluşçu ve hümanistik, psikolojik danışma kuramlarının, sonraki yıllar içinde birbirleriyle etkileşim içine girerek bir kısım kavram ve yöntemler açısından ortak paydada birleştikleri, birbirleriyle kavram ve yöntem alışverişine girdikleri vurgulanmaya çalışılmıştır. Psikolojik danışma psikolojisi içinde, eklektik görüşün bir yansıması olarak da kabul edebileceğimiz bu durum, aslında günümüzde bilimlerin birbirleriyle işbirliği içinde olmaları gerektiğinin bir örneği sayılabilir. Bu makalede, kuramların ayırtedici niteliklerinin yanında, birbirlerinden örtüşen nitelikleri belirtilmiştir. Bir davranışçı kuramcı olarak Albert Ellis ve Beck'in bilinç ve duyguların bütünlüğünü öne çıkartan görüşlerinin, varoluşçu ve hümanistik psikolojik danışma kuramlarıyla ortak noktaları gösterilmeye çalışılmıştır. Yine bir davranışçı kuramcılar olan Dollard ve Miller'in psikoanalitik kuramla olan etkileşimleri incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik danışma, davranışçı ve varoluşçu-hümanistik kuram.

ABSTRACT

This paper aims to emphasize the fact that psychoanalytic, behaviorist, existentialist and humanistic psychological counseling theories bore structurally distinguishing qualities in the beginning but later, interacting, acquired common characteristics as regards certain concepts and methods and exchanged certain concepts and methods. This situation, which can be regarded as a reverberation of the eclectic point of view can be accepted as an example to the need for sciences to be in cooperation with each other. In this article, along with the distinguishing characteristics of these theories, overlapping qualities are also pointed out. Effort has been made to point out that the ideas of Albert Ellis and Beck which highlight the integrity of conscience and feelings have common points with existentialist and humanistic psychological counseling theories. Furthermore, the interaction of Dollard and Miller, yet other behaviorist theorists, with the psychoanalytic theory is discussed in the paper.

Keywords: psychological counseling, behaviorist, existentialist and humanistic theory.

Davranışçı Psikolojik Danışma Kuramının Öncüleri

Klasik davranışçı kuram, 19.yüzyılın son çeyreğinde yapısalcı (strüktüalist) kurama bir tepki olarak çıktığında; bilinç, kavrama, algı, benlik, içgörü, farkındalık, katarsis gibi psikoanalitik ve varoluşçu psikolojinin temel kavramları olarak kabul edilen bir bölüm kavramı, terminolojisinden çıkararak, kendi çizgisini sürdürmeyi amaçlamıştı. Klasik davranışçı yaklaşım, "organizma" kavramını psikolojisine katarken, davranışı iç ve dış tepkilerin bütünü olarak tanımlamış, doğrudan, açık seçik, gözlenebilir ve deneylebilir nedensel ilişkileri içeren ve çevresel etmenlerin belirleyiciliğini (determinizmi) kabul eden davranış kavramını esas almıştı.¹

¹ Doğan Cüceloğlu (1993) İnsan ve Davranışı. Remzi Kitapevi. İstanbul

Bu kökenden yola çıkarak, sistemli ve yapılandırılmış yaklaşımı öne çıkaran davranışçı psikolojik danışma kuramcılarının bir çoğu; örneğin Joseph Wolpe, Skinner, Albert Bandura, Dollard ve Miller; koşullanma, uyarım-tepki bağlantısı, genelleme ve ayırtetme, pekiştirme, sönme, ödül ve ceza, sosyal öğrenme ve bunlara bağlı olarak geliştirilen tekniklerden sayılan, sistematik duyarsızlaştırma, biçimlendirme (shaping), taşırma (flooding). atılganlık eğitimi vb kavram ve teknikleri kullanarak davranışçı kuramın psikolojik danışma alanına belirli bir temel kazandırmışlardı. Davranışçı kuramcılar, ilk yıllarında, duyguların dışa vurumu ya da boşalımı (katarsis) ve bu dışa vurumdan kaynak alarak içgörü ve farkındalık geliştirmek, danışanın duygusal zenginliğinin derinliğine inmek gibi bugün psikolojik danışmanın temel amaçları olarak kabul edilen uygulamaların, bilimsel olmadığı savını işliyorlardı.²

Klasik davranışçı kuram; 17. yüzyıl J.Locke felsefesinin empirizminden ve pozitivisminden kaynak alarak pragmatist niteliği ağır basan felsefi bir temele dayanıyordu. Temelde bir öğrenme kuramı olarak, çevresel koşulların belirleyiciliğini, determinizmi ve kültürel etmenlerin önemine vurgu yapıyorlardı.. Süreçten çok, “ürün” ya da “yarar” kavramlarını öne çıkarıyorlardı. İstenmeyen davranışları söndürmek, yerine istenilir davranışları oluşturmak ana hedefleri arasındaydı. Hiç bir belirsizlik bırakmamacasına, davranışların gözlemlenebilen ve ölçülebilen niteliklerini, dahası doğrudan öğrenilir olma özelliklerini bilimsel olmanın koşulları olarak kabul ediyorlardı. Onlar için, ancak salt gözlemlenebilir, açık ve seçik olan davranışlarla ilgili inceleme ve araştırmaların bilimsel geçerlilikleri vardı. Bu açıdan, benlik, bilinç, bilinç altı, bilinç dışı, farkındalık, içgörü, id, süper ego, fenomenal alan vb kavramların yeri yoktu. Çünkü onlar, doğrudan gözlemlenebilir ve deneylebilir bir varlık alanı içinde yer almıyorlardı.

Yeni Psikolojik Kuramcılarının Temel Sayıltı ve Özellikleri

Davranışçı psikolojik danışma bugün, insan davranışlarının sadece çevresel etmenlerin değil, içsel psikolojik etmenlerin, **Albert Ellis** ve belirli ölçüde **Beck** kuramlarında olduğu gibi, bilinç ve duygusal etmenlerin sonucu olduğu yaklaşımlarını üretmektedir. Onlar için bilinç ve duygular etkileşimli bir bütün oluştururlar, birbirlerini etkilerler. Yeni davranışçı kuramlar, insanı hem çevre içinde üretici, hem de çevrenin ürünü olarak algırlar. İnsanı, özgürlük sınırlarını genişleten bir ortam içinde algılamak isterler. İnsanın özgürlük sınırlarını genişletmek isteğini dile getirirler. Dollard ve Miller gibi iki davranışçı kuramcı, Freud’un kullandığı kavramların içeriklerini yadsımamışlar, ancak o kavramların öğrenme yoluyla elde edilebildiği düşüncesini geliştirmişlerdir. Dahası bir davranışçı olan Hull kuramını Freud kuramıyla ilişkilendiren görüşler ileri sürmüşlerdir.

Bugün davranışçı kuramlar, insanı salt çevresel etmenlerin neden olduğu bir sonuç olarak değil, aynı zamanda eyleme gücünün etkinliğine, danışanın aktif eylem gücüne de ayrı bir önem veren bir yaklaşım çizgisini geliştirmek istemektedirler. Dahası bilişsel süreçlere önemli bir yer ayırırlarken, danışanlara daha çok sorumluluk vermeyi; başka deyişle etkinlik güçlerine daha çok pay ayırmayı amaçlamaktadırlar.

Bu kuramcılarının temel sayıltıları ise aşağıdaki başlıklar altında sıranabilir:

1. Değiştirilmesi istenen davranışlar, somut ve nesnel terimlerle anlatılır.
2. Kesinlik ve gözlemlenebilir davranışlar, sistematik olarak ele alınır.
3. Problemlerli davranışların nedenleri ve koşulları, değerlendirme alanı içine sokulur.
4. Geçmişte yaşanmış süreç ve etkenlerle değil, danışanın doğrudan var olan sorunları ve etkenleri üzerine odaklaşılır.

² Gerarld Corey(2005), Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları. Çev: Turcay Ergene. Ankara

*Gazi Üniversitesi, RPD Ana Bilim Dalı Emekli Öğretim Üyesi

5. Kimi zaman danışanları sorunlu duruma getiren çevresel etkenler ve koşullar üzerinde durularak, onların olumlu yönde değiştirilmesi yönünde çaba gösterilir.
6. Davranışçı psikolojik danışma, eyleme ve eylem yoluyla değiştirmeye yöneliktir. Danışanlar bu süreçte başa çıkma becerilerini öğrenebilirler. Ev ödevleri yoluyla öğrenme ve öğrenme yoluyla değiştirerek, istedik davranışları üretebilirler.
7. Davranışçı danışmanlar, danışanların içinde buldukları çevre içinde incelemeye eğilimlidirler.
8. Danışanların kendi kendilerini yönetme becerisi ve yeterlilikleri kazanmaları yönünde çaba gösterirler ve edindikleri yeni davranışları günlük yaşama aktarmaya çalışırlar.
9. Davranışçı psikolojik danışma genel olarak danışanın içinde bulunduğu doğal çevre içinde gerçekleşir.
10. Danışma sürecinin yöneldiği temel alan, danışanın problem alanının belirlenmesi ve ortaya çıkan değişimin yorumlanmasıdır.
11. Davranışçı danışmanlar, değiştirmek istedikleri hedef-davranışların açık seçik bilincinde olurlar.
12. Danışanın içinde yaşadığı kültürün değerlendirilip yorumlanması, danışmanın hedef-davranışlarına ulaşması yönünde önemlidir.
13. Davranışçı danışmanlar, danışanların kendilerini yönetme stratejileri üzerinde dururken, onları cesaretlendirip desteklemeye çalışırlar.
14. Davranışçı danışmanlar, psikolojik danışma sürecinin amaç ve uygulamasını, danışana özgü olarak kişiselleştirirler.
15. Davranışçı psikolojik danışmada amaçların ve buna koşut olarak ölçülebilir hedef-davranışların büyük önemi vardır.
16. Davranışçı psikolojik danışmanın belirli süreçlerinde, hedef-davranışlara ne ölçüde ulaşıp ulaşılmadığına ilişkin sürekli değerlendirmeler yapılır. Ayrıca temele konulan hedef-davranışların gerekçeleri üzerinde de durulur.
17. Davranışçı psikolojik danışmanlar, danışma sürecinin başlangıçtan sona dek planlanma ve değerlendirmelerine ilişkin sürekli stratejiler geliştirilir.

Davranışçı Psikolojik Danışma Kuramcılarının Danışma Sürecindeki Konum ve İşlevleri

Davranışçı psikolojik danışmanlar, danışma sürecinde genel olarak danışman merkezli bir konum ve rol sergilemelerine karşılık, danışanın etkin ve sorumlu olmasına ayrı bir özen de gösterirler. Yine de danışmanlara, etkin (aktif) ve problem çözücü rol ve işlev yüklerler, öğretici” bir nitelik bile verebilirler. Psikolojik danışmanın ve özellikle “yaşantısal” adı verilen hümanistik psikolojik danışmanların temel kavramları olarak nitelendirilen, “özetleme”, “duygu ve içerik yansıtması”, “asgari düzeyde teşvik” ve “açık uçlu” sorular gibi teknikleri de kullanılır duruma sokabilirler.

Davranışçı kuramcılar “yaşantısal kuramlardan” ayırteci temel niteliklerini başında; istenilir olarak nitelendirilen “hedef davranışları” önceden belirlemek ve danışma sürecini bu hedeflere ulaştırma yönünde çaba göstermek gelir. Bu hedeflere ulaşmak için de, daha önceden bir “iyileştirme” (tedavi) planı ya da stratejisi hazırlanır.

Davranışçı kuramcılar için, var olan davranışlar ve düzeltilmesi istenen davranış hedefleri, açık seçiktir, belirgindir. Daha önce belirlenmiş bir planın içinde yer alırlar. Süreç içinde, bu hedeflere ne ölçüde ulaşıldığı belirlemek amacıyla da ölçümler, gözlemler, dahası deneyler yapılır.

Davranış değişikliklerinin genelleştirilmesi, sürekliliklerinin sağlanması ve kalıcılıklarının artırılması için stratejiler uygulanır ve ev ödevleri verilebilir. Verilen ev ödevlerinin uygulanması konusunda danışanlardan söz alınır, dahası sözleşme bile yapılabilir. Sorunlu davranışın izlenmesi yönünde son derece titiz davranılır.

İyileştirme sürecinin sonucunda değerlendirmeler yapılarak, sürecin başarısı denetlenir. Davranışçı kuramcılar bilgi vermeye, model oluşturmaya, geri bildirimler sağlayarak danışanlara somut beceriler öğretmeye çalışırlar.

Davranışçı kuramcılar, danışma süreci içinde danışman ve danışan rollerini açık seçik tanımlamaya, belirginleştirmeye ayrı bir önem verirler. Danışanın danışma sürecindeki katılımını önemserler ve desteklerler. Farkındalık düzeylerinin artırılması için çaba gösterirler.

Davranışçı kuramcılar için, danışanın “uyum” ve “uyumsuzluk” davranışları son derece önemlidir. Hedef; genel anlamda uyumsuzlukları, uyumlu davranışlara dönüştürmektir. Çeşitli kaygı durumları, fobiler, depresyon, madde kullanım, yeme bozuklukları, aile içi şiddet, cinsel uyum bozuklukları, hipertansiyon, gelişimsel bozukluklar, endüstriyel ve klinik psikolojisi, spor psikolojisi vb konular, davranışçı kuramcılarının temel ilgi alanları arasında sayılır.

Yeni davranışçı kuramcılar, “varoluşçu terapi”, “danışan merkezli terapi” ve “gestalt” terapinin temel kavramlarından sayılan; empati, koşulsuz saygı, doğallık, esneklik, ve danışanı olduğu gibi kabullenmek, iç görü ve farkındalık gibi etkenlerin davranış değiştirmede etkili olduklarını ama yine de yeterli olmadıklarını vurgularlar. Onlar için “özel davranışçı teknikler” tekniklerin ön sıralarda görev ve işlevleri vardır.

Davranışçı Teknikler ve Nitelikleri

Davranışçı Kuramcılarının Uyguladıkları kimi teknikler kısaca şunlardır:

Uygulamalı davranışsal çözümlenme; amaçlı, Skinner kaynaklı “Edimsel Koşullanma Teknikleri. Olumlu, olumsuz pekiştirmeler ve cezadır.

İşlevsel değerlendirme modeli olarak adlandırılan teknik ise, birinci olarak sorunlu davranışların ortaya çıkmasında etkin olan etkenler ve öncüller hakkında veri toplamak; ikinci olarak sorunlu davranışlarla ilgili davranışçı görüşmeler yapmak, gerekirse anketler uygulamak, gözlemler gerçekleştirmek; üçüncü olarak sorunlu davranışın ortaya çıkmasında etkin olan koşullar hakkında hipotezler geliştirmek; dördüncü olarak, işlevsel tedavi teknikleri uygulamak, beşinci olarak sorunlu davranışı azaltmak için ceza yöntemleri uygulamak, altıncı olarak da istenilen davranışın kalıcılığının artırılması için stratejiler geliştirmektir.

Gevşeme Eğitimi, kaslarda ve bilinç içinde rahatlatma sağlamayı amaçlamaktadır. Gevşeme eğitimi son dönemlerde, davranışçı kuramcılarının temel tekniklerinden sayılan sistematik duyarsızlaştırma, atılganlık eğitimi, kendini yönetme programı vb tekniklerle birlikte kullanılır duruma gelmektedir.

Fobik ve öteki saplantılı kaygılar için kullanılan yüzleştirme tekniği de, sistematik duyarsızlaştırmayla birlikte uygulanan bir tekniktir. Genel olarak kaygıyla ilgili bozukluklar, fobiler, obsesif-kompulsif bozukluklar ve travma sonrası stres bozuklukları ve agorofobilerde kullanılan, **taşırma tekniği** de, sistematik duyarsızlaştırmının tersi bir teknik olarak yaygın bir geçerliliğe sahiptir.³

³ A.E.Kazdın (2001). Behavior Modifacation in Applied Setting. Posific Grove, CA:Books/Cole

Akılçı-Duygusal Psikolojik Danışmanın Temsilcisi Olarak Albert Ellis

Albert Ellis, temelde davranışçı olmasına karşılık, **bilinç** olgusunu davranışçı kuramın içine katarak, davranışçı kuramcılarla, bilişsel alan ve hümanistik kuramcılar arasında bir köprü kurmuştur denebilir. Psikoanalitik ekolden gelmesine karşılık, Albert Ellis olan yakınlığı nedeniyle Aaron Beck'i ve davranışçı niteliği ağır basan Donald Meichenbaum'u bu kategori içine sokabiliriz. Ayrıca Dollard ve Miller'in psikanalitik kuramla olan bağlarını koparmadıklarına, dahası serbest çağrışım, katarsis gibi teknikleri de kullanabildiklerine tanık oluruz.

Albert Ellis'e göre insan hem akılcı (bilişsel) hem duygusal bir varlıktır. Başka deyişle, insanın irrasyonel (mantık dışı) ve rasyonel (mantıklı) davranışları birlikte bulunmaktadır. Başka deyişle insanların kendini gerçekleştirmeye yönelik eğilimlerinin yanında, hatalı davranışlara, hurafelere, hoşgörüsüzlüğe, kendini suçlamaya vb eğilimleri vardır.

Ellis'e göre düşünceler ve duygular, davranışlar, birbirlerini sürekli olarak etkilerler, karşılıklı neden-sonuç ilişkisi içinde olurlar. Bu yüzden tüm bu süreçleri bir bütün olarak algılamak gerekir. Akıl ve duygusal süreçler arasındaki denge, dengesizlik, çatışma, tutarlılık ve tutarsızlık psikolojik sağlığın ya da sağlıksızlığın temel nedenidir. Ellis'e göre bir çok psikolojik sorun ya da davranış bozuklukları, duygusal yaşantıların bilinç ya da akıl içeriğinden yoksun olmasından kaynaklanır.

Ellis, psikolojik danışmanın işlevinin duygusal tutarsızlık ve çelişkilerin kişide bilinçli bir iç görüş geliştirilerek çözümlenmesi gerektiği düşüncesindedir. Akılcı olmayan yerleşik düşüncelerin özelliklerini ise şöyle sıralar:

- (a) Mantıksal açıdan tutarsızdırlar
- (b) Deneysel gerçeklere aykırıdırlar
- (c) Dogmatikdirler.
- (d) Acı veren duygulara yol açabilirler.
- (e) Kişileri amaçlarından alıkoymalar⁴

Albert Ellis, denilebilir ki bu açıdan, davranışçı kuramcılarla, yaşantısal psikolojiler kategorisine giren gestalt, varoluşçu ve hümanistik psikolojik arasında köprü kuran bir kuramcı olma niteliğini taşır.

Bilişsel Psikolojik Danışma Kuramcısı Olarak Aaron Beck

Albert Ellis'le yakın benzerliği olan Aaron Beck, davranışçı yaklaşımla birlikte danışman merkezli danışman-danışan ilişkisinin savunan bir kuramcıdır. Ona göre, danışman yaratıcı ve etkin (aktif) olmalı, bir öğretmen rolünü kuşanmalı, bilişsel- davranışsal strateji ve teknikleri kullanmada yetkin olmalıdır. Danışman, danışan için bir rehber ve katalizör (hızlandırıcı) olma niteliğindedir. Düşünce bozukluklarını değiştirmek danışmanın temel görevidir.

⁴ Gerald Corey. (2005) Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları. Çv: Tuncay Ergene., Ankara

Beck, insan bilinçlerinde hatalı olarak var olabilen; genellemeci-toptancı düşünceleri, seçici soyutlamaları, destekleyici ve ilgili kanıtlar olmadan sonuçlar çıkarabilme düşüncesini, abartma ya da küçüksemeyi, insanların belirli olay ve durumları kendilerine mal etme, yani kişiselleştirme eğilimlerini, etiketleme ve yanlış etiketlemeleri, kutuplaşmış düşünceleri vb değiştirmek, söndürmek ve yeniden yapılandırmak amacını taşır. Fobiler, kaygı bozuklukları, psikosomatik hastalıklar, öfkeyle başa çıkma, panik atak gibi konularda uyguladığı yöntem ve tekniklerle de, bilişsel davranış boyutunda önemli bir kuramcı ve uygulamacı olarak işlev görür.⁵

YAŞANTISAL PSİKOLOJİK DANIŞMA KURAMLARI

Gestalt, Existantialist, Hümanistik Kuramlar

20. yüzyılın başlarında, çoğunluğunun sosyal psikologların oluşturduğu **Gestalt** kuramı, bütünlük yaklaşımıyla hem ilk dönemlerin yapısalcı (strüktüalist) hem de davranışçı kuramlarına tepki olarak doğmuştur. Moreno'un alan kuramı, bütüncül yaklaşımı, Gestalt'ın çıkış noktalarından birini oluşturmuştur. Önce psikoanalitik kuramın daha sonra da varoluşçu psikolojinin kimi kavramlarını kendine kazandırarak, yaşantısal psikolojik danışma kuramları arasındaki yerini almıştır. Psikolojik danışma alanında F.Perls'in öncülük ettiği bu kuram "burada ve şimdi", "içsel referans çevresi" "anı yaşamak", "yaşantıya dayalı mantıksallık", "mantıksallıkla sezgiselliğin bütünleştirilmesi". "iç görü" ve "farkındalık" gibi kavramları, danışma psikolojisine yerleştirmiştir.

Gestalt psikolojik danışma kuramında, "yaşatmak", canlandırarak, rol yaptırarak "yaşatmak" ve yaşatarak farkına vardırarak, böylelikle danışana içgörü kazandırmak önemli bir yer tutar. Dahası, psikolojik danışma görüşünün amacı olma niteliğine dönüşmüştür. Naranjo (1982), Porlser (1982) gibi çağdaş gestalt kuramcıları ise psikolojik değişimin spiritüel boyutlarının, bütün kapsamına sokulmasıyla gerçekleşebileceğini savunmuştur.

Gestalt psikolojik danışma kuramcıları, Zen-Budizm'den de etki alarak şu temel şaklaşımaları üretmişlerdir:

- a) "Burada ve şimdi" yönelimli olma
- b) Kutupların çatışmasıyla çözüm arama (top dog-under top)
- c) Kişinin hem kendi içinde hem de yaşam alanında bütünleşmeyi edinmiş olma
- d) "Sürekli gelişme süreci" ilkesini temel kabul etme
- e) Yorum yapmaktan çok, yaşananlara odaklanma ve onları kabul etme⁶

Varoluşçu (existantialist) psikolojik danışma kuramı, Karl Jaspers, Kierkegaard, Heidegger, Edmund Husserl kaynaklı fenomenolojik felsefenin ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Rolle May, Viktor Franklin. Irvın Yalom belli başlı psikolojik danışma kuramcıları olarak bilinir.

Varoluşçu felsefe, "varoluş, özden önce gelir" düşüncesini üretirken, Rolle May aynı düşünceyi "İnsan, yalnızca doğanın programlaması ile büyümeyi, büyümesine kendisinin katkısı vardır" önermesiyle anlamlandırmıştır.⁷ Varoluşçuluk felsefesinin insan felsefesi, insan özgür ve sorumlu bir varlık olarak görür. İnsan, seçimler yapabilen ve karar verebilen bir varlıktır da. Yani her insan kendine özgü nitelikleri

⁵ Aaron T.Beck (2005) Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar.

⁶ Nilüfer Voltan Acar (2004) Ne Kadar Farkındayım? Gestalt Terapi. Babil Yayıncılık, Ankara,

⁷ Üstün Dökmen.(2000) Varolmak Gelişmek Uzlaşmak. Sistem Yayıncılık, Ankara.

olan bir bireydir, ya da birey olabilme sürecini yaşamakta olan bir varlıktır. Böylece, insan, aynı zamanda kendi özünü kendi yapabilen de bir varlık olma niteliğini de kazanmaktadır. Evrende kendi varlığını yaratan tek varlık insandır.

Varoluşçuluk **Dasein**, yani “orada olan” (Da+olmak, sein+var ya da orada olan) kavramını felsefesinin başına koyar. Orada olmak doğrudan bir varoluştur. İnsan ve içinde bulunulan dünya bir bütündür. Özne ve nesne bütündür. Bu yüzden, insan davranışlarını açıklamanın yerine, içinde bulunulan anda, o “anın” içinde yaşalanları anlamak, varoluşçu psikolojik danışmanın temel dayanak ilkesi olmuştur. Bu ilke de, “otantik” kavramıyla simgeleştirilmiştir. Geçmiş, şimdi ve geleceğe birbirinden ayırmak olanaksızdır. Ancak yaşanan an, “şimdiki” zamandır. Şu anda yaşadıklarımızdır. Şu anda yaşadıklarımız ise bize kendi farkındalığımızı, duygularımızın farkındalığı üretir.

Bu temel çizgiler boyutunda, **otantik** yaşam, farkındalık, içgörü, varoluş kaygısı, saydamlık ve bağdaşım içinde olmak gibi kavramlar varoluşçu psikolojinin uzantıları olarak kabul edilir. Varoluşçu psikolojik danışma öncelikle duyguların yaşandığı insan ilişkisidir. Danışana sorumluluk aldırarak temel amaçlardan birisidir. Danışman kendi varoluşunu da ortaya koyarak danışanla birliktelik içinde olur. Danışanın “kendisi” olmasına çalışmak temel amaçlardan birisidir. Gerçeğin kendilindenliği, başatmenin de yolunu açar.

Önemli ölçüde varoluşçu felsefe ve danışma kuramından kaynak alan ve Maslow ve Carl Rogers’ın temsil ettiği Hümanistik Psikoloji, insan doğasının iyi olduğunu ilke olarak kuramının başına koyar. O nedenle, danışman danışan ilişkisi koşulsuz saygıyı gerektirir. “Kendini gerçekleştirme”(self actualizn) kavramı ise, insan doğasının vazgeçilmek bir doğasal yeterliliği olarak görülür. Empati, değer verici tutum ve içtenlik, hümanistik psikolojinin temel kavramları olarak algılanır. Yaşantılara açık olma, varoluşsal yaşam sürme, organizmaya daha çok güvenme, daha tam olarak işlevde bulunma gibi nitelikleri, kendini gerçekleştirmiş insanın temel nitelikleri olarak da kabuledebilmektedir.

Davranışçı kuramcılarının hiç kullanmadıkları “benlik”(self) kavramı, bireyin öznel yanı oluşturur, bireyin fenomenal alanında “bana ait” diyebileceği yaşantılar bütününe içerir. Bireyi anlamının temel yolu, bireyin fenomenal alanına girmekten geçer.

Hümanistik psikoloji danışman ilişkisi, bütünüyle insancıl bir ilişkidir. Danışan ve danışman arasındaki karşılıklı etkileşime, empatik ilişkiye, yargısız ve eleştirisiz olarak danışanı olduğu gibi kabul etmeye dayalı bir ilişkidir.⁸

SONUÇ

Yukarıda özetle belirtilmeye çalışılan, “davranışçı” ve “yaşantısız” psikolojik danışma kuramlarının birbirlerinden ayırtedilen ve örtüşen niteliklerle ilgili açıklamalar

Psikolojik danışma kurumlarının yine birbirleriyle işbirliği ve birliktelik içinde olmalarının gereğinin kanıtını oluşturmaktadır. İnsanın bir bütün olduğu gerçeği, danışma kuramlarının da belirli açıdan bütün olduğu gerçeğini de açığa çıkarabilmektedir. Başka deyişle, “eklektik” yaklaşım olarak adlandırdığımız psikolojik danışma yaklaşımının geçerliliğini de, tıpkı bilimlerdeki işbirliği, dayanışma ve etkileşim sürecinde olduğu gibi, önemli ölçüde ön plana vurgulayabilmektedir..

⁸ Engin Geçtan (1982) Psikanaliz ve Sonrası. Hür yayınları, İstanbul.

Kaynakça

- Babaoğlu, Füsün (2002) *Psikiatri Tarihi. Us Yayınları, İstanbul,*
- Beck, A.T. (2005) *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar.*Litera Yayıncılık, İstanbul.
- Beck, A.T. (1967) *Depression: Clinical, experimntal and theoretical aspect.* Herper Row, New York.
- Doğan Cüceloğlu (1993) *İnsan ve Davranışı.* Remzi Kitapevi. İstanbul
- Ersin Altıntaş, Mücahit Gültekin.(2005) *Psikolojik Danışma Kuramlar,* Aktüel Yayınları,
- Köroğlu, E. (2008) *Düşünsel Uygulamacı Davranış Terapisi.* HYB Basın Yayın. Ankara.
- Geçtan, E (1982) *Psikanaliz ve Sonrası.* Hür yayınları, İstanbul.
------(1982). *Çağdaş İnsanda Normal Dışı Davranışlar*
- Gerarld Corey(2005), *Psikolojik Danışma, Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları.* Çev: Turcay Ergene. Ankara
- Gürsen Topses(2009) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi.* Nobel Yayınları, Ankara
- Kazdın, A.E (2001). *Benavior Modifacition in Applied Setting.* Posific Grove, CA:Books/Cole
- Maslow, A (1970) *Motivasyon and Personality,* New York Pretice-Hall, İnce
- Mcginn, L.Frank.(1992) *İnterview: Albert Ellis On Rational Emotive Behovior Therapy*
Amerikan Jornal of Psychotherapy. Vol 51. Issue 3.
- Moser, L.E. and Ruth Small (1963). *Counseling and Guidanca: An Exploration,* New York Prentice-Hall, Incc
- Montaigne.(2009) *Denemeler.* İstanbul. İş Bankası Kültür Yayınları
- Perls, F (1969). *Gestalt Therapy.* Verbatim. Utah., New York. Real People Press
- Rank, Otto (2001) *Doğum Travması.* Çev: Saffet Murat Tura. Metis Yayınları, İstanbul.
- Rogers., Carl (1951). *Client-Centered Therapy.*Houghton Mifflin Company, New York.
- Ritter, J (1956) *Varoluş Felsefesi Üzerine.* İstanbul, I.Ü.Edebiyat Fakültesi
- Nilüfer Voltan Acar (2004) *Ne Kadar Farkındayım? Gestalt Terapi.* Babil Yayıncılık, Ankara,
- Üstün Dökmen.(2000) *Varolmak Gelişmek Uzlaşmak. Sistem Yayıncılık, Ankara.*

Extended Abstract

This study focuses on overlapping or closer to each other qualities of psychoanalytic, behavioral, and experiential theories also called existential, gestalt, and humanistic counseling theories. The papaer will examine these theories from technical and methodological point of view. Psychoanalytic theory is a main resource for many theories in future, for example, gestalt, existential, psychological counseling theories, and moreover, Aaron Beck's theory of behavior, especially in terms of ego, which utilizes the principle of reality. Gestalt theory, as an “unappropriated cognition,” and “unfinished work”, has a close relationship with the subconscious and the unconscious aspect of psychoanalysis. Moreover, egoism as a concept symbolizing realistics aspect of psychoanalysis is a reality that represent the “awareness” and “insight”

notions of the existential and humanistic theories'. Albert Ellis' Rational Emotive Therapy and Aaron Beck's similar "Cognitive Therapy" theory representing all qualities of Elli's theory, as two new significant behavioral theories which give more importance to the emotions developing the dimensions of the theory have added new aspect to traditional behavioral theory which ignores concept such as "consciousness", "self", "subconscious", and "unconscious". This theory called experiential formed a unified and the eclectic theory. Therefore, especially Albert Ellis, has made a bridge between the behavioral theory and "experiential" theory. New behavioral theories, representing the human being as manufacturer in his environment and also observing the human beings as a production of the environment, adds new concept to freedom which is the main aspect of existential theory. This theory broadening the meaning of the freedom has expanded the boundaries of freedom. In addition, Dollard and Miller as a behavioral theorist did not split from psychoanalytic theory. They used some techniques of psychoanalysis theory such as free association and catharsis of emotions in their therapeutic applications aiming at discharging the feelings. Ayrıca davranışçı kuramcılar, psikolojik danışma sürecinde danışman merkezli tutumlarını belirli ölçüde azaltarak, danışanın daha etken ve daha katılımcı bir rol yükleyerek, danışan merkezci kuramların kimi görüşlerine az da olsa yaklaşmış sayılabilirler. Moreover, behavioral theorists by reducing to a certain extent their attitudes toward a consultant-based approach and giving more importance to more active and participatory role to client approached to the client-centric views of some of the theories. All of these formations can be considered as a process in which validates "eclectic" aspect, as the basic foundation, of psychological counseling and guidance, because, nowadays, the cooperation of both natural and human sciences increases the importance of behavioral and humanistic theories.

RESMİ VE ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULLARININ OKUL KÜLTÜRÜ ÜZERİNE ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

TEACHER AND STUDENTS' VIEWS ABOUT SCHOOL CULTURE OF THE STATE AND PRIVATE PRIMARY SCHOOLS

Yrd. Doç. Dr. Yaşar YAVUZ
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü,
Buca-İzmir
yasar.yavuz@deu.edu.tr

Emel YILMAZ
Dokuz Eylül Üniversitesi EYD Doktora Öğrencisi,
Buca-İzmir
emel8181@hotmail.com

ÖZET

Bu araştırmada, resmi ve özel ilköğretim okullarının kültürünün, öğretmen ve öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma modeli tarama türüdür. Araştırmanın evrenini İzmir ili anakent ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde, 2010-2011 öğretim yılında seçilen 25 ilköğretim okulunda görev yapan 567 öğretmen ve öğrenim gören 746 öğrenci yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 122'si özel 445'i resmi ilköğretim okulunda görev yapmaktadır. Öğrencilerin ise 147'si özel 599'u resmi ilköğretim okulunda öğrenim görmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin okullarının kültürüne ilişkin görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen "okul kültürü ölçeği" ile alınmıştır. Veriler standart sapma, aritmetik ortalama ve t testi sonuçları dikkate alınarak yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, okul kültürüne ilişkin özellikleri özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okulunda çalışan öğretmenlerden daha çok önemli buldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin okul kültürü algılarında ise durum bunun tam tersidir. Okul kültürüne ilişkin özellikleri daha önemli bulanlar devlet okulunda okuyan öğrencilerdir.

Anahtar Sözcükler: Okul kültürü, özel okul, resmi okul

Abstract

The purpose of this study is to describe the school culture of the state and private primary schools by teacher and students' perception. Research model was surveying model. The population of this research is teachers and students in primary schools in the metropolitan area of Izmir. The research sample consisted of 567 teachers and 746 students, working and studying in 25 primary schools in the metropolitan area of Izmir in 2010-2011. The data on school culture was obtained by using School Culture Scale which is developed by the researcher. Data was analyzed through arithmetic means, standard deviation and t-test. The findings of the research indicate that private primary school teachers' scores about perceptions of school culture are higher than those of state primary school teachers'. This perception is just the opposite on the basis of students. High cultural perception is seen at the state primary schools rather than private schools.

Keywords: School culture, private school, state school

GİRİŞ

Schein (2004: 17), örgüt kültürünü paylaşılan temel varsayımlar olarak tanımlar. Bu varsayımlar dış adaptasyon ve iç bütünleşme sorunları çözülürken öğrenilirler ve bunlar değerli kabul edilebilecek kadar işe yarar olmuşlardır. Bunun için yeni üyelere bu problemleri algılama, düşünme ve hissetmede doğru yol olarak öğretilirler.

Kültürün oluşması için belli bir süreç ve paylaşım gerekir. Ortak bir amaç için bir arada bulunan insanlar, kendilerine özgü bir kültürü oluştururlar. Kültürün oluşması paylaşılan değer, inanç, davranış ve tutumları gerekli kılar. Okul kültürü okulun zamanla oluşturduğu bir yaşam tarzıdır.

Okulun tarih ve gelenekleri, okul personelinin birikimleri ve karşılıklı etkileşimleri zamanla okula özgü bir kültürü oluşturmaktadır (Balci, 2002:187).

Her okulun yönetici, öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen sembollerle örülü kendine özgü bir dünyası vardır. Okulun kültürünün tanınması, okul yöneticisi ve öğretmenlerin kendilerini nasıl bir sembolik dünyanın kuşattığını görmelerine yardım eder. Okulda örgütsel davranışı yönetmek için, öncelikle okul kültürünü tanımak gerekir (Çelik, 2002:6).

Okul kültürü hem örgüt hem de çalışanlar için önemlidir. Çalışanların davranışlarını düzenlenmesi açısından örgüte olumlu katkısı vardır. Çalışanlar için de okul içindeki belirsizlikleri en aza indirmesi bakımından önemlidir çünkü işin nasıl ve ne biçimde yapılacağına açıklık getirir (Özkalp ve Kirel, 1996).

Okul yöneticisi, okul kültürünü bilinçli ya da bilinçsiz olarak yönetmektedir. Yöneticinin okul kültürünün yönetimindeki ilk görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmaktır. Güçlü okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve saygınlık etrafında birleşmeleri ile gerçekleşir (Çelik, 2002: 67).

İletişimin az olduğu, belirli değer, inanç ve tutumların paylaşılmadığı zayıf bir okul örgütünde öğretmenin gerçekleşmesi de güçleşecektir. Bu yüzden okulda öğrencinin belirlenen hedefler doğrultusunda yetişmesini sağlamak için paylaşılmış değer, normlar ve inançlardan oluşan güçlü bir okul kültürü gereklidir (Terzi, 2000:105-106).

Bu bilgilerden yararlanılarak okul kültürünün, okul çalışanlarının karşılaştıkları sorunları çözümlenerek edindikleri doğru yolların birikimiyle oluştuğu ve bunların yeni gelenlere aktarılması ile de yerleştiği ve geliştiği söylenebilir. Okul kültürünün oluşmasında yöneticinin önderliği önemlidir.

Ülkemizde ilköğretim okullarının kültürünün nasıl olduğu ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları aşağıda verilmiştir. Fırat (2007:124,128), “Okul Kültürü ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri” adlı araştırmasında öğretmenlerin en yüksek puanı “bütünleşme ve aidiyet” sonra “işbirliği, destek ve güven” boyutlarına verdiklerini; bunları “okul-çevre ilişkisi” ile “demokratik yönetim ve katılım” boyutlarının izlediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin en düşük düzeyde algıladıkları okul kültürü boyutu “demokratik yönetim ve katılım” boyutu olmuştur. Fırat’a göre öğretmenler, yönetimin demokratikliğine ve kendilerinin karara katıldıklarına tam olarak inanmamaktadırlar.

Şahin (2003: 109) araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin en yüksek algıya “eğitsel gelişme kültürü” boyutunda sahip olduğunu, bunu “işbirlikli okul kültürü” boyutunun izlediğini; “geleneksel kültür” ve “sosyal eğitsel kültür” boyutlarında ise daha düşük algıya sahip olduklarını belirtmektedir.

Terzi “İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü” adlı araştırmasında, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında birinci sırada görev yönelimli bir kültürün olduğunu ve bunu sırasıyla başarı kültürünün devamında birbirine çok yakın olarak bürokratik kültür (yöneticinin kontrolü, standartlar ve kuralları takip etmeye güçlü bir vurgu) ve destek kültürünün izlediğini belirtmektedir (Terzi, 2005: 430).

Demirtaş araştırmasında öğretmenlerin, okullarındaki kültür için en yüksek puanı amaç birliği boyutuna verdiklerini belirtmiştir. Öğretmenler okul misyonunun toplumun değerlerini yansıttığını, öğretmenlerin okul misyonunu anladığını ve desteklediğini düşünmektedirler. Çok yakın ortalama puanla bunu, mesleki gelişim boyutu izlemektedir. Öğretmenler yeni

düşünceler edinme ve okul geliştirmeye isteklidir. Daha sonra mesleksel destek ve işbirlikçi liderlik boyutları gelmektedir. Mesleksel destek boyutu, öğretmenlerin birbirine güvenmesi, yardım etmesi, birbirlerinin düşüncelerine değer vermesi, işbirliği içerisinde çalışmaya istekli olmasını içermektedir. Okul liderlerinin öğretmenlerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarına aralarında işbirliği yapmalarına yardım eden davranışları işbirlikçi liderlik boyutunda yer alır. En düşük puanı ise öğretmen işbirliği boyutu almıştır. Bu da öğretmenlerin birbirlerinin öğretim etkinliklerini gözlemleme, birlikte plan yapma, program ve proje geliştirme ve değerlendirme etkinliklerine daha az önem verdiklerini göstermektedir (Demirtaş, 2010: 8).

Çelik “Örgütsel Hikâyeler ve Okul Kültürünün Analizi” adlı çalışmasında ilköğretim kurumlarından toplanan hikâyelerin %48,9’unun paylaşılan okul kültürünü, %51,1’inin ise olumsuz okul kültürünü nitелеmekte olduğunu saptamıştır. Bu sonuç, ilköğretim kurumlarında çok güçlü bir okul kültürünün bulunmadığını göstermektedir. Örgütsel hikâyeler, bir okulun kültürünü belirleyen temel faktörlerden biridir. Hikâyeler okul kültürü hakkında önemli ipuçları verebilir. Öğretmenler arasında güvene dayalı bir ilişki sisteminin oluşturulamaması, okul yöneticisinin liderlik konusundaki yetersizliği ve sosyal sermayenin zayıf olması böyle bir sonucu doğurmuş olabilir (Çelik, 2004).

Arslan ve diğerleri (2007: 390) tarafından yapılan “Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Kültür ve Etkililik Düzeylerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmada hem resmi hem de özel ilköğretim okullarının, var olan kültürel yapıda, örgütsel kültürün işbirliği-iletişim boyutu özelliklerine en üst düzeyde sahip olduğu öğretmenlerce algılanmaktadır.

Yapılan farklı çalışmalarda ilköğretim okullarında en baskın olarak bütünleşme ve aidiyetin, eğitsel gelişmenin, amaç birliğinin, işbirliği-iletişimin olduğu ve görev yönelimli (ilgi noktası örgütsel amaçlardır, iş merkezli örgütlerdir) olan bir kültürün bulunduğu; en zayıf olarak da demokratik yönetim ve katılımın, sosyal eğitsel kültürün (sosyal, bilimsel etkinlikler), destek kültürünün (işbirlikçi, insan ilişkileri ve güven) ve öğretmen işbirliğinin olduğu belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda işbirliği ve iletişimin en yüksek düzeyde algılandığı bazılarında ise en düşük düzeyde algılandığı görülmektedir. Ayrıca, ulaşılan çalışmalarda okul kültürüne ilişkin daha çok öğretmen ve yönetici görüşlerinin alındığı görülmektedir. Bu çalışmada ise öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır.

AMAÇ

Bu çalışmada resmi ve özel ilköğretim okullarının kültürlerinin, öğretmen ve öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada aşağıda verilen problem ve alt problemlere yanıt aranmıştır.

Problem: Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenleri ile öğrencilerinin, okul kültürüne ilişkin algıları nelerdir?

Alt Problemler:

1. Resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları nelerdir?
2. Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları onların görev yaptıkları okulların resmi ya da özel olmasına göre önemli farklılık göstermekte midir?
3. Resmi ve özel ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algıları nelerdir?
4. Öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algıları onların öğrenim gördükleri okulların resmi ya da özel olmasına göre önemli farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modeline göre yapılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu biçimiyle betimleyen araştırma yaklaşımı (Karasar, 2004: 77) olarak tanımlanır. Bu modelde, araştırmaya konu olan olay ya da olgular oldukları şekliyle açıklanmaya çalışılır. Okul kültürüne ilişkin var olan durumu saptamak üzere geliştirilen; Okul Kültürü Ölçeği (OKÖ) örneklemedeki bireylerin her birine uygun formlarla uygulanmıştır.

Evren

Araştırmanın evreni 2010-2011 eğitim-öğretim yılı İzmir ili 21 anakent ilçe sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ve öğrencilerden oluşmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örnekleme seçilirken:

1. Seçilen ilçede özel okul olması
2. TÜBİTAK destekli "Türkiye Geneline İlk ve Orta Öğretim Olanaklarının İncelenmesi ve Belirlenen Aksaklıklara Çözüm Önerilerinin Getirilmesi" (Çıngı, Kadılar ve Koçberber, 2007) adlı projede ortaya çıkarılan illere göre ilçelerin ilköğretim Olanakları Yönünden Gelişmişlik grupları

ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın örneklemini oluşturan beş ilçe gelişmişlik düzeylerine göre oranlı küme örnekleme yöntemi daha sonra da rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu beş ilçeden 600 öğretmen örnekleme ulaşmak için her ilçeden 5 tane ilköğretim okulu 4 tanesi resmi 1 tanesi özel okul olacak şekilde rastgele seçilmiştir. 25 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri (her bir sınıf düzeyinden rastgele seçilen 5 kız 5 erkek öğrenci) örnekleme oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından öğretmen ve öğrenci için ayrı ayrı geliştirilen "Okul Kültürü Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek geliştirilirken, araştırma problemi ile ilgili alan yazın taranmış, örgüt ve okul kültürüyle ilgili ölçekler incelenmiştir (Fırat, 2007; Şimşek, 2005; Terzi, 2000; Erdem ve İşbaşı, 2001; Tezcan, 2007; Yurttakal, 2007; Bakan ve diğ. 2004; Güven, 1996; Maslowski, 2001; Le Clear, 2005). Alan yazın taraması ile daha önceden geliştirilen örgüt ve okul kültürü ölçeklerinden yararlanılarak öğretmen için 82 maddelik öğrenci için 67 maddelik Okul Kültürü Ölçeği taslağı hazırlanmıştır.

Ölçekte, katılımcılar okullardaki durum ve özellikleri anlatan ifadelerle kendi okullarına göre ne kadar katıldıklarını "Tamamen Katılıyorum" dan "Hiç Katılmıyorum" a uzanan beş seçenekten birini işaretleyerek göstermişlerdir. Ölçek taslağıyla ilgili olarak alınan uzman görüşü sonucunda bazı ifadeler değiştirilerek ölçek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ön uygulama yapıldıktan sonra ölçeklerin yapı geçerliğinin sağlanması ve alt boyutların belirlenmesi amacıyla faktör çözümlemesi yapılmıştır.

1. Okul Kültürü Ölçeği (Öğretmen): Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için faktör çözümlenmesi yapılmıştır. Güvenilir ve geçerli olmayan maddeler ölçekten çıkarılınca ölçekte 41 madde kalmıştır. Ölçeğin Alpha Katsayısı= .97 olarak bulunmuştur.

Faktör çözümlenmesi sonucunda OKÖ (Öğretmen); (a) Yönetim Yapısı, (b) Okula Adanmışlık, (c) Öğretmenler Arası İlişkiler ve (d) Okulunu Değerli Görme olmak üzere 4 alt boyuta ayrılmıştır. Boyutların Alpha Katsayıları sırasıyla; 0.94, 0.93, 0.93 ve 0.88' dir.

2. Okul Kültürü Ölçeği (Öğrenci): Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için faktör çözümlenmesi yapılmıştır. Güvenilir ve geçerli olmayan maddeler ölçekten çıkarılınca ölçekte 35 madde kalmıştır. Ölçeğin Alpha Katsayısı= .94 olarak bulunmuştur.

Faktör çözümlenmesi sonucunda Okul Kültürü Ölçeği (Öğrenci), (a) Okula Adanmışlık, (b) Okulunu Değerli Görme, (c) Arkadaşlık İlişkileri, (d) Yönetici- Öğrenci İlişkisi ve (e) Öğretmen Adaleti olmak üzere 5 alt boyuta ayrılmıştır. Boyutların Alpha Katsayıları sırasıyla; 0.92, 0.88, 0.87, 0.83 ve 0.79' dur.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Okul kültürü ölçekleri, örneklem grubuna araştırmacı tarafından uygulanmış ve toplanmıştır. Araştırmaya katılanların eksik doldurdukları ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan geçerli sayılan ölçek sayısı 567'dir. Öğrencilerde ise bu sayı 746'dır.

SPSS 15 programında aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi değerleri hesaplanmıştır ve bu değerlere göre yorum yapılmıştır. T testi, öğretmen ile öğrencilerin okul kültürüne ilişkin görüşlerinde görev yaptıkları/öğrenim gördükleri okulların resmi ya da özel olmasına göre fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algılarının açıklanması ve yorumlanmasında 1.00- 1.79 “hiç katılmıyorum”, 1.80-2.59 “çok az katılıyorum”, 2.60- 3.39 “kısmen katılıyorum” (orta), 3.40- 4.19 “çoğunlukla katılıyorum” (iyi) ve 4.20- 5.00 “tamamen katılıyorum” (çok iyi) puan aralıkları kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlerin, resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürüne ilişkin görüşleri çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1: **Öğretmenlerin Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri**

Kaynak	Resmi		Özel	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Okul Kültürü Boyutları	Yönetim Yapısı: Karar verme, adalet, yardımcı olma, hakları gözetme, öğretmenleri yönlendirme, ödüllendirme gibi 14 maddeden oluşmaktadır.			
	3.49	.95	3.84	.80
	Okula Adanmışlık: Okul kuralları, okulun başarısı, çaba gösterme, anlayış saygı, öğrencileri en iyisi için yönlendirme gibi 11 maddeden oluşmaktadır.			
	3.89	.68	4.41	.49
Öğretmenler Arası İlişkiler: Ortak bakış açısı, birlik beraberlik, işbirliği, güven, iletişim gibi 10 maddeden oluşmaktadır.				
	3.39	.84	3.95	.70

Okulunu Değerli Görme: İyi bir okul, ideal bir yer, farklı ve özgün görme gibi 6 maddeden oluşmaktadır.	3.54	.79	4.28	.60
Okul Kültürü Ölçeği Genel: 41 maddeden oluşmaktadır.	3.58	.76	4.08	.61

Çizelge 1 incelendiğinde, resmi ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin okul kültürünün öğretmenler arası ilişkiler dışındaki tüm boyutlarına “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde; öğretmenler arası ilişkiler boyutuna “kısmen katılıyorum” düzeyinde puan verdikleri görülmektedir. Öğretmenler en yüksek puanı “okula adanmışlık” (3.89) boyutuna vermişler; bunu “okulunu değerli görme” (3.54), “yönetim yapısı” (3.49) ve “öğretmenler arası ilişkiler” (3.39) boyutları izlemiştir. Ölçeğin geneline bakıldığında öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri (3.58) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu sonuç, Arslan ve diğerleri (2007: 379-380) tarafından yapılan araştırmada resmi okul öğretmenlerinin örgüt kültürü ölçeği genelinde gösterilen özelliklere katılma derecelerinin iyi düzeyde olduğu sonucuyla örtüşmektedir.

Resmi ilköğretim okullarında öğretmenler, okullarındaki kültür için en yüksek puanı “okula adanmışlık” boyutuna vermişlerdir. Öğretmenler çok iyi düzeyde okulun başarılı olması için gerekli çabayı gösterdiklerini ve okullarında özel günlerde tören düzenlenmesine önem verildiğini, iyi düzeyde de okul kurallarına uygun davrandıklarını düşünmektedirler. Bunu, “okulunu değerli görme” boyutu izlemektedir. Öğretmenler, iyi düzeyde okullarındaki değerlerin toplumdaki kültürel değerlere benzerlik gösterdiğini, okullarının çalışılacak ideal yerler olduğunu ve tanıdıklarına okullarını önerdiklerini belirtmişlerdir. Daha sonra “yönetim yapısı” boyutu gelmektedir. Yönetim yapısı boyutunda öğretmenler, yöneticilerin öğretmenleri okul amaçları için çaba göstermeye teşvik ettiğini, düşünce ve görüşlerin açıkça ifade edildiği ve yönetimin öğretmenlerin haklarını gözettiğini iyi düzeyde değerlendirmişlerdir. Bu boyutta öğretmenler en düşük puanı başarılı personelin maddi ve manevi olarak ödüllendirildiği ifadesine, ikinci en düşük puanı yöneticilerin öz değerleri yapılandırması ifadesine vermişler ve orta düzeyde değerlendirmişlerdir. Öğretmenler başarılı çalışanların ödüllendirilmesini yönetim yapısı içinde en zayıf olarak görmektedirler. Boyutlar arasında, en düşük puanı ise “öğretmenler arası ilişkiler” boyutu almıştır. Öğretmenlerin iletişime her zaman açık olduğu, öğretmenler arasında yakın işbirliği olmasının önemsendiği ve sorunların iyi ilişkilerle çözüldüğü öğretmenler tarafından iyi düzeyde görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin düşüncelerinin birbiriyle uyumlu olması, öğretmenler arasında birlik beraberlik olması, öğretmenlerin sorumluluk üstlenmeye istekli olması ve öğretmenlerin okul ile ilgili konularda ortak bakış açısına sahip olmaları boyut içinde en düşük puanlar ile orta düzeyde değerlendirilmiştir.

Özel ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlerin okul kültürünün “yönetim yapısı” ile “öğretmenler arası ilişkiler” boyutlarına “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde; “okula adanmışlık” ile “okulunu değerli görme” boyutlarına “tamamen katılıyorum” düzeyinde puan verdikleri görülmektedir. Öğretmenler en yüksek puanı “okula adanmışlık” (4.41) boyutuna vermişler; bunu “okulunu değerli görme” (4.28), “öğretmenler arası ilişkiler” (3.95) ve “yönetim yapısı” (3.84) boyutları izlemiştir. Ölçeğin geneline bakıldığında öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin görüşleri (4.08) “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde değerlendirdikleri görülmektedir. Benzer bir sonuç, Arslan ve diğerleri (2007: 380) tarafından yapılan araştırmada ortaya çıkmıştır. Bu araştırmaya göre de özel okul öğretmenlerinin, örgüt kültürünün tüm boyutlarında gösterilen özelliklere katılma dereceleri iyi düzeydedir.

Özel ilköğretim okullarında öğretmenler, okullarındaki kültür için en yüksek puanı “okula adanmışlık” boyutuna vermişlerdir. Resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenleri bu boyutta en yüksek ve en düşük puanları aynı ifadelerle vermişlerdir. Özel ilköğretim okulu öğretmenleri çok

iyi düzeyde okulun başarılı olması için gerekli çabayı gösterdiklerini ve okullarında özel günlerde tören düzenlenmesine önem verildiğini ve okul kurallarına uygun davrandıklarını belirtmektedirler. Bunu, “okulunu değerli görme” boyutu izlemektedir. Öğretmenler, çok iyi düzeyde tanıdıklarına okullarını önerdiklerini, okullarının çevrede iyi bir okul olarak bilindiğini ve okullarındaki değerlerin toplumdaki kültürel değerlere benzerlik gösterdiğini belirtmişlerdir. Daha sonra “öğretmenler arası ilişkiler” boyutu gelmektedir. Öğretmenler, öğretmenler arasında yakın işbirliği olmasının çok iyi düzeyde önemsendiğini ve sorunların iyi ilişkilerle çözülmesinin iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler arasında karşılıklı güven duygusunun olmasını, öğretmenlerin düşüncelerinin birbiriyle uyumlu olmasını ve öğretmenler arasında birlik beraberlik olmasını öğretmenler bu boyut içinde en düşük puanlar ile iyi düzeyde değerlendirmişlerdir. Boyutlar arasında, en düşük puanı ise “yönetim yapısı” boyutu almıştır. Öğretmenler, yöneticilerin öğretmenleri okul amaçları için çaba göstermeye teşvik etmesini çok iyi, yöneticilerin mesleki gelişime önem vermesini ve insan ilişkilerinde başarılı olmasını iyi düzeyde değerlendirmişlerdir. Bu boyutta öğretmenler en düşük puanı başarılı personelin maddi ve manevi olarak ödüllendirilmesi ifadesine vermişler ve orta düzeyde değerlendirmişlerdir.

Okul kültürü boyutları açısından resmi ve özel ilköğretim okulları karşılaştırılırsa, hem resmi hem özel okulda en yüksek puanlar “okula adanmışlık” ve “okulunu değerli görme” boyutlarına verilirken en düşük puanlar “öğretmenler arası ilişkiler” ve “yönetim yapısı” boyutuna verilmiştir. Resmi okullarda en düşük puanı “öğretmenler arası ilişkiler”, özel okullarda “yönetim yapısı” boyutu almıştır.

Öğretmenlerin en düşük puanı yönetim yapısı boyutuna vermesi Fırat’ın (2007:124) araştırmasıyla örtüşmektedir. Fırat’ın araştırmasında da en düşük puanı Demokratik Yönetim ve Katılım boyutu almıştır. “Okula adanmışlık” boyutu en yüksek puanı alırken Fırat’ın araştırmasında en yüksek puanı “bütünleşme ve aidiyet” boyutunun alması uyum içindedir.

Arslan ve diğerleri (2007: 379-380), resmi ve özel okul öğretmenlerinin, örgüt kültürü boyutları düzeyinde “ödül sistemi boyutundaki” özelliklerin gerçekleşme düzeyini en düşük düzeyde “örgüte bağlılık-örgütle özdeşleşme boyutunu” en yüksek düzeyde algıladığını belirlemişlerdir. Bu da araştırma ile paralel bir sonuçtur.

Okul kültürü ölçeği genelindeki özelliklere öğretmenlerin resmi ilköğretim okulunda (3.58) ve özel ilköğretim okulunda (4.08) iyi düzeyde katıldıkları görülmektedir. Özel ilköğretim okulundaki öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları resmi ilköğretim okulundaki öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Bu sonuç, Arslan ve diğerleri (2007: 380) tarafından yapılan araştırmada ulaşılan örgüt kültürü açısından özel okulların resmi okullara göre daha iyi düzeyde göstergelere sahip olduğu sonucuyla uyum içindedir.

Ölçek genelinde resmi ilköğretim okulu öğretmenleri, okulun başarılı olması için gerekli çabayı çok iyi düzeyde gösterdiklerini düşünmektedirler. Yine çok iyi düzeyde açılış, kuruluş ve kapanış gibi özel günlerde tören düzenlendiğini belirtmektedirler. Bu iki madde ölçek genelinde en yüksek puanı alırken en düşük puanları başarılı öğretmenlerin maddi ve manevi ödüllendirilmesi, öğretmenlerin düşüncelerinin birbiriyle uyumlu olması, öğretmenler arasında birlik beraberlik olması, okul ile ilgili konularda ortak bir bakış açısına sahip olunması ifadeleri almakta ve orta düzeyde değerlendirilmektedirler.

Ölçek genelinde özel ilköğretim okulu öğretmenleri de, okulun başarılı olması için gerekli çabayı çok iyi düzeyde gösterdiklerini düşünmektedirler. Aynı zamanda çok iyi düzeyde açılış, kuruluş ve kapanış gibi özel günlerde tören düzenlendiğini, öğretmenlerin okul kurallarına uyduklarını ve tanıdıklarına okullarını önerdiklerini belirtmektedirler. En düşük puanı ise,

başarılı öğretmenlerin maddi ve manevi ödüllendirilmesi ifadesi almakta ve orta düzeyde değerlendirilmektedir. Bunun dışında ise orta düzeyde değerlendirilen madde yoktur.

Şahin' in araştırmasında da, özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algılarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şahin, 2003: 142).

Öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında, çalıştıkları okulların resmi ya da özel olmasına göre önemli farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan t testi sonuçları okul kültürünün boyutları ile birlikte çizelge 2' de verilmektedir.

Çizelge 2: Öğretmenlerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulların Resmi ya da Özel Olmasına Göre Dağılımı ve t İstatistiği Sonuçları

Boyutlar	Okul Statüsü	n	\bar{x}	SS	SD	t	Önem Denetimi
Yönetim Yapısı	Resmi	445	3.49	.95	565	-4.01	P= .000 Fark Önemli
	Özel	122	3.84	.80			
	Toplam	567	3.57	.93			
Okula Adanmışlık	Resmi	445	3.89	.68	565	-9.63	P= .000 Fark Önemli
	Özel	122	4.41	.49			
	Toplam	567	4.00	.68			
Öğretmenler Arası İlişkiler	Resmi	445	3.39	.84	565	-7.46	P= .000 Fark Önemli
	Özel	122	3.95	.70			
	Toplam	567	3.51	.85			
Okulunu Görmeye Değerli	Resmi	445	3.54	.79	565	-11.19	P= .000 Fark Önemli
	Özel	122	4.28	.60			
	Toplam	567	3.70	.81			
Okul Kültürü Ölçeği (Genel)	Resmi	445	3.58	.76	565	-7.64	P= .000 Fark Önemli
	Özel	122	4.08	.61			
	Toplam	567	3.69	.76			

Çizelge 2 incelendiğinde, tüm alt boyutlar ve okul kültürü ölçeği geneli için öğretmenlerin görev yaptıkları okulların resmi ya da özel olmasına göre okul kültürüne ilişkin görüşleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farkın bulunduğu anlaşılmaktadır. Çizelgedeki verilere göre, okul kültürüne ilişkin özellikleri, özel okulda görev yapan öğretmenler (4.08) resmi okulda görev yapan öğretmenlerden (3.58) daha çok önemli bulmaktadırlar.

Şahin de araştırmasında, özel ilköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenlerin resmi ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere göre okul kültürünü daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşmıştır (Şahin, 2003: 142). Benzer şekilde Fırat, özel okul öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin algılarının, resmi okullarda çalışmakta olan öğretmenlerin algılarından önemli düzeyde yüksek olduğunu, özel okul öğretmenlerinin resmi okullardakilere göre, okul kültürünü her anlamda daha olumlu değerlendirdiklerini belirtmektedir (Fırat, 2007: 184).

Kuruluş nedenleri, yapılanmaları, fiziki donanımları, öğrenci ve velilerin özellikleri gibi nedenlerden özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin resmi ilköğretim okulu öğretmenlerine göre okullarını daha olumlu değerlendirdikleri söylenebilir.

Öğrencilerin resmi ve özel ilköğretim okullarının okul kültürüne ilişkin görüşleri çizelge 3' de verilmiştir.

Çizelge 3: Öğrencilerin Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Okul Kültürüne İlişkin Görüşleri

Kaynak	Devlet		Özel		
	\bar{x}	SS	\bar{x}	SS	
Okul Kültürü Boyutları	Okula Adanmışlık: Derslere istekli katılım, kabul edilen davranışlar, başarılı olma, çaba gösterme, kendini geliştirme gibi 11 maddeden oluşmaktadır.	4.45	.51	4.08	.61
	Okulunu Değerli Görme: Öğretmenlerini sevmeye, okulda verilen eğitim, okulda öğrenci olmaktan mutlu olma, karara katılma, fikirlerini söyleme gibi 10 maddeden oluşmaktadır.	4.16	.61	3.84	.74
	Arkadaş İlişkileri: Güven, yardımlaşma, iletişim, birlik beraberlik, huzurlu hissetme gibi 6 maddeden oluşmaktadır.	4.24	.64	4.13	.69
	Yönetici- Öğrenci İlişkisi: Yöneticilerin öğrencilere yardımcı olması, haklarını gözetmesi gibi 4 maddeden oluşmaktadır.	4.06	.81	3.73	1.01
	Öğretmen Adaleti: Öğretmenlerin adil davranması ile ilgili 4 maddeden oluşmaktadır.	4.06	.90	3.50	.99
Okul Kültürü Ölçeği Genel: 35 maddeden oluşmaktadır.		4.24	.50	3.92	.62

Çizelge 3 incelendiğinde, resmi ilköğretim okulu öğrencilerinin “okula adanmışlık” ile “arkadaş ilişkileri” boyutlarına tamamen katılıyorum düzeyinde, “okulunu değerli görme”, “yönetici-öğrenci ilişkisi” ile “öğretmen adaleti” boyutlarına çoğunlukla katılıyorum düzeyinde puan verdikleri görülmektedir. Öğrenciler en yüksek puanı “okula adanmışlık” (4.45) boyutuna vermişler; bunu “arkadaş ilişkileri” (4.24), “okulunu değerli görme” (4.16), “yönetici- öğrenci ilişkisi” (4.06) ve “öğretmen adaleti” (4.06) boyutları izlemiştir. Ölçeğin geneline bakıldığında öğrencilerin okul kültürüne ilişkin görüşleri (4.24) tamamen katılıyorum düzeyinde değerlendirdikleri görülmektedir.

Resmi ilköğretim okullarında öğrenciler, okullarındaki kültür için en yüksek puanı “okula adanmışlık” boyutuna vermişlerdir. Öğrenciler okullarında başarılı olmalarının kendileri için önemli olduğunu, okullarında hangi davranışların kabul edilmeyeceğini bildiklerini, okuldaki sorumluluklarını yerine getirdiklerini çok iyi düzeyde değerlendirmişler ve en yüksek puanları bu ifadelerle vermişlerdir. Bunu, “arkadaş ilişkileri” boyutu izlemektedir. Öğrenciler, çok iyi düzeyde arkadaşlarıyla iyi geçindiklerini, arkadaşlarıyla yardımlaşmalarını, arkadaşlarıyla iyi bir iletişimlerinin olduğunu ve arkadaşlarıyla birlik ve beraberlik içinde bulduklarını belirtmişlerdir. Daha sonra “okulunu değerli görme” boyutu gelmektedir. Bu boyutta, öğrenciler okullarındaki öğretmenleri sevdiklerini, yeni ve yaratıcı fikirler üretmenin önemli olduğunu ve okullarında öğrenci olmaktan mutlu olduklarını çok iyi düzeyde değerlendirmişlerdir. Sonraki boyut, “yönetici- öğrenci ilişkisi” boyutudur. Öğrenciler, problemleri olduğunda çözmelerine yöneticilerin yardımcı olduğunu, yöneticilerin kendilerine yol gösterdiklerini iyi düzeyde değerlendirmişlerdir. Boyutlar arasında, en düşük puanı ise “öğretmen adaleti” boyutu almıştır. Öğrenciler, öğretmenlerin kendilerine çok iyi düzeyde anlayışlı ve hoşgörülü davrandığını düşünmektedir. Öğretmenlerin öğrenciler arasında ayırım yapmaları boyut içinde en düşük puan ile iyi düzeyde değerlendirilmiştir.

Özel ilköğretim okulu öğrencilerinin okul kültürünün tüm boyutlarına çoğunlukla katılıyorum düzeyinde puan verdikleri görülmektedir. Öğrenciler en yüksek puanı “arkadaş ilişkileri” (4.13) boyutuna vermişler; bunu “okula adanmışlık” (4.08), “okulunu değerli görme” (3.84), “yönetici-öğrenci ilişkisi” (3.73) ve “öğretmen adaleti” (3.50) boyutları izlemiştir. Ölçeğin geneline bakıldığında özel ilköğretim okulu öğrencilerinin okul kültürüne ilişkin görüşleri (3.92) tamamen katılıyorum düzeyinde değerlendirdikleri görülmektedir.

Özel ilköğretim okullarında öğrenciler, okullarındaki kültür için en yüksek puanı “arkadaşlık ilişkileri” boyutuna vermişlerdir. Bu boyutta resmi ve özel ilköğretim okulu öğrencileri en yüksek ve en düşük puanları aynı ifadelere vermişlerdir. Öğrenciler, çok iyi düzeyde arkadaşlarıyla iyi geçindiklerini, arkadaşlarıyla iyi bir iletişimlerinin olduğunu, arkadaşlarıyla yardımlaşmalarını ve arkadaşlarıyla birlik ve beraberlik içinde bulduklarını belirtmişlerdir. Okullarında kendilerini huzurlu hissetmelerine boyuttaki diğer maddelerden daha düşük bir puan vermişler ve iyi düzeyde değerlendirmişlerdir. Bunu, “okula adanmışlık” boyutu izlemektedir. Öğrenciler okullarında başarılı olmalarının kendileri için önemli olduğunu, okullarında hangi davranışların kabul edilmeyeceğini bildiklerini, okullarının en iyi olması için çalıştıklarını çok iyi düzeyde değerlendirmişler ve en yüksek puanları bu ifadeler vermişlerdir. Okulundaki derslerim için araştırma yaparım en düşük puanı almıştır ve iyi düzeyde değerlendirilmiştir. Daha sonra “okulunu değerli görme” boyutu gelmektedir. Öğrenciler, okullarında verilen eğitimin kendilerini geleceğe hazırladığını ve yeni ve yaratıcı fikirler üretmenin okullarında önemli olduğunu iyi düzeyde değerlendirmişlerdir. Sonraki boyut olan “yönetici- öğrenci ilişkileri” boyutunda öğrenciler yöneticilerin haklarına önem verdiklerini iyi düzeyde görmekte ve en yüksek puanı vermektedirler. Problemleri olduğunda çözmelerine yöneticilerin yardımcı olmasını ve yöneticilerin kendilerine yol göstermesini en düşük puanlar ile iyi düzeyde değerlendirmişlerdir. Boyutlar arasında, en düşük puanı ise “öğretmen adaleti” boyutu almıştır. Öğrenciler, öğretmenlerin kendilerine iyi düzeyde anlayışlı ve hoşgörülü davrandığını düşünmektedir. Öğrenciler, öğretmenlerin öğrenciler arasında ayırım yaptıklarını boyut içinde en düşük puan ile orta düzeyde değerlendirmişlerdir.

Okul kültürü boyutları açısından resmi ve özel ilköğretim okulları karşılaştırılırsa, hem resmi hem özel okulda en düşük puanlar “öğretmen adaleti” ile “yönetici- öğrenci ilişkisi” boyutlarına verilirken en yüksek puanlar resmi ilköğretim okulunda “okula adanmışlık” boyutuna, özel ilköğretim okulunda “arkadaş ilişkileri” boyutuna verilmiştir. Örgüt kültürü ölçeği genelindeki özelliklere öğrencilerin resmi ilköğretim okulunda (4.24) çok iyi ve özel ilköğretim okulunda (3.92) iyi düzeyde katıldıkları görülmektedir. Resmi ilköğretim okulu öğrencilerinin okul kültürüne ilişkin algıları özel ilköğretim okulu öğrencilerinin algılarından daha yüksektir.

Okul kültürü ölçeği genelinde resmi ilköğretim okulu öğrencileri en yüksek puanları, okullarında başarılı olmanın kendileri için önemli olduğuna, okullarında hangi davranışların kabul edilmeyeceğini bildiklerine, okuldaki sorumlulukları yerine getirdiklerine ve okulda öğretmenlerinin önerilerine uyduklarına vermişler ve çok iyi düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. En düşük puanları ise, okullarının öğrencisi olmanın bir ayrıcalık olmasına, okulun okul çevresindeki insanlara faydası olmasına ve öğretmenlerin öğrenciler arasında ayırım yapmalarına vermişlerdir ve iyi düzeyde değerlendirmişlerdir.

Okul kültürü ölçeği genelinde özel ilköğretim okulu öğrencileri en yüksek puanları, okullarında başarılı olmanın kendileri için önemli olduğuna, okullarında hangi davranışların kabul edilmeyeceğini bildiklerine, arkadaşlarıyla iyi geçindiklerine ve arkadaşlarıyla iyi bir iletişimlerini olduğuna vermişler ve çok iyi düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. En düşük puanı, öğretmenlerin öğrenciler arasında ayırım yapmalarına vermişlerdir ve orta düzeyde değerlendirmişlerdir. Bunun dışında öğretmenlerin kendilerine diğer öğrencilerle eşit davranmasını, öğretmenlerin adil davranmasını, okulda kendilerini huzurlu hissetmelerini ve okulun okul çevresindeki insanlara faydası olmasını ölçek geneline göre düşük puanlarla iyi düzeyde değerlendirmişlerdir.

Özel ilköğretim okullarında, okulun adını duyurması okulun varlığını sürdürebilmesi için önemlidir. Bu ise, okuldaki öğrencilerin başarılı olmasıyla sağlanacağından başarılı öğrencilere daha fazla önem verilmesine neden olabilir. Başarılı öğrenciler için ayrı bir sınıf oluşturulabilir.

Bu durum da diğer öğrenciler tarafından olumsuz algılanabilir. Bu nedenle öğrenciler kendilerine eşit davranılmadığını düşünebilir ve kendilerini okulda huzurlu hissetmeyebilirler.

Öğrencilerin okul kültürüne ilişkin algıları arasında, öğrenim gördükleri okulların statüsüne göre önemli farklılık olup olmadığını saptamak için yapılan t testi sonuçları okul kültürünün boyutları ile birlikte çizelge 4’ de verilmektedir.

Çizelge 4: Öğrencilerin Okul Kültürüne İlişkin Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Okulların Resmi ya da Özel Olmasına Göre Dağılımı ve t İstatistiği Sonuçları

Boyutlar	Okul Statüsü	n	\bar{x}	SS	SD	t	Önem Denetimi
Okula Adanmışlık	Resmi	599	4.45	.51	744	6.84	P= .000
	Özel	147	4.08	.61			
	Toplam	746	4.38	.55			
Okulunu Değerli Görme	Resmi	599	4.16	.61	744	4.84	P= .000
	Özel	147	3.84	.74			
	Toplam	746	4.10	.65			
Arkadaş İlişkileri	Resmi	599	4.24	.64	744	1.77	P= .076
	Özel	147	4.13	.69			
	Toplam	746	4.22	.65			
Yönetici- Öğrenci İlişkisi	Resmi	599	4.06	.81	744	3.72	P= .000
	Özel	147	3.73	1.01			
	Toplam	746	3.99	.86			
Öğretmen Adaleti	Resmi	599	4.06	.90	744	6.63	P= .000
	Özel	147	3.50	.99			
	Toplam	746	3.95	.95			
Okul Kültürü Ölçeği (Genel)	Resmi	599	4.24	.50	744	5.95	P= .000
	Özel	147	3.91	.62			
	Toplam	746	4.17	.54			

Çizelge 4 incelendiğinde, arkadaş ilişkileri boyutu dışındaki boyutlarda ve okul kültürü ölçeği genelinde öğrencilerin öğrenim gördükleri okulların resmi ya da özel olmasına göre okul kültürüne ilişkin görüşleri arasında $P < 0.05$ düzeyinde önemli bir farklılaşmanın bulunduğu anlaşılmaktadır. Çizelgedeki verilere göre, arkadaş ilişkileri boyutu dışındaki tüm boyutlarda ve okul kültürü ölçeği genelinde okul kültürüne ilişkin özellikleri, resmi okulda öğrenim gören öğrenciler özel okulda öğrenim gören öğrencilerden daha çok önemli bulmaktadırlar.

SONUÇLAR

Resmi ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul kültürü ölçeği genelinde ve öğretmenler arası ilişkiler dışındaki boyutlarında gösterilen özelliklere katılma dereceleri iyi düzeydedir. Öğretmenler, öğretmenler arası ilişkiler boyutuna ilişkin özelliklerin gerçekleşme düzeyini de diğer boyutlar ve ölçek genelinden çok farklı olmamakla birlikte orta düzeyde algıladıklarını belirtmişlerdir. Resmi ilköğretim okullarında en yüksek puanı okula adanmışlık, en düşük puanı öğretmenler arası ilişkiler boyutu almıştır.

Özel ilköğretim okulu öğretmenleri en yüksek puanı, okula adanmışlık boyutuna vermişlerdir; yönetim yapısı boyutuna ilişkin özellikleri ise en düşük düzeyde algıladıklarını belirtmişlerdir. Özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin ölçekte gösterilen özelliklere katılma derecelerinin okul kültürü ölçeği genelinde ve yönetim yapısı ile öğretmenler arası ilişkiler boyutlarında iyi düzeyde; okula adanmışlık ile okulunu değerli görme boyutlarında çok iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Okul kültürü boyutları açısından resmi ve özel ilköğretim okulları karşılaştırılırsa, hem resmi hem özel okulda en yüksek puanlar “okula adanmışlık” boyutuna verilirken en düşük puanlar resmi ilköğretim okulunda “öğretmenler arası ilişkiler” boyutuna, özel ilköğretim okulunda “yönetim yapısı” boyutuna verilmiştir. Özel ilköğretim okulundaki öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algıları resmi ilköğretim okulundaki öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.

Okul kültürüne ilişkin özellikleri, özel okul öğretmenleri resmi okul öğretmenlerinden daha fazla önemsemektedirler. Resmi ve özel okul öğretmenlerinin okul kültürüne ilişkin özellikleri iyi düzeyde önemli görüyor olması öğretmenler açısından önemli bulunmaktadır.

Özel okullarda; yapılan işlerde büyük ölçüde uzlaşma ve ahenk olduğu, eğitim-öğretim konusunda güçlü amaçların bulunduğu, planlama ve problem çözmede etkili katılım olduğu, yöneticilerin bir lider gibi görüldüğü, öğretmenlerin rol modellerinin oluşturulduğu, okulda disiplin ve bütünleşmenin sağlandığı, öğretmenlerin öğrenciler hakkında yüksek beklentiye sahip oldukları araştırmalar sonucu ortaya konulan durumlardır (Karabulut, 1996: 62). Özel okullarda bu özelliklere göre güçlü bir okul kültürünün olduğu söylenebilir.

Özel okullar, varlıklarının devamını sürdürebilmeleri için daha kaliteli bir eğitim vermek zorundadırlar. Kaliteli bir eğitim hizmetinin verilebilmesinde önemli bir faktör olan öğretmen seçiminde daha dikkatli davrandıkları görülmektedir. Öğretmenler de işlerinde kalıcı olabilmek için sürekli olarak kendilerini yenilemek zorundadırlar (Bay ve Tuğluk, 2004, 149).

Özel okullarda veliler beklentilerinin karşılığını almak adına eğitim hizmetinin kalitesini kontrol etme ve eğitim hizmetinin geliştirilmesine katkıda bulunma şansına sahip olmaktadır. Resmi okullarda ise okul aile işbirliği yüzeysel biçimde sürdürülmektedir. Velilerin büyük bir kısmı okulu ve öğretmenleri tek sorumlu olarak görmekte bu durumda eğitim hizmetinin niteliğine yönelik bir katkı getirme çabasından oldukça uzak görünmektedir (Bay ve Tuğluk, 2004, 150).

Resmi ilköğretim okulu öğrencileri en yüksek puanı okula adanmışlık boyutuna verirken yönetici- öğrenci ilişkisi ile öğretmen adaleti boyutlarına ilişkin özellikleri en düşük düzeyde algıladıklarını belirtmişlerdir. Resmi ilköğretim okulu öğrencilerinin ölçekte gösterilen özelliklere katılma derecelerinin okul kültürü ölçeği genelinde ve okula adanmışlık ile arkadaş ilişkileri boyutlarında çok iyi düzeyde; okulunu değerli görme, yönetici- öğrenci ilişkisi ile öğretmen adaleti boyutlarında iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Özel ilköğretim okulu öğrencilerinin en yüksek puanı arkadaş ilişkileri boyutuna vermişler; en düşük puanı ise öğretmen adaleti boyutuna vermişlerdir. Özel ilköğretim okulu öğrencilerinin ölçekte gösterilen özelliklere katılma derecelerinin okul kültürü ölçeği genelinde ve tüm boyutlarında iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Okul kültürü boyutları açısından resmi ve özel ilköğretim okulları karşılaştırılırsa, hem resmi hem özel okulda en düşük puanlar “öğretmen adaleti” ile “yönetici- öğrenci ilişkisi” boyutlarına verilirken en yüksek puanlar resmi ilköğretim okulunda “okula adanmışlık” boyutuna, özel ilköğretim okulunda “arkadaş ilişkileri” boyutuna verilmiştir. Resmi ilköğretim okulu öğrencilerinin okul kültürüne ilişkin algıları özel ilköğretim okulu öğrencilerinin algılarından daha yüksektir.

Okul kültürüne ilişkin özellikleri, resmi ilköğretim okulu öğrencileri, özel ilköğretim okulu öğrencilerinden daha fazla önemsemektedirler. Resmi ilköğretim okulu öğrencilerinin okul kültürüne ilişkin özellikleri çok iyi düzeyde, özel ilköğretim okulu öğrencilerinin okul kültürüne ilişkin özellikleri iyi düzeyde önemli görüyor olması öğrenciler açısından önemli bulunmaktadır.

ÖNERİLER

Olumlu bir kültürün yerleşmesi için ilköğretim okullarında yöneticiler; ortak inanç, değer ve normlar etrafında birleşmeyi sağlayabilirler. Okullarında birlik ve beraberliği oluşturacak etkinlikler düzenleyebilirler.

Hem resmi hem de özel ilköğretim okullarında öğretmenlerin en düşük olarak değerlendirdikleri ödüllendirme konusunda başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesine özen gösterilebilir. Hem öğretmenler başarılı çalışmaya devam ederler hem de diğer öğretmenler için de örnek olurlar. Böylece öğretmenlerin okula daha bağlı olması sağlanabilir.

Resmi ve özel ilköğretim okulu öğrencilerinin, öğretmenlerin kendilerine neden ayrım yaptıklarını düşündükleri araştırılabilir ve bu nedenler ortadan kaldırılarak öğrencilerin olumsuz değerlendirmeleri değiştirilebilir.

Özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, resmi ilköğretim okulundaki öğretmenlere göre okul kültürünü neden daha olumlu algıladıkları araştırılabilir. Ortaya çıkan sonuçlara göre daha olumlu bir kültürün oluşması sağlanabilir.

Özel ilköğretim okulundaki öğretmenlerin okul kültürünü resmi ilköğretim okulundaki öğretmenlere göre daha olumlu algılıyor olmasına karşın özel ilköğretim okulundaki öğrencilerin resmi ilköğretim okulundaki öğrencilere göre okul kültürünü daha düşük düzeyde algılamalarının nedenleri araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Arslan, H., Satici, A. ve Kuru, M. (2007). *Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Kültür ve Etkililik Düzeylerinin Karşılaştırılması*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Bahar, Sayı 50.
- Balci, A. (2002). *Etkili Okul Geliştirme, Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bakan, İ., Büyükmüşe, T. Ve Bedestenci, H.Ç.(2004).*Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgüt Kültürü Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. Bursa:Alfa Akademi Basım Yayım.
- Bay, E. ve Tuğluk, M. N. (2004). *Resmî ve Özel İlköğretim Okulları Öğrenci Başarılarının Karşılaştırılması*. Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt 4, Sayı 2.
<http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/view/112/107>
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V.(2004). *Örgütsel Hikâyeler ve Okul Kültürünün Analizi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya
<http://pegema.net/dosya/dokuman/332.pdf>
- Çingir, H., Kadılar, C. ve Koçberber, G.(2007). *Türkiye Genelinde İlk ve Ortaöğretim Olanaklarının İncelenmesi ve Belirlenen Aksaklıklara Çözüm Önerilerinin Getirilmesi*.
- Demirtaş, Z.(2010). Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. Fırat Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi. Cilt:35. Sayı:158.
- Erdem, F. ve İşbaşı Ö.İ.Janset (2001). *Eğitim Kurumlarında Örgüt Kültürü ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları*. Akdeniz İİBF Dergisi, 1.s: 33-57.
- Fırat, N.(2007). *Okul Kültürü Ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Güven, Ayşe Sevinç (1996). *Üniversitelerde Örgüt Kültürü- Osmangazi Üniversitesinde Örgüt Kültürü Araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Karabulut, S.(1996). *Eğitim Sistemimiz İçerisinde Başarılı Özel Eğitim Kurumlarının Model Yapısı, İşleyişi ve Uygulamaları Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Karasar, N.(2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Le Clear, E.A.(2005). *Relationships Among Leadership Styles, School Culture, and Student Achievement*. Thesis for the Degree of Doctor. University of Florida. <purl.fcla.edu/fcla/etd/UFE0013022>.
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance*. Ph.D. thesis of Twente University. <www.tup.utwente.nl/uk/catalogue/educational/school-culture>.
- Özkalp, E., Kirel, Ç., (1996). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Çalışmaları Yayınları Vakfı.

- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Josey-Bass.
- Şahin, S.(2003). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şahin, S. (2010). *Okul Kültürünün Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. İlköğretim Online, 9(2). <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Şimşek, Y.(2003). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki (Eskişehir İli Örneği)*. Eskişehir: Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Terzi, A.R.(2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Terzi, A. R. (2005). *İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Yaz, Sayı 43.
- Tezcan, F.(2007). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Kültürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi ve Değiştirilmesindeki Rolü (Muğla İl Merkezi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yurttakal, S.(2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Okullarını Okul Kültürü Açısından Algılamaları (Şırnak İli İdil İlçesi Örneği)*. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EXTEND ABSTRACT

It can be said that the school culture consists the accumulation of experiences which the school staff has as a result of solving the problems encountered, and these have established and developed with the transmission of the new ones. According to various studies, it is stated that in the primary education schools the most dominant culture is based on integration and belonging, pedagogic development, goal congruence, cooperation-communication and assignment-oriented; but the weakest culture is based on democratic governance and attendance, social pedagogic culture, support culture and teacher cooperation. The cooperation and communication are comprehended at high level on some studies; however, they are perceived at low level in some studies. In addition to this, the opinions of teachers and administrators are mainly taken concerning the school culture on reached studies. This study aims that the cultures of state and private primary education schools will be examined with regard to the perceptions of teacher and student. The question “What are the perceptions relating to the school culture of teachers and students in the state and private schools?” is answered in this study. The study is done by the survey model. The content of study involves the teachers and students in the primary education schools within the borders of 21 metropolises in İzmir through the school year 2010-2011. The five counties creating the sample of this study are determined in reference to their development levels by the proportional set sampling method and then the random sampling method. The five primary education schools, four state schools and one private school, from each county are randomly selected to reach the sampling of 600 teachers. The teachers working in 25 primary education schools and the students (randomly selected 5 girl and 5 boy pupils on each class degree) from 6th, 7th, 8th grades in these schools create the sampling. The data of this study is collected by “School Culture Scale” which is reformed by the researcher for teacher and student separately. The factor analysis is carried out to analyze the structure validity of the school culture scale (for teacher). The scale has 41 items, except unreliable and invalid items. The Alpha coefficient of the scale is “0.97”. Similarly, the factor analysis is carried out to analyze the structure validity of the school culture scale (for student). The scale has 35 items, except unreliable and invalid items. The Alpha coefficient of the scale is hereby “0.94”. The school culture scale is applied to the sampling group by the researcher. The valid number of the scales completed by the teachers is 567. The number of the same scale for the pupils is 746. In the program SPSS 15, the arithmetic average, standard deviation and T test figures are calculated and the comment is made by these figures. T test is made to determine the opinions of teacher and student concerning the school culture as to whether there is a difference between the state and private schools they work/study in. The score intervals for explanation and interpretation of the school culture perceptions of teacher and student are ranked as “Strongly Disagree” between the points 1.00-1.79, “Less Agree” for 1.80-2.59, “Partly agree” for 2.60-3.39, “Mostly Agree” for 3.40-4.19 and “Strongly Agree” for 4.20-5.00. It is seen that the

teachers in the state primary schools (SPS) (3.58) and in the private primary schools (PPS) (4.08) attend the school culture-wide features on a good level. The perceptions of PPS teachers for school culture are higher than the perceptions of the SPS teachers. The PPS teachers consider school culture perceptions as far more significant than SPS teachers. The reasons why the PPS teachers evaluate their schools more positive than SPS teachers are due to the factors, structuring, physical equipment of directorate, features of pupils and their parents. It is clearly seen that pupils in the SPS (4.24) attend very well and pupils in the PPS (3.91) attend on a good level to the features in the school culture scale. The school culture perceptions of SPS pupils are higher than PPS pupils. The SPS pupils regard the features of school culture in every parts of school culture scale as more significant than PPS pupils. To make the school's name in PPS is important to continue its entity. By reason of the fact that this can be just provided with the success of the pupils in the school, the successful pupils can be considered as more important. A special class can be created for the successful students. This situation can be perceived negative by the other students. Therefore, the students can think that they are not treated equally, and they can feel themselves disturbed in the school. The conformity of the teachers' opinions, unity and solidarity between the teachers, teachers' willingness for taking responsibility and teachers having common attitude about the school issues are evaluated with the lowest score by the teachers in SPS. The material and moral support for the successful personnel is estimated with the lowest points by PPS teachers. The statement of student discrimination by teachers at lowest point is rated with lowest points by the students in SPS and PPS. The rewarding of the successful teachers can be elaborated in relation to the issue of rewarding which is ranked with low points by both SPS and PPS teachers. The teachers both work successfully and serve as a model for the other teachers. The teacher commitment can be thus provided. The thoughts of both SPS and PPS pupils why they are treated unfairly by their teachers can be searched, and then the negative consideration of the students can be changed. It can be researched why the school culture is perceived more positively by the PPS teachers in comparison with the SPS teachers. According to the results, the development of an affirmative culture can be achieved. Although the PPS teachers in comparison with the SPS teachers perceive school culture more positively, the reasons why the school culture is perceived at lowest level for PPS pupils compared to SPS pupils can be researched.

THE MATERIAL THAT FACILITATE TRANSPORTATION AND PREVENT CORRUGATION OF POSTERS: VINYL CANVAS

Aykut SOYDER

Department of General Surgery, Adnan Menderes University
Faculty of Medicine, Aydın, TURKEY

asoyder@yahoo.com

Murat AKSU

Department of Medical Ethics and the History of Medicine,
Adnan Menderes University Faculty of Medicine, Aydın, TURKEY

murataksumd@gmail.com

Kübra Eren BOZDAĞ

Department of Dermatology, Adnan Menderes University
Faculty of Medicine, Aydın, TURKEY

bozdagk@gmail.com

Ali Doğan BOZDAĞ

Department of General Surgery, Adnan Menderes University
Faculty of Medicine, Aydın, TURKEY

bozdaga@gmail.com

ABSTRACT

It is a commonly accepted method to use posters throughout the presentation of scientific studies. The use of this technique is becoming increasingly popular in scientific congresses. Yet it continues to be a difficulty to transport, to exhibit, to transport back without any physical damage and to protect because of the posters being printed on glossy paper. To overcome these difficulties, the posters have been prepared using the method of digital printing on vinyl material for to protect the poster from physical damage that might be caused during transport and exhibition without compromising visual quality. It is thought to be more advantageous to use this material, which is more appropriate regarding cost issues.

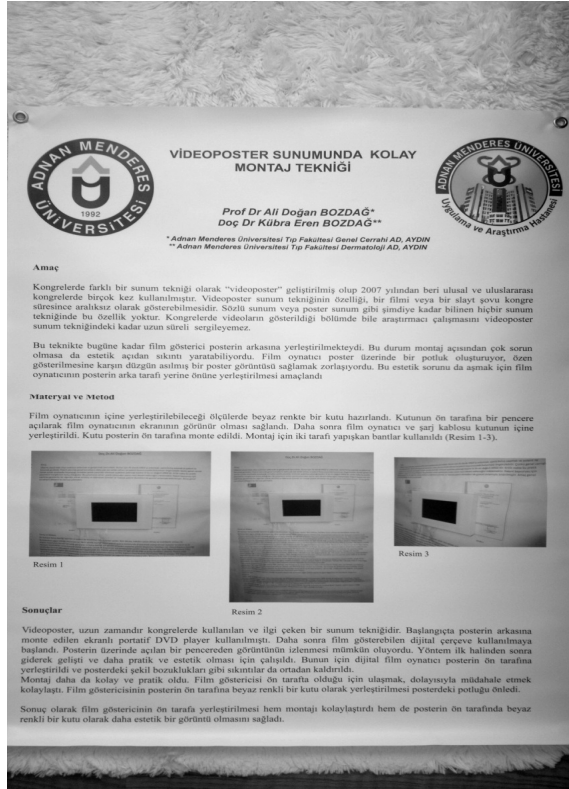
Keywords: Vinyl poster, poster, congress, scientific presentation, poster box.

INTRODUCTION

It is very common to give place to poster presentation technique which can transfer knowledge in a practical and rapid visual way (Deidre D. Wipke-Tevis, Donna A. Williams 2002). It is an ideal way for the researcher to share own knowledge, experience, research results or rare cases with colleagues. Because they are probable published articles, scientific committees of the congresses give much more importance to poster presentations (Shing W. Wong, Philip J. Crowe 2006). Especially young researchers can find opportunity to prepare themselves for their future oral presentations (Van Way CV 2007; Murray R, editors 2006; Üstdal KM, Vaillanme R, Gülbahar K 2004). As they are exhibited during the whole time of the congress, the participants can examine posters for a longer time. They are rich both in content and in visual aspects (Moore LW, Augspurger P, King MO, EProffitt C 2001). If the images are flu, being thorn or wrinkled during transportation, these kinds of problems lessen the worth of the posters even their contents are rich. Because of this, posters printed on papers are sources of extra load and stress. Printing the posters on a long lasting, low cost and qualified material is aimed for to overcome these difficulties. Vinyl-canvas is used for this aim, and digitally printed vinyl canvas posters were taken to different congresses and results were assessed.

METHOD AND PROCEDURE

The poster below was prepared on vinyl canvas with 600dpi digital printing technique (Image 1). Printing quality is as good as glossy paper, besides, cost cheaper. Before trip, it was folded first into two, then four. So, its size diminished to a folded t-shirt size and could be fit into a suitcase (Image 2 a-d). After trip, its physical appearance was assessed. The day after, it was hung in the poster hall in the same way as the paper posters and its physical appearance was reassessed. As the vinyl poster was heavier, a little bit much more glue was used for to hang.

Image 1: The poster printed on vinyl canvas

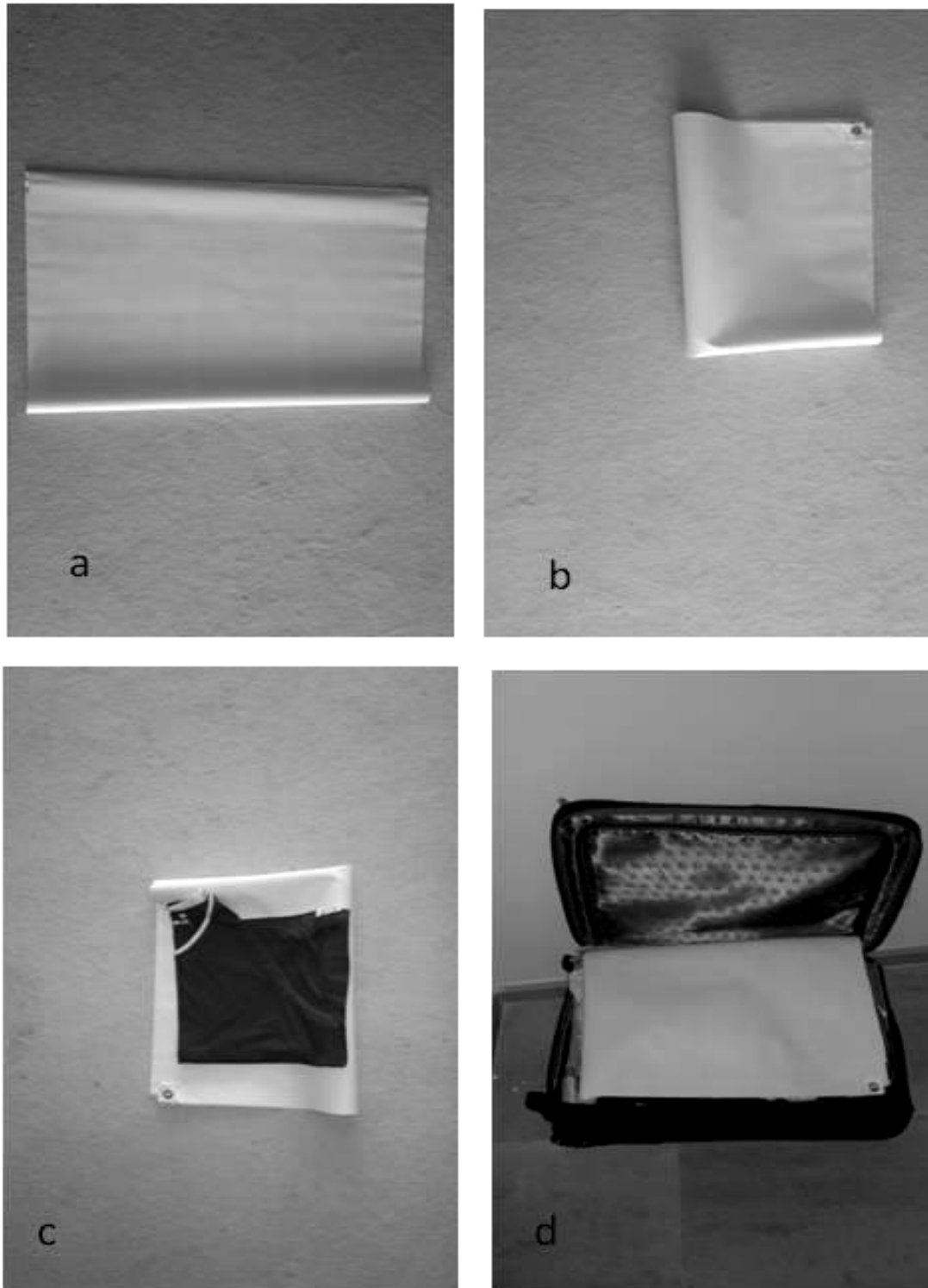


Image 2: Preparation for to transport

- (a)** Two folded poster **(b)** Four folded poster **(c)** The appearance of poster with the same sized folded t-shirt **(d)** Arrangement of the poster in the suitcase

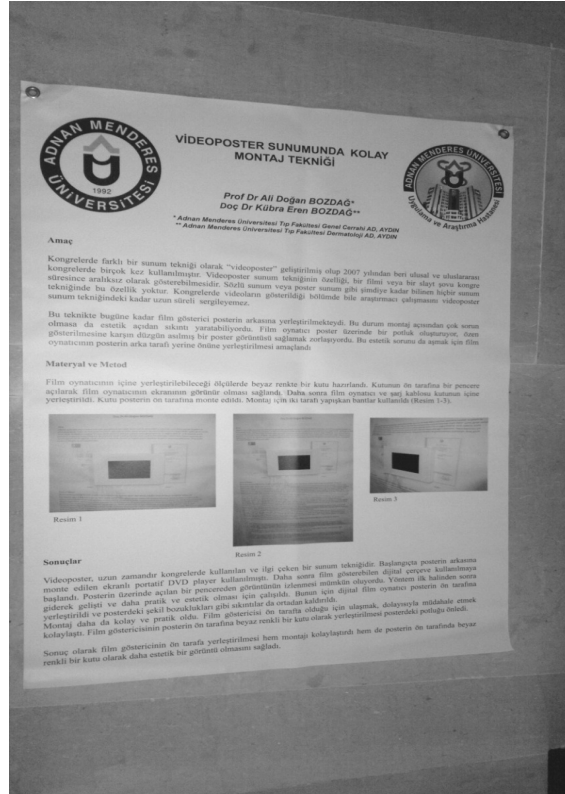


Image 3: Appearance of the poster just after the trip

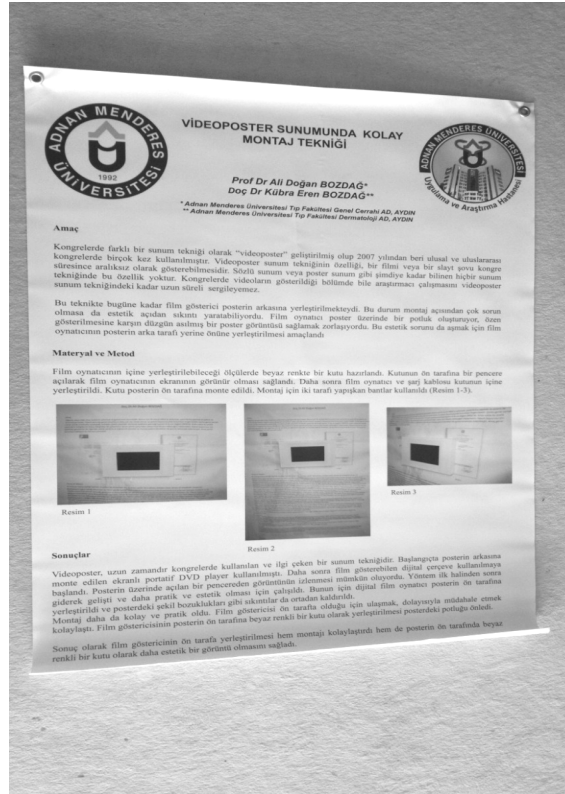


Image 4: Appearance of the poster after hanging in the poster hall (the day after)



Image 5: Untidy pile of posters after collecting

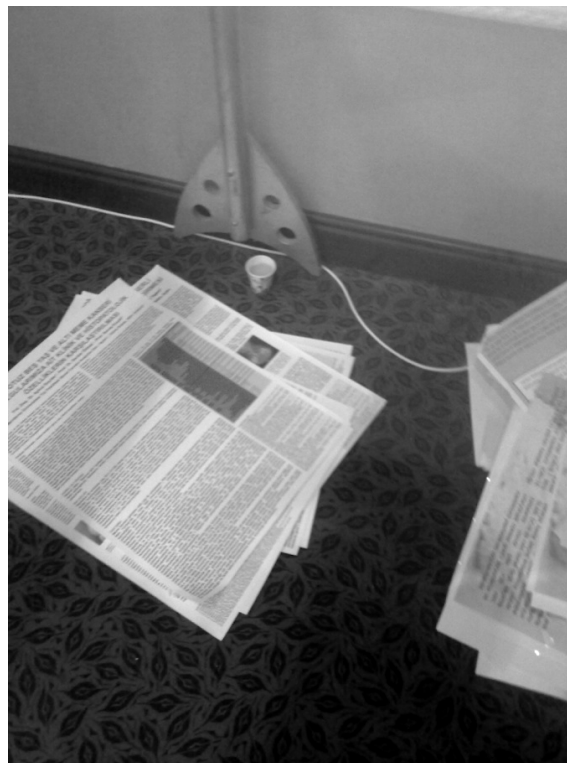


Image 6: Undamaged appearances of vinyl canvas posters separated from this pile

RESULTS and DISCUSSION

Printing on vinyl canvas is more advantageous because of being more economic, crease-free and more rigid without a compromise of printing quality. It has been noticed that there were no wrinkles or

creases present, but merely a linear fold line after the poster being unboxed after transport (Image 3). The subsequent day, while the poster was being hung in the convention hall, the fold lines were all but unnoticeable (Figure 4). The fact that the poster's being printed on vinyl canvas removed the risks of creases, wrinkles and made easy transport by luggage possible. This removed the need for the poster being transported in a purpose-built box. The poster box's not being transported means there will be one less item to transport. The poster box needs to be transported separately as it does not fit into any other luggage because of its size. To another congress, again were transported posters printed on vinyl canvas, and because of untidy collection of posters exhibited in the convention, it was noticed that all posters but the one on vinyl canvas were damaged (Images 5-6). This situation thus showed that vinyl canvas posters, even on unanticipated mishaps, were not damaged and instead protected their properties. Because of vinyl posters' being heavier than normal posters, extra glue might be necessary, yet this situation does not cause much difficulty. Scientist may effortlessly dismantle and transport it back.

CONCLUSION

It is a classic method to exhibit poster presentations during congresses and it will continue to be for a long time. For these posters that have been prepared with much labor and time spent to be of interest as expected, they have to be presented not only visually, but also content-wise. Thus, we contend that posters that have been made using digital print on vinyl canvas, which is visually uncompromising, effortlessly transported, crease-free, not torn, and more economic, will be a technical solution that researchers will find indispensable in the near future.

REFERENCES

- Deidre D. Wipke-Tevis, Donna A. Williams. (2002). Preparing and Presenting a Research Poster. *J Vasc Nurs*, 20, 138-143.
- Murray R, editors. (2006). Preparing and presenting a poster. *1th ed. London: Open University Press*.
- Moore LW, Augspurger P, King MO, EProffitt C. (2001). Insights on the poster preparation and presentation process. *App Nurs Res*, 14 (2), 100-104.
- Shing W. Wong, Philip J. Crowe. (2006). Does presentation at the registrars' papers day predict future publication? *ANZ J. Surg*, 76, 522-525.
- Üstdal KM, Vaillanme R, Gülbahar K, editörler. (2004). Sağlık bilimlerinde araştırma nasıl yapılır, nasıl yazılır. *1th ed. Ankara; Palme Yayıncılık*.
- Van Way CV. (2007). Writing a scientific paper. *Nutr Clin Pract*, 22, 636-640.

ÖZEL EĞİTİMDE DRAMA DERSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (BİR EYLEM ARAŞTIRMASI ÖRNEĞİ)*

EVALUATION OF DRAMA LESSON IN SPECIAL EDUCATION (AN ACTION RESEARCH EXAMPLE)

Yrd. Doç. Dr. Emine Eratay
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Bolu-Türkiye
eratay_e@ibu.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı özel eğitim bölümü öğrencileri ve erasmus öğrencileri ile Türkçe ve İngilizce olarak işlenen özel eğitimde drama dersinin değerlendirilmesidir. Teknik bilimsel işbirlikçi eylem araştırması şeklinde planlanan araştırmanın çalışma grubunu Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitenin özel eğitim bölümünden 30 öğrenci ve 2011-2012 bahar döneminde erasmus programıyla bölümden ders alan Emilly ve Jane kod isimli iki kız öğrenci oluşturmuştur. Ders uygulamaları bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş, üç kişilik bir drama uzman grubu tarafından desteklenmiştir. Veri toplama aracı olarak kamera kaydı, günlükler, gözlemler, derse ait dökümanlar, uzman görüşleri, drama dersi değerlendirme formları, drama uygulamaları güvenilirlik formu, öğrenci ödevlerinden yararlanılmıştır. Uygulamanıninandırıcılık, transferedilebilirlik, onaylanabilirlik sağladığı; betimleyici, değerlendirici, yorumlayıcı geçerlik sağladığı ve gözlemciler arası güvenilirliğin %90 olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda 14 hafta süren özel eğitimde drama dersinde yaşanan sorunların aşıldığı, dersin drama hakkında bilgilenme sağladığı, farklı drama kriterlerindeki ölçütleri karşıladığı ve öğrencilerde olumlu etkiler yarattığı sonuçlarına ulaşılmış, önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitimde drama, eylem araştırması.

ABSTRACT

The objective of this study is to evaluate drama lessons in special education that are provided in Turkish and English to students of special education division and Erasmus students. The study group of the study which is planned as a technical scientific cooperative action research consisted of 30 students from the special education division of a university in the Black Sea Region and two girl students with the alias of Emilly and Jane, who attended the lessons at the division with the Erasmus Program in 2011-2012 spring term. Lesson applications have been provided personally by the author and were supported by a group of three drama specialists. Diaries, observations, lesson documents, specialist opinions, drama lesson evaluation forms, drama applications reliability form and student's assignments were used as data collection instruments. It was observed that the application provided plausibility, transferability, approvability; provided descriptive, evaluative, interpretive validity and that the reliability was 90% between the observers. It was concluded in the study that the problems encountered in the 14 week drama lesson in special education were eliminated; the lesson provided information on drama, fulfilled the criteria in different drama criteria and created positive impacts on the students, and recommendations we made.

Key words: Drama in special education, action research.

GİRİŞ

Üniversite öğrencileri ve öğretmenlerle yapılan drama çalışmalarının etkisi üzerine birçok araştırmaya rastlanmıştır.

Bu araştırmalarda üniversite öğrencilerinde dramanın benlik kavramını (Akın Antepli, Haktanır & Cihangir, 2000) yaratıcılığı (Aygün-Cengiz, 2004) eleştirel düşünme, imgelem ve iletişimi (Aygün-Cengiz, 2006; Akar Vural, 2006) empatiyi (Eratay, 2008) geliştirdiği; drama konusunda bilgilenme sağladığı (Gönen & Çelebi-Öncü, 2003; Özer, 2008); utangaçlığı azalttığı (Genç, 2004); bilim

* Bu çalışma ISECOCYPRUS 2012 (International Special Education Conference 10-12 May)'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur

insanlarının yaşamları ve özellikleri hakkında bilgilendirme sağladığı (Akkuş & Özdemir, 2006; Cantürk Günhan, 2008) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Duygusal zeka ile ilintilenen (Becerren, 2005) drama çalışmaları dersi veren üniversite öğretim elamanında farkındalık düzeyini artırmıştır (Aygün-Cengiz, 2005). Matematik bölümü (Özsoy & Marşap, 2004; Yegen, 2008) Türkçe ve yazılı anlatımda (Ataman, 2006; Halim Ulaş, 2008); sınıf öğretmenliğinde (Yegen, 2006); çocuk gelişimi bölümünde (Özer, 2008) ve fen bölümünde (Cantürk Günhan, 2008); hemşirelik bölümünde (Karagöz, 2008); drama çalışmalarının katılımcılarda olumlu etkilerine rastlanmıştır (Tekin, 2007).

Başlangıçta dramayı gerekli görmeyen öğretmenler (Onur, Sungurtekin, Sadioğlu & Bahçeli, 2008) dersin sonunda gerekli görmüşler ve ileriki öğretmenlik yaşamlarında dramayı kullanacaklarını belirtmişler ve farklı derslerde kullanmışlardır (Şahin & Topuzkanamış, 2008).

San (2006)'ın bazı kentlerde öğretmenlere yönelik tiyatro konusunda hizmet içi kursları sonucunda iki yılı aşkın süren deneme modeli okul yaşamının gelişimi ve yaşantıların gelişmesine, aynı sınıftaki öğrencilerin birbirini tanımalarına, kız-erkek ilişkilerinin gözden geçirilmesine, öğretmenlerin öğrencileri farklı algılayabilmesine, öğrencilerin sosyal davranışlarına, konuşma problemlerinin çözümüne, öğrencilerin güdülenme ve deneyim sağlamalarına katkı sağlamış, benzer bulgulara özel eğitim veren okullarda da varılmıştır.

Bu modelde ayrıca öğretmenler kendi yaşantılarına ilişkin; kendi alan derslerini nasıl işleyeceklerine yönelik yöne düşünce geliştirdiklerini, sosyal öğrenmenin önemini kavradıklarını, derslerindeki grup çalışmalarınıyla telaş ve kaygıdan kurtulduklarını; öğrencilerinde ise kendilerini algılayışlarında değişiklik olduğunu, güvenlerinin arttığını, sınıf ortamı ve topluluğunda rollerinin değiştiğini belirtmişlerdir.

Drama konusunda eylem araştırmaları ve nitel araştırmalar incelendiğinde dramanın; işbirlikli öğrenme ile okuma becerilerini artırdığı (Hollingsworth, Sherman & Zaugra, 2007; Huey, 2000); sosyal çalışmalarda etkili olduğu (Cowdery, 2010); drama çalışmalarında rol oynama, sosyal öyküler, lider rolde, şiir, donuk imge, sözsüz anlatım, hikayeler ve oyunlar, kuklalarla, kitap resmi ve metinleriyle dramanın etkili olduğu (Green, 2005; Aitken, Fraser & Price, 2007; Hertzberg, 2001; Rainio, 2008; Bredikyte, 2000; Simpson & McDonald, 2000; Millard, 2001) araştırmalara rastlanmıştır.

Drama eylem araştırmalarında drama çalışmalarının yanı sıra müzik, dans ve sanat çalışmaları da birlikte yer almıştır (Belliveau, 2006; Illinois Learning Project Tip Sheets: Fine Arts, 2003; Chaplin & Puma; 2003).

Kimi araştırmacılar proje yaklaşımında drama ile öğrenme sağlamışlar (Ho, 2001); kimi araştırmalar çekirdek programla üstün zekalılarda çoklu zeka kuramına göre matematik, edebiyat, fen ve tarih derslerinde öğrencilerin elektronik portfolyo hazırlamayı sağlamışlardır (Fluellen, 2003).

Dramanın üniversite öğrencilerinin yazma, okuma, sosyal ve akademik becerilerini geliştirdiği (Deasy, 2002) sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul çocuklarında dramanın aktif vatandaşlık becerileri geliştirdiği (Mc Naughton, 2004); sağlık, çevre ve bedenini tanıma becerilerini geliştirdiği (Littledyke, 2001) dramanın cinsel eğitim ve obeziteye karşı kullanıldığı (Orme, Salmon & Mages, 2007; Teeman, Reed, Bielby, Scott & Sims, 2008) çalışmalara rastlanmıştır.

Farklı kültürler olarak Türkiye ve İngiltere'deki tarih derslerinin karşılaştırıldığı (Cooper & Dilek; 2007) ve şiirlerden yararlanarak drama bölümü öğrencilerinin farklı bir kültürde drama çalışmalarına (Cockett, 2002) rastlanmıştır.

Ancak farklı ülke ve kültürlerden gelen katılımcıların birlikte drama çalışmalarına yönelik bir eylem araştırmasına rastlanmamıştır.

Bu araştırmada Özel Eğitim Bölümü öğrencileri ve erasmus öğrencilerinin birlikte katıldığı Türkçe ve İngilizce olarak verilen Özel Eğitimde Drama dersinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Özel Eğitimde Drama dersinde yaşanan sorunlar nelerdir?
- 2) Özel Eğitimde Drama dersi drama hakkında bilgilendirme sağlamış mıdır?
- 3) Özel Eğitimde Drama dersi drama çalışmalarını değerlendirme kriterlerini karşılamakta mıdır?
- 4) Özel Eğitimde Drama dersine ilişkin bölüm öğrencileri ve erasmus öğrencilerinin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli: Bu araştırma eylem araştırmalarından teknik / bilimsel / işbirlikçi eylem araştırması şeklinde planlanmıştır (Uzuner, 2005; Yıldırım, Şimşek, 2008). Özel Eğitimde Drama dersinin öğretim üyesince gerçekleştirilen bireysel olarak yapılan bir araştırmadır.

Çalışma Grubu: Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitenin Özel Eğitim Bölümü ikinci sınıf 1. Öğretime devam eden ve Özel Eğitimde Drama seçmeli dersini seçen 30 öğrenci ve 2010-2011 bahar döneminde erasmus programıyla bölümden ders alan Emilly ve Jane kod isimli iki öğrenciden oluşmaktadır.

Bölüm öğrencilerinden yalnızca üç tanesi daha önce drama eğitimi almış, diğerleri drama eğitimi almamıştır.

Emilly daha önce iki farklı ülkede bulunmuş ve o ülkelerdeki üniversiteden ders almıştır. Doğaçlama ile ilgili bir derse katılmış ancak drama dersi daha önce almamıştır.

Jane ilk kez erasmus programından yararlanmış ve daha önce drama dersi almamıştır.

Dersin Öğretim Üyesi: Eylem araştırmasını bizzat uygulayan araştırmacıdır. 15 yıldır drama alanında pek çok liderle çalışmış, drama liderlik eğitimi almış, özel eğitim alanında öğretim üyesidir. Özel Eğitimde drama derslerini lisans ve yüksek lisansta yürütmekte olup, özel eğitim öğretmen adayları ile drama çalışmaları ve projeleri yönetmiştir.

Drama Uzmanları Grubu: Araştırmada üç drama uzmanından yararlanılmıştır.

1. Uzman: Üniversitede drama alanında öğretim görevlisidir. Drama alanında yüksek lisansı olan drama uzmanıdır. Başlangıçta drama planlarının hazırlanmasında, tüm derslerin video kayıtlarının izlenmesinde ve geri dönüt vermede her dersten sonra görev almıştır.

2. Uzman ve 3. Uzman: Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin toplanmasında ve drama dersinin değerlendirme formlarının doldurulmasında görev almışlardır.

2. Uzman drama liderlik eğitimi almış, özel eğitim alanında öğretmen olarak çalışmaktadır.

3. Uzman yine drama liderlik eğitimi almış, sınıf öğretmenliği alanında öğretim üyesidir.

Özel Eğitimde Drama Dersi Ders Programı

Daha önceki yıllara ait ders programlarından, drama ile ilgili yayınlardan yararlanılarak 14 haftalık bir program oluşturulmuştur. Drama planlarının hazırlanmasında 1. drama uzmanından uzman görüşü alınmıştır.

Dersin değerlendirilmesi % 40 1. Ara sınavı, % 20 ara ödevler ve % 40 Ödev Final Sınavı şeklinde olup; 1. Ara sınav teorik yazılı sınav, % 20 Ara Ödevler ve % 40 Ödev Final Sınavı zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik drama planı hazırlama olarak değerlendirilmiştir.

Dersin ilk hafta uygulanmasının ardından bir sonraki dersin planı drama uzmanıyla tekrar incelenmiş ve son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Kamera – Kayıt: Tüm derslerde ikinci öğretimden gönüllü bir öğrenci tarafından kamera kaydı alınmış; DVD'ye kaydedilmiş ve yedeklenmiştir.

Günlükler – Gözlemler: Drama derslerini yürüten öğretim üyesi uygulayıcı tarafından dersin hemen bitiminde derse ait gözlem ve görüşleri hakkında günlük yazılmıştır.

Ders Hakkında Drama Uzmanının Görüşleri: 1. Drama uzmanı her dersin sonunda derse ait DVD'yi izlemiş, hem yazılı, hem de sözel görüşlerini belirtmiştir. 1. Drama uzmanının görüşleri uygulayıcı öğretim üyesince yazılı olarak günlüklere eklenmiştir.

Derse Ait Dokümanlar: Öğrencilerin derse ait ürünleri, öyküleri, resimleri hafta hafta dosyalanmış ve 1. Drama uzmanı ile dersin uygulayıcısı birlikte incelemişlerdir.

Öğrenci Görüşleri: Her dersin sonunda tartışma değerlendirme bölümünde öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Bunun haricinde öğrencilerden ilk derste derse ilişkin beklentileri, 4. Derste obje kullanımıyla ilgili görüşleri ve son derste tüm derslerin değerlendirilmesi yazılı olarak alınmıştır. İçerik analizi ile tablolatırılmış ve özetlenmiştir.

Drama Dersini Değerlendirme Formları: Araştırmada üç form kullanılmıştır.

- 1) Department for Education and Skills, London (2003).
- 2) Walker (2008).
- 3) Calvert, Ehle, Goertz, Lowther, Metzger ve Pistone (2004).

Üç değerlendirme formu 2. ve 3. Uzman tarafından ve 1. Uzmanın görüşleriyle doldurularak değerlendirilmiştir.

Yaratıcı Drama Uygulamaları Güvenirlik Formu

16 maddeden oluşan araştırmacı tarafından geliştirilen forma Evet, Hayır şeklinde yanıt verilmesi istenmiştir. DVD'leri 2. ve 3. Uzman izleyip doldurmuşlardır.

Öğrencilerin Ödevleri ve Drama Planları: Öğrencilerin ödevleri ve drama planları dersin uygulayıcısı ve 1. Drama uzmanı tarafından incelenmiştir.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Araştırmada araştırmacının uzunca süre ortamda bulunması, ısrarlı gözlemleri ve uzman ve meslektaşlarından görüş alması, video kaydı alması ve kontrolünü yapması ve kaynakça yeterliliğini sağlaması bakımından **inandırıcı** olmayı sağlamıştır. Betimsel veri toplaması ve ayrıntılı araştırma raporu yazması bakımından **transfer edilebilirlik**; çeşitli veri tekniklerinden yararlanması ve verilerin kontrolünü yapan bir grup oluşturması bakımından güvenilmeye layık olma; verilerin yansız ve objektif olması bakımından **onaylanabilirlik** sağlanmıştır (Uzuner, 2005).

Gerçeklerin doğruluğu, katılımcıların görüşlerinin alınması, video kayıtları alınmasından dolayı **betimleyici geçerlik**; katılımcıların bakış açıları dikkate alındığından **yorumlayıcı geçerlik**; yanlılığın olmaması **değerlendirici geçerliği** sağlanmaya çalışılmıştır.

Ayrıca Yaratıcı Drama Uygulamaları Güvenirlilik Formu ile gözlemciler arası güvenirlilik hesabı yapılmıştır. [(Görüşbirliği) / (görüş birliği + görüş ayrılığı)] x 100 formülü ile hesaplanmıştır (Tekin, Kırcaali-İftar, 2004).

Rastgele seçilen 5 DVD'yi 2. ve 3. Uzman güvenirlilik formuna göre doldurmuşlardır. Gözlemciler arası güvenirlilik % 90 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın sorularına ait veriler özetlenmeye çalışılacaktır:

1) Özel Eğitimde Drama Dersinde Yaşanan Sorunlar Nelerdir?

Derlerde yaşanan sorunlar günlükler ve 1. Drama uzmanının görüşlerinden derlenmiştir.

1. Ders: Öğrencilerin bir kısmı yeden ayakkabı getirmemiş ve seçmeli ders kaydı geç yapıldığından derse geç gelmişlerdir. Emilly ve Jane diğerlerinin söylediklerini anlamamanın zorluğunu ifade etmişler, her öğrencinin ifadesi İngilizceye çevrilememiştir.

İlk ders olması nedeniyle biraz karmaşa yaşanmıştır. Uygulayıcı gerginlik yaşamıştır. Yönergeleri açıklayıcı ve net olamamıştır.

1. drama uzmanı öğrencilerin hepsinin kıyafetlerini tek tip bulmuştur. Uygulayıcıya ilk derste kuralları koymayı, daha sakin olmayı, grupla yapılan çalışmalarda tek cins grup oluşumuna engel olmayı, zaman zaman müziği durdurmayı, öğrencileri zıplatmayı ve yönergelerle yönlendirme yapmayı önermiştir.

2. Ders: Ders kayıtları nedeniyle derse ilk kez katılanlar olmuştur. Ancak geçen hafta verilen drama kavramları ödevini yalnızca 6 öğrenci hazırlamıştır. Emilly ve Jane ödev verenler arasında yer almıştır.

1. drama uzmanı 2. Derste tek tip kıyafetlerin olmadığını, uygulayıcının daha sakin ve yumuşak olduğunu ve kuralları koyduğunu, yönergelerin daha anlaşılır olduğunu ifade etmiştir.

3. Derste: Öykü ve canlandırmalar uzun sürmüştür. Emilly ve Jane kendi aralarında konuşmuşlar, diğer öğrenciler uzun canlandırmalardan sıkılmışlardır. Derste gereksiz konuşmalar için öğrenciler uyarılmış ve uyarılara uymuşlardır. Ödevlerini sunmaları için gelecek derste zaman verileceği açıklanmıştır.

Drama uzmanı isim oyununu Meksika dalgası şeklinde iyi bir ritim çalışması olarak nitelendirmiştir. Liderin çalışmaya katılmasını önerilmiştir. Grubun önceki çalışmaya göre daha konsantre olduğunu ve yönergelere uygun davrandıklarını vurgulanmıştır. Dramatik yapıda çatışma noktasının olmaması ve mekanlardaki canlandırmalarda tüm grupların canlandırma yapmamasının sorun olduğunu belirtmiştir.

4. Derste: Öğrenciler resim çizmede çekingen davranmışlardır. Ayna ve güven çalışmalarında tek cins eşleşmeler görülmemiş, Emilly ve Jane farklı eşler seçmişlerdir.

5. Ders: Çatışma noktası yaratmak için süreçsel dramada bir öğrenci (Pınar) suçlanmıştır. Bilinç koridorunda öğrenciler Pınar'ı suçlu bulmuşlardır. Sıcak sandalye tekniğinde Pınar'a ilgisiz sorular gelmiştir.

Drama uzmanı grupları eşitlerken başka bir gruba gitmede öğrencilerin gönüllü olmasını, drama tekniklerini grubun dikkati dağılmaması için en son açıklanmasını önermiş, dersi akıcı ve güzel olarak nitelendirmiştir.

6. Ders: Dersin başlangıcında Emilly ve Jane'e dersin içeriğini anlatan bir metin verilmiştir. Atatürk'ün anılarının işlendiği derste Emilly ve Jane bu konuda bir şey bilmediklerini ifade etmişler ve canlandırmalarda güçlük yaşamışlardır. Bu derste diğer öğrenciler Emilly ve Jane'e açıklama yapmışlardır. Atatürk'ün sevdiği şarkılar söylerken çok az kişi eşlik etmiştir. Emilly ve Jane'e Atatürk'le ilgili ödev verilmiştir.

7. Ders: Konferans nedeniyle yapılamamıştır. Telafisi yapılmıştır. Telafi dersinde geçen derisi masalsı bir ifadeyle anlatmaları istenmiştir. Neler yaptıklarını anlatmışlardır. Masalsı ifade için örnekler verilmiştir. Kız öğrenciler daha ilginç örnekler verirken, erkek öğrenciler daha sıradan örnekler vermişlerdir. Bir erkek öğrenci Jane ile ilk kez İngilizce konuşmuş ve Jane ile canlandırma yapmıştır. Grubun biraz yorgun olduğu gözlenmiştir.

Drama uzmanı masalla çalışmayı iyi bulduğunu, grubun motive olduğunu ve grubun gelişip, çok iyi kaynaştıklarını belirtmiştir.

8. Çalışma: Sebze-meyve isimlerinin oyununda Jane ve Emilly başlangıçta anlamakta güçlük çekmişlerdir. Oyunda isimlerin Türkçe olması biraz sorun teşkil etmiştir. Ancak Türkçe isimlerini bir kısmını bilmediklerinden dolayı sonra oyuna katılmışlardır. Çizim çalışmasında boya kalemlerini paylaşmada sorun yaşamışlardır. Matematik çalışmalarında Emilly Türkçe rakamları saymıştır. Gruba biraz sayılarla ilgili ipucu verilmiştir. Jane matematik dersinde dramanın kullanımında zorlandığını, Emilly ise dramayı sosyal bilgiler ve matematikle birleştirdiğini ifade etmiştir.

Drama uzmanı bu dersle ilgili bir sorun olmadığını belirtmiştir.

9. Ders: Cadı kazanı oyununda Emilly ve Jane, cadının evine giden kuşun cadının iksirinden içip insana dönüşmesi ve cadıyı öldürmesini canlandırmışlardır. Çocuk şarkıları klipi bölümünde dersin sonunda Emilly ve Jane izin isteyip katılmamışlardır.

10. Ders: Jane Türkçe olarak öyküyü okumuştur.

Drama uzmanı 9. ve 10. Derse ilişkin sorun görmediğini belirtmiştir.

11. Ders: Teorik işlenen derste kısa kısa sunumlar yapılmış, Emilly ve Jane'e söz hakkı verilmiş. Sunumları kısaca özetlenmiştir. Bu derste video çekim yapılmamıştır.

Dersin yapıldığı üniversitenin bale salonunda dans çalışmaları nedeniyle bir hafta ders yapılamamıştır. Sınav haftası ders yapılmamıştır. Son hafta drama planları hakkında bilgi verilmiş, öğrencilere geri dönüt verilmiştir. Geri dönütler ders saatleri dışında da verilmiştir.

2) Özel Eğitimde Drama Dersi Drama Hakkında Bilgilendirme Sağlamış mıdır?

Dersi alan öğrencilerin drama kavramları ve teknikleri ödevleri ortalaması 90, 1. Ara sınav ortalaması 90 ve final sınavı drama planları ortalaması 90 ve ders geçme notu ortalaması 90 olarak bulunmuştur. Emilly ve Jane'in tüm puanları tam not 100'dür.

3) Özel Eğitimde Drama Dersi Drama Çalışmalarını Değerlendirme Kriterlerini Karşulamakta mıdır?

3.1.) Department for Education and Skills, London (2003)'e göre;

- Tüm katılımcılar sorumlu ve etkili çalışmıştır.
- Dramaya yanıt verip, düşüncelerini özgürce ifade edip, bir etkinlikten diğerine başarıyla geçmişlerdir.
- Doğaçlamalarda başarılı ve yaratıcı olmuşlardır.
- Tekst üzerinde tartışmışlardır.

- Dersler esnasında tüm drama teknikleri uygulanmıştır. Öğrencilerin ödev drama planlarında drama teknikleri yer almıştır.
- Öğrenciler derslerde DVD kayıtlarında ses, vücut duruşu ve hareketi kullanmışlardır.
- Uygulayıcı ve öğrenciler analiz etme becerisini kullanabilmişlerdir.
- Öğrencilerin okuma becerileri gelişmiştir.
- Eleştirel düşünme ve mizah öğrencilerin ürünlerinde gözlenmiştir. Özellikle kız öğrenciler daha yaratıcı olmuşlardır.
- Öğrencilerin yazı yazma, transfer yetenekleri gelişmiştir.
- Öğrenciler kişisel hedef ve kendi gelişimlerini değerlendirmişlerdir.

3.2.) Walker (2008)'e göre;

Diksiyonda problem gözlenmemiştir.

Sahne kullanımı: Zaman zaman adaylar izleyiciye sırtını dönmüşlerdir.

Yaratıcılık ve Kostüm Seçimi: Drama derslerinde öğrenciler yaratıcı davranmışlar. Ancak kostüm kullanılamamıştır.

3.3.) Calvert, Ehle, Goertz, Lowther, Metzger ve Pistone (2004)'a göre;

Öğrenciler;

- Role her zaman hazır olmamışlardır. Emilly ve Jane biraz geç ısınmışlardır.
- Öğrenciler yüz ifadesi, duruş ve beden hareketleriyle duygularını ifade etmiş,
- Kolaylıkla bir öykü anlatıp, yazabilmiş,
- Deneyimlerinde genellikle canlı bir performans sunmuş,
- Emilly ve Jane bazı etkinliklere istekle katılmamışlardır. Diğer öğrenciler her etkinliğe istekle katılıp performans fırsatlarını değerlendirmiş,
- Hayal güçlerini kullanmıştır.

4) Özel Eğitimde Drama Dersine İlişkin Bölüm Öğrencileri ve Erasmus Öğrencilerinin Görüşleri Nelerdir?

4.1.) Drama İlk Derste Dramaya İlişkin Görüş ve Beklentileri:

Jane: “Drama için hiç deneyimim yok. Özel eğitimde drama ve teknikler hakkında bir şeyler öğrenmeyi ümit ediyorum. Bu ders gerçekten mükemmeldi. Ancak zaman zaman zordu, çünkü bir diğerlerinin ne söylediğini anlamadık”.

Emilly: “Drama için herhangi bir deneyimim yok. Benim beklentilerim genel olarak dramayı öğrenmek, özel eğitimde dramayı öğrenmektir. Eğitimde engelliler için ne yapılabilir. Drama hakkında bilmek istediğim farklı rollere bürünmek, karışık olmayan rollerle dramayı geliştirmek. Bu dersten gerçekten çok hoşlandım. Oyunlar eğlenceliydi ve ben bu dersin iyi bir seminer olacağını düşünüyorum”.

Diğer Öğrencilerin Görüşleri:

“Dersin içeriğini tam çözemedim. Şu ana kadar güzel geçti, daha da güzel geçeceğini tahmin ediyorum, bir tiyatro yapabiliriz.”

“Kız meslek lisesinde drama deneyimim var, ancak pek hatırlayamıyorum. Drama hakkında yaralı bilgiler edineceğime inanıyorum.”

“Dramanın ne olduğu ve nasıl yapılacağı hakkında bilgi edinmemi sağladı.”

“Bu dersin uygulama ile sürdürülmesini isterim. ...Bu ders devam ettikçe birbirimize sevgimiz ve kendimize olan güvenimiz gelişecektir.”

“Oyun ve şarkı öğretimi dersinde bahriyeli rolünde bulundum.”

“Drama toplum içinde rahat yaşayabilmek.”

“Bu dersi bitirdiğimde rol yapma kabiliyetim artacak, çocuklara drama yaparak bir şeyler kazandırmayı istiyorum.”

“Derste çok eğlendim, bilgi sahibi oldum.”

“Zorlanmada n yapabileceğimiz hareketlerin olduğu bir ders işlenişi olabilir.”

“Mesleğime olumlu etkiler yapacak, beni olumlu yönde geliştirecek.”

“Beklentim daha geniş çaplı bilgi sahibi olmak ve dramayı profesyonel biçimde uygulamak.”

“Uygulamaya dayalı olması çok güzel bir şey. Arkadaşlarımızla güzel şeyler paylaştık.”

“Ders öğretici, dramanın zor olmadığını gördüm, zevkle drama yaptım.”

“Başarılı bir ders olacak, birbirimizi daha iyi tanıyacağız.”

“Doğaçlama konusunda başarılı olmadığım ve biraz heyecanlı olduğum için biraz endişelendim.”

“Sürekli bir oyun havasında ve verimli geçecek.”

“Ders hakkında düşüncem süperdi.”

Dersin Bitiminde Genel Değerlendirme:

Jane: “Ders çok hoş ve eğlenceliydi. Ancak dil yüzünden zaman zaman dersi anlamak zordu ama her zaman dersten hoşlandım.”

Emilly: “Çocuklar için daha fazla oyun öğrenmemi sağlaması açısından dersler iyiydi. Fakat engellilerin özellikleri biraz unutuldu. Engellilerde dramaya daha fazla dikkatimizi verip, çalışabilirdik.”

Diğer Öğrencilerin Görüşleri:

“Yaratıcılığım arttı, utangaçlığım gitti. Etkinliklerin engellilere çok faydası var. Drama yıl boyunca verilmeli. Öğretim eğlenceli ve kalıcı.”

“Drama hakkında yeni bilgiler edindik. Hiç sıkılmadan değişik etkinliklerle çok şey öğrendik.”

“Günlük hayatın stresini bir kenara bırakabildiğim bir ders oldu. Kızarma fobimi yenmeme yardımcı oldu.”

“Zaman geçtikçe rahat hareket ettik, arkadaşlarla kaynaştık, engellilerle empati kurduk.”

“Ders hafta ortasında tatil gibiydi. Grup etkinlikleri, bireysel çalışmaları ve doğaçlama gücümüzü artırdı.”

“İlk başlarda normal öğrenciler düzeyinde başlayarak sonra yavaş yavaş zihinsel engelli öğrencilerin düzeyine kadar indik. Konuşmadığım arkadaşlarımla konuşma fırsatı sağladı. Haftanın en güzel günüydü.”

“Derste aktif olmak, sürekli bir şeyler çıkarmak zorundaydık, bu bizi biraz yordu ama çok zevk aldım. Ekip olarak bir şeyler ortaya koyduk. Problem çözme becerisi kazandırdı.”

“Toplum içinde canlandırma yapmamı aşmamı sağladı. Keşke diğer derslerde de bu dersteki gibi fikirlerimiz alınsa.”

“Kendimi sesle, dansla ifade ettim, hikaye yazabileceğimi öğrendim. Duygu ve düşüncelerimi çekinmeden ifade ettim. İyi ki bu dersi seçmişim.”

“Arkadaşlarımıza yönelik sorumluluklarımız oldu. Birbirimize olan güvenimiz arttı.”

“Drama etkinlikleriyle kendimizi geliştirdik. Öğrencilerimize drama ile somut bir öğretim yaptığımızda, daha iyi anlayacakları şekilde öğretim yapabileceğiz.”

“Dramanın bir şeyler öğretmen için bu kadar etkili olacağını düşünmemiştim. Öğrendiğim teknikleri ileride öğretmenliğimde kullanacağım.”

“İlk derste kendimi baskı altında hissedip, gariplişmişim, çok komik durumda olduğumu düşünmüştüm. Ama zamanla kapının kapanmasıyla dünyada soyutlandığımız eğlenceli, özgür bir dünyada hissettim. Yeni oyunlar öğrendim.”

“İlk başta sadece eğlence amaçlı olduğunu düşünüyordum ancak dersler ilerledikçe dramayı derslerde kullanmayı öğrendik.”

“Derste yardımlaşma, paylaşma, dayanışma oldu.”

“Bu ders bana çok şey kattı, özgüvenim arttı. Günlük hayatta kullanmadığımız pek çok materyali dramada farklı amaçlarla kullandık. Bilmediğimiz sesleri, şarkıları, hikaye ve olayları öğrendim. Rahatlama hareketleriyle spor yaptık. Verimli ve öğretici bir dersti.”

“Artık bir topluluk önünde ses kontrolü yaparak konuşabiliyorum.”

“Duygu ve düşüncelerimi farklı yollardan ifade etmeyi öğrendim. Bu dersten sonra daha iyi bir birey olacağım.”

“Sosyal ortama sosyal insanlar olarak kabulümüzü sağlıyor. Derse dört elle sarıldım. Devamsızlık yapmadığım tek ders. Çok eğlendik ve coştuk.”

“Ders beni çocukluğuma götürdü.”

“Etkinlik temelli ders olması kalıcılık sağlıyor.”

TARTIŞMA

Araştırma sonucunda 14 haftalık ders sürecinde derse geç gelme, kıyafet, iki farklı dil kullanımına yönelik, önceden bilgi verilmemesine yönelik sorunlar yaşanmış ancak sorunlar aşılmıştır.

Özel Eğitimde Drama dersi gerek erasmus, gerekse bölüm öğrencilerinde bilgilendirme sağlamıştır.

Ders;

a) Department for Education and Skills, London (2003)’e göre

b) Walker (2008)’a göre

c) Calvert ve arkadaşları (2004)’na göre tüm değerlendirme kriterlerini karşılamaktadır.

Gerek bölüm öğrencileri, gerekse erasmus öğrencileri dersin başında olumlu izlenimlere sahip olmuşlar, dersin sonunda beklentilerine kavuşmuşlardır.

Dersin bitiminde öğrenciler “yaratıcılığım arttı, kendimi ifade ettim, derste fikirlerimiz alındı, düşüncelerimi çekinmeden ifade ettim, kendimizi geliştirdik, duygu ve düşüncelerimi farklı yollardan ifade etmeyi öğrendim, pek çok materyali farklı amaçlarla kullandık” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşlerden öğrencilerin yaratıcılıklarının arttığı sonucuna ulaşabiliriz. Bu bağlamda araştırmanın bu bulgusu Aygün-Cengiz (2004)’in bulgularını desteklemektedir.

Dersin başlangıcında tüm katılımcılar derse ilişkin olumlu beklentiler geliştirmişler, dersi yararlı görmüşlerdir. Bu bakımdan araştırma dersin başlangıcında dramayı gerekli görmeyen Onur ve arkadaşları (2008)’nin bulgusuyla örtüşmezken, dersin sonunda Onur ve arkadaşları (2008)’nin katılımcıları dramayı gerekli görmeleri ve dramayı farklı derslerde kullanacakları beklentisiyle araştırma bulguları örtüşmektedir.

Öğrencilerin; “stresim azaldı, kızarma fobimi yendim, konuşmadığım arkadaşlarımla konuştum, toplum içinde canlandırma yapmayı aştım, derste yardımlaşma, paylaşma ve dayanışma oldu, engellilerle empati kurduk” şeklindeki görüşlerinden dersin empatiyi ve iletişimi geliştirdiği, utangaçlığı azalttığı sonuçlarına varılabilir. Bu bağlamda araştırma Aygün-Cengiz (2006); Akar Vural (2006); Eratay (2008) ve San (2006)’ın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin “Bu dersten sonra daha iyi bir birey oldum, birbirimize güvenimiz arttı, ders beni çocukluğuma götürdü, özgüvenim arttı, sosyal ortama sosyal insanlar olarak kabulümü sağladı” görüşleriyle öğrencilerin duygusal zekasına katkı sağladığı ve dersin olumlu etkileri olduğu izlenimi vermektedir. Bu bağlamda araştırmanın bu bulgusu dramayı duygusal zeka ile ilişkilendiren Beceren (2005)’in bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca farklı bölümlerde dramanın olumlu etkilerini saptamış araştırmalarla örtüşmektedir. (Özsoy & Marşap 2004; Yegen, 2008; Ataman, 2006; Halim-Ulaş, 2008; Yegen, 2006; Özer, 2008; Cantürk-Günhan, 2008; Karagöz, 2008; Tekin, 2007).

Araştırma sonucunda erasmus öğrencileri ve bölüm öğrencilerinin kaynaşması, birbirlerine karşı sorumluluk hissetmeleri, problem çözme becerilerinin gelişmesi, ekip olarak bir şeyler ortaya koymaları, dersten keyif almaları San (2006)’ın dramanın öğrencilerin sosyal davranışlarına katkı sağlaması, öğrencilerin birbirini tanıması, konuşması problemlerinin çözüm getirmesi bulgusunu desteklemektedir.

Dersin bir haftasında Atatürk’ün işlenmesi bir bakıma bilgilendirme sağlamıştır. Bu bağlamda drama dersinin bilim insanların yaşamaları ve özellikleri hakkında bilgilendirme sağlayan Akkuş ve

Özdemir (2008) ve Cantürk Günhan (2008) Din araştırma sonuçlarıyla araştırmanın bu bulgusu paralellik sağlamaktadır.

14 haftalık ders programında tüm drama teknikleri kullanılmış ve drama çalışmaları etkili olmuştur. Öğrencilerin okuma becerileri artmıştır. Bu bağlamda araştırma alanyazındaki drama eylem araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir (Sherman & Zaugra, 2007; Huey, 2000; Cowdery, 2010; Green, 2005; Aitken ve ark., 2007; Hertzberg, 2001; Rainio, 2008; Bredikyte, 2000; Simpson & McDonald, 2000; Millard, 2001; Deasy, 2002).

Araştırmanın iki farklı kültürden öğrencilerle gerçekleşmesi Cooper ve Dilek (2007) ve Cockett (2002)'in bulgularıyla kısmen örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda öğrenciler drama konusunda bilgilendirilmişlerdir. Bu yönüyle bu bulgu Gönen ve Çelebi-Öncü (2003), Özer (2008) ve San (2006)'ın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Bunların yanı sıra drama dersinin değerlendirme kriterlerini karşılaması, dersin amacına ulaştığının ve olumlu etkileri olduğunun ve derste sorunların aşıldığının bir göstergesi sayılabilir.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Derste yaşanan sorunlar aşılmış, ders öğrencilerde bilgilendirme sağlamış ve drama çalışmaları ile ders değerlendirme kriterleri karşılanmış ve gerek bölüm, gerekse erasmus öğrencilerinin ders hakkındaki düşünceleri olumlu yönde olmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler:

- İngilizce bilen öğrenciler derse katılabilir.
- Çift liderle çalışılabilir.
- Sınıf ortamında minder, kostümler, farklı materyaller, tepegöz, projeksiyon, sahne bulunabilir.
- Erasmus öğrencileri 1. Dönem genel drama, 2. Dönem özel eğitimde drama alabilirler.
- Her dersi yazılı olarak kaydeden bir öğrenci olabilir.
- Bölüm öğrencilerine verilen kaynak listesine benzer bir liste, erasmus öğrencilerine İngilizce kaynak listesi verilebilir.
- Kültüre ait örnekler verilebilir. Öncesinde bilgilendirme yapılabilir.

İleri Uygulamalara Yönelik Öneriler:

- Farklı ölçeklerle nicel veri toplanabilir.
- Deney ve kontrol gruplu çalışmalar yapılabilir.
- Zihin engelli çocuklarla drama etkinliklerinden örnekler video gösterimi ile sunulabilir.
- Öğretmen adayları engellilerle bizzat uygulama yapılabilir.
- Müzede drama uygulaması yapılabilir.

KAYNAKÇA

Aitken, V., Fraser, D. & Price, G. (2007). Negotiating the spaces: relational pedagogy and power in drama teaching. *International Journal of Education & The Arts*. 8(14), 1-19.

Akar Vural, R. (2006). Bertolt brecht'in öğretici oyunları ve eğitimde drama: eleştirel düşünmeye yönelik tutumlar üzerine yarı deneysel bir çalışma. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 1(1), 146-152.

Akın – Antepli, S., Haktanır, G. & Cihangir, S. (2000). Drama eğitimi almanın yetişkinlerin benlik kavramları üzerine etkisi. *2. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri*. N. Aslan (Ed). *Dramaya çok yönlü bakış*. Ankara: Fersa Matbaası. 121-131.

- Akkuş, O. & Özdemir, P. (2006). Yaratıcı drama ile matematik ve fen alanındaki bilim insanlarının yaşam öykülerine ve bilime katkılarına yeni bir bakış. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 59-75.
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*. 1(1), 75-89.
- Aygün – Cengiz, S. (2006). Başkent üniversitesi iletişim fakültesinde yaratıcı drama ile protokol yönetimi eğitim. *Türkiye 8. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. N. Aslan (Ed). Drama ve tiyatro*. Ankara: Oluşum Yayınları. 126.
- Aygün – Cengiz, S. (2004). Mundus infinitus: Üniversitelerde kuramsal dersler için yeni bir eğitim yöntemi. *Türkiye 6. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. N. Aslan (Ed). Drama liderliği*. Ankara: Fersa Matbaacılık. 104-105.
- Aygün – Cengiz, S. (2005). İletişim fakültesinde yaratıcı drama eğitimi: yaratıcı dramanın danışman – öğrenci ilişkilerinin iyileştirilmesinde araç olarak kullanılması. *Türkiye 7. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. N. Aslan (Ed). Dramada arayışlar*. Ankara: Fersa Matbaacılık, 69-79
- Becerem, E. (2005). Drama yöntemi ile duygusal zeka atölyesi. *Türkiye 7. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. N. Aslan (Ed). Dramada arayışlar*. Ankara: Fersa Matbaacılık, 115-125.
- Belliveau, G. (2006). Using arts-based research to explore a social justice project in teacher education. *International Journal of Education & The Arts*. 7(5). 1-16.
- Bredikyte, M. (2000). Dialogical drama with puppets and children’s creation of sense. *Paper presented at the European Conference on Quality in Early Childhood Education (EECERA)*. (10th London, England, August 29 – September 1) (ED 447 906, PS 028 985)
- Cantürk – Günhan, B. (2008). Matematik alanında ünlü bilim insanlarının yaratıcı drama yöntemi ile verilmesine ilişkin fen öğretmen adaylarının görüşleri. *Türkiye 10. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. N. Aslan (Ed). Eğitimde drama*. Ankara: Oluşum Yayınları. 31-38
- Chaplin, D. & Puma, M.J. (2003). What “extras” do we get with extracurriculars? Technical Research. The Urban Institute, Washington DC. 20037.
- Cockett, S. (2002). Verse in action: performing poetry to learners of English as a second language in poland. *Children’s Literature in Education*. 33(1), 11-28.
- Cooper, H. & Dilek, D. (2007). A comparative study on primary pupil’s historical questioning processes in Turkey and England empathic, critical and creative thinking. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 7(2), 713-725.
- Cowdery, J. (2010). Using art to advocate and empower parents: this exit, no return. *Ep Magazine / www.eparent.com*. 32.
- Deasy, R.J. (2002). Critical links: learning in the arts and student academic and social development. *Art Education Partnership, Washington DC*. (ED 466 413, SO 033 941).
- Eratay, E. (2008). İlköğretimde drama dersinin öğretmen adaylarının empatik beceri düzeylerine etkisinin incelenmesi. *13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama / Tiyatro Kongresi. Bildiri Kitabı. İ. Güven, H.Ö. Adıgüzel, P. Özdemir (Editörler)*. Ankara: Simge Yayıncılık, 255-264.
- Fluellen, J.E. (2003). Teaching for understanding Harward comes to Pennell elementary. A Teacher Research Report. (ED 480 234, SP 041 766).
- Genç, N. (2004). Öğretmen adayları için drama eğitiminin gerekliliği. *Türkiye 6. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. N. Aslan (Ed). Drama liderliği*. Ankara: Fersa Matbaacılık, 73-79.
- Gönen, M. & Çelebi – Öncü, E. (2003). Eğitimde drama kursuna katılan yetişkinlerin kurs öncesi ve sonrasındaki bilgilerinin karşılaştırılması. *Türkiye 5. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. N. Aslan (Ed). Okulöncesinde drama ve tiyatro*. Ankara: Fersa Matbaacılık, 45-55.
- Green, M. (2005). Might students increase their understanding and enjoyment of the poem “Paul revere’s ride” through role-playing or creative dramatics? Culminating experience empirical and theoretical research projects. University of Tennessee at Chattanooga. W. Watson (Ed). College of Health, Education and Professional Studies. 61-87.

- Halim – Ulaş, A. (2008). Türkçe I yazılı anlatım dersinin yaratıcı drama etkinlikleriyle “yaratıcı yazma” biçimindeki işlenişinin öğrenci başarısına etkisi. *13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama / Tiyatro Kongresi. Bildiri Kitabı. İ. Güven, H.Ö. Adıgüzel, P. Özdemir (Editörler)*. Ankara: Simge Yayıncılık. 204-210.
- Hertzberg, M. (2001). Using drama to enhance the reading of narrative texts. Paper presented at the Joint National Conference of the Australian Association For The Teaching of English and the Australian Literacy Educator’s Association. http://www.cdesing.com.au/aate/aate_papers/105_hertzberg.htm. (ED 456 485 CS510 635).
- Ho, R. (2001). Implementing project approach in Hong Kong preschool. Salvation Army Child Care Services Hong Kong (ED 464 732, PS 030 350).
- Hollingsworth, A., Sherman, J. & Zaugra, C. (2007). *Increasing reading Comprehension in first and second graders through cooperative learning*. Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc. Field-Based Master’s Program. Chicago, Illinois, December.
- Huey, J.A. (2000). *A comparison of first grade children receiving traditional instruction or traditional instruction with drama supplements and its effects on reading fluency*. Master of Arts Action, Research Project, Johnson Bible College Dissertations / Theses. (ED 451 474, CS 014 273).
- Illinois Early Learning Project Tip Sheets: Fine Arts. (2003). (ED 482 018, PS 031 714).
- Karagöz, E. (2008). Abant izzet baysal üniversitesi sağlık meslek yüksekokulu hemşirelik bölümü 3. Sınıf öğrencileriyle seçmeli yaratıcı drama dersi üzerine. *Türkiye 10. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. N. Aslan (Ed). Eğitimde drama*. Ankara: Oluşum Yayınları. 69-71.
- Littlelydyke, M. (2001). Drama and primary science. *Paper presented at the Annual Meeting of the British Educational Research Association*. Leeds, England, September 13-15. (ED 458 643, CS 510 656).
- Mc Naughton, M.J. (2004). Educational drama in the teaching of education for sustainability. *Environmental Education Research*. 10(2), 139-155.
- Millard, E. (2001). In the steps of the brontes: a case study of three children’s writing from home to school at, KS 2. *Paper presented at the Annual Meeting of the British Educational Research Association. University of Leeds, England, United Kingdom, September 13-15*. (ED 461 124, CS 217 796).
- Onur, G., Sungurtekin, Ş., Sadioğlu, Ö. & Bahçeli, P. (2008). İlköğretimde drama dersinin öğretmen adaylarının derse yönelik görüşleri üzerindeki etkinliğinin incelenmesi. *13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama / Tiyatro Kongresi. Bildiri Kitabı. İ. Güven, H.Ö. Adıgüzel, P. Özdemir (Editörler)*. Ankara: Simge Yayıncılık. 192-204
- Orme, J., Salmon, D. & Mages, L. (2007). Project jump: young people’s perspectives on a sexual health drama project for hard to reach young people. *Children & Society*. 21. 352-364.
- Özer, D. (2008). Ankara üniversitesi ev ekonomisi yüksek okulu çocuk gelişimi ve eğitimi bölümü 2. sınıf öğrencileri ile eğitimde drama dersi. *Türkiye 10. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. Eğitimde drama*. Ankara: Oluşum Yayınları, 47-49.
- Özsoy, N. & Marşap, A. (2004). Yaratıcı drama yönteminin matematik öğretiminde kullanılmasına ilişkin ilköğretim öğretmen adaylarının, öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşleri. *Türkiye 6. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri. N. Aslan (Ed). Dramaya çok yönlü bakış*. Ankara: Fersa Matbaacılık, 79-89.
- Rainio, A.P. (2008). From resistance to involvement: examining agency and control in a playworld activity. *Mind, Culture and Activity*. 15. 115-140.
- San, İ. (2006). Yaratıcı Drama (1985-1988) Yazılar. 2. Baskı. H.Ö. Adıgüzel (Ed). Yaratıcılığı geliştiren bir disiplin: eğitsel yaratıcı drama. Ankara. Natürel Yayıncılık. 342-364.
- Simpson, A. & McDonald, L. (2000). Metaxis in classroom research: why chicken little ran away. *Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education. Sydney, Australia, December 4-7*. (ED 450 350, CS 014 275).
- Teeman, D., Reed, F., Bielby, G., Scott, E. & Sims, D. (2008). Nfer (National Foundation for Educational Research) Evaluation of the Phunky foods Programme. Final Reports. (ED 504 617).

Tekin, S. (2007). Hizmet-içi eğitimin öğretmenlerin drama hakkındaki görüşlerine etkisi. *Türkiye 9. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri*. N. Aslan (Ed). *Drama kavramları*. Ankara: Oluşum Yayınları. 63-75.

Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Özel Eğitim Dergisi*. 6(2). 1-13.

Yegen, G. (2006). Okul ve şiddet olgusunun drama yöntemi ile işlenişi. *Türkiye 8. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri*. N. Aslan (Ed). *Drama ve tiyatro*. Ankara: Oluşum Yayınları. 63-71.

Yegen, G. (2008). Matematik öğretmen adaylarının eğitimde dramanın sağlayacağı bilimsel ve mesleki katkılara yönelik düşünceleri. *Türkiye 10. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri*. N. Aslan (Ed). *Eğitimde drama*. Ankara: Oluşum Yayınları. 17-23.

EXTENDED ABSTRACT

Drama works that were conducted with different groups had positive contributions on the university students, teachers and teacher candidates. Development of self-concept, imagination, communication, empathy, emotional intelligence and providing information on drama are among these positive contributions. As it is the case with other participants, the teachers and teacher candidates also enjoy the drama works and consider application of drama in the future teaching career. Drama action researches take place with music, dance and artistic works in addition to drama works. Limited number of researches involving participation by individuals from different cultures is observed in these researches. 30 students attending daytime education in second year at a special education division of a university in the Western Black Sea Region of Turkey, electing drama in special education as an elective course and two students with the alias of Emilly and Jane who attended the lessons at the division with the Erasmus Program in 2011-2012 spring term constitute the research group of the study. Drama lesson in special education was given in Turkish and English languages, personally by the author in the 14 week study, which was planned as technical scientific cooperative action research. The study was supported by an expert group of three drama specialists. Opinions of the drama expert were used in preparation of the lesson drama plans. Evaluation of the students in the lesson was realized with 40% as theoretical intermediate, 20% assignments and 40% final exam. Data collection tools used included camera recordings during the lessons, observations and diary of the lecturer given the lessons, oral and written comments of the drama expert watching the DVD recordings of the lesson, lesson documents, student's comments and drama lesson evaluation forms of Department for Education and Skills, London (2003); Walker (2008); Calvert, Ehle, Goertz, Lowther, Metzger & Pistone (2004), creative drama applications developed by the researcher, reliability form, student's assignments and drama plans prepared by the students for individuals with special needs. Plausibility, transferability, approvability and reliability between the observers were achieved in the research along with descriptive, evaluative, interpretive validity. Study aimed at evaluation of drama lesson in special education which was given in Turkish and English and attended jointly by the students in the special education division and the Erasmus students. Regarding the problems encountered in the lesson, the sub-problems consisted of whether the lesson provided information on drama; whether the drama work evaluation criteria were fulfilled and the opinions of the students of the division and Erasmus students. Difficulties related with the lesson were encountered in the study results. In the first lessons, instruction language of Turkish and English being used together created commotion; Erasmus students had difficulties following the lesson and tension occurred between the implementer and the participants from time to time. Towards the last lessons, the whole group started working in harmony and the problems were solved with the recommendations of the drama expert. The mean scores of the assignments of the students, mean scores of the theoretical intermediate exams and drama plans prepared for the individuals with special requirements, were found as 90 on a scale of 100. All scores of Emilly and Jane full 100 points. It has been understood from these results that the lesson achieved providing information. The lessons fulfilled the Department for Education and Skills, London(2003) criteria as evaluation criteria in terms of all participants working in a responsible and

effective manner, success in improvisations, application of all drama techniques, use of voice, posture and movement by the students, development of analysis ability, critical thinking, transferring, writing skills. Walker (2008) criteria are fulfilled partially based on the fact that there were no problems in terms of elocution, use of the stage, creativity and costume selection of the students. Readiness of the students for the role, expression of their emotions, presentation of a lively performance, participating in the lesson willingly and use of imagination fulfilled the criteria of Calvert and others (2004). Observations regarding the students included that the students were not experienced on drama; had positive impressions regarding the first lesson; Jane and Emilly found the lessons pleasant and entertaining; learned new games and wanted to obtain information on drama for the disabled individuals. Opinions at the end of the course indicated that their creativity, communication with one another and self-confidence increased and their shyness, timidity and phobias decreased. The students have stated that they enjoyed the lesson and acquired knowledge on drama. While Jane stated that she had difficulties understanding the lesson at times due to language but found the lesson pleasant and entertaining, Emilly emphasized that more information was provided on general drama and information on drama for individuals with special needs was provided at a lower level. Recommendations related with the application included participation of students who could speak English to the course, work with two leaders, availability of a stage and different materials in the class environment, recording of the lesson writing by one student, provision of examples on culture in the lesson and ensuring information. Recommendations related with future applications included collection of quantitative data with different scales, works with test and control groups, video presentation examples, drama applications of the students with individuals with special needs and drama in a museum.