

hareket edeceğimizi biliriz. Daha öncede belirttiğim gibi bu salt duygu ya düşünceler değil, o andaki tüm yaşantımızı (içsel yaşantı ve içinde olduğumuz çevreyle birlikte yaşantı) içerir. Ne var ki, yaşantımız sözlere döküldüğünde çoğu kez boyutlarını yitirir.

Yaşantısal psikoloji buna bir çözüm getirir: Önemli olan ne söylendiğini değil bunun nasıl söylendiğidir. Bizi sevdiğini söyleyen birine «Sevgi ne güzel bir duygu değil mi?» diye yanıtladığımız anda başlayan bir yaşantıyı durdurmuş oluruz. Hissedilmeden verilen «Ben de seni seviyorum!» yanıtı da başlamak üzere olan süreci kurutur. Oysa bizim de karşı tarafın sevgisini paylaştığımızı hissettirebilecek bir yüz ifadesi bile yaşantıyı sürdürmek için yeterli olabilirdi.

İçinde yaşadığımız kültürde, sevgi diğerlerine oranla daha az açıklanan bir duygu. Ama yaşayabildiğimiz ve beraberliklerimize etkin bir biçimde bir şeyler katabildiğimiz her yerde sevgi vardır. Çünkü yaşamak ve sevgi tek bir bütündür, birbirinden ayrı olgular değildir.

(*) Konferans sonrası önce soyut düşünce tartışması biçiminde başlayarak sonradan giderek yaşantıya dönüşen beraberliği size aktarma olanağından yoksunuz. Ama yaşantıları yazıya dökmek çok güç. Üstelik yaşantıların çoğunun sözlü olmadığını düşünürsek.

* Okul Büyüklüğünün Öğrenci Yaşamına Etkisi

Doç. Dr. İpek GÜRKAYNAK
Ank. Üni. Eğitim Fakültesi

Okulların akademik yönü, akademik etkinlikleri, örneğin, öğretim araç ve yöntemleri, okul yönetimi, ders programları gibi konularla ilgili pek çok araştırma yapılmış, pek çok makale yayımlanmıştır bugüne değin. Oysa okullar, derslerde öğretilen bilgilerin elde edilmesi için birer araç olmaktan daha başka işlevleri de olan kurumlardır.

Okullar, hem öğrencilere hem de diğer ilgili kişilere geniş bir davranış ve tecrübe olanağı yaratan alanlar içerirler ve bu yönleriyle karmaşık birer sosyal örgüt görünümündedirler. Böyle olmasına karşın, öğrencilerin okul içindeki ders dışı etkinliklerine yönelik araştırmaların sayısı yok denecek kadar az olmuştur.

Bu yazıda, okulların akademik olmayan yönleri ile ilgili araştırmaların bir bölümü üzer-

Sözlerime burada son verirken konunun tartışmaya açık olduğunu hatırlatmak isterim. Ama ben burada sevgiyi tartışmak yerine bu konuşma süresince neler yaşadığımızı paylaşmaya çalışmamızı önermek istiyorum.

Sizleri sevgiyle selamlarım!

KAYNAKLAR

Fromm, E. Escape from Freedom. Holt, Rinehart and Winston, N.Y., 1941.

Fromm, E. The Anatomy of Human Destructiveness, Holt, Rinehart and Winston N.Y., 1973.

Fromm, E. To Have or to Be. Harper and Row Publishers, N.Y., 1976.

Geldlin, E. Experiential Psychotherapy. Current Psychotherapies (Ed. R. Corsini)

F.E. Peacock, Icasca, Illinois, 1973.

Horney, K. Neurosis and Human Growth W.W. Norton, 1950.

Rank, O. The Trauma of Birth. Robert Brunner, 1952.

rinde duracağız (*). Bu araştırmaların odak noktası şöyle saptanmıştır: Okul büyüklüğü ile öğrencilerin okuldaki ders dışı etkinliklere katılım derecesi ve bu katılımın niteliksel özellikleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

Okul büyüklüğünün öğrenci yaşam ve davranışlarına şu ya da bu biçimde etki yapacağını söylemekle, sosyo - fizik çevre ile davranış arasında bir ilişki kurmuş oluyoruz. Önce bu ilişkiden biraz söz edelim.

Kimi sosyal bilimciler (Örneğin Barker (1965), Gump, Schoggen ve Redl (1963), Willems (1967), 1969) aynı kişi ya da grupları değişik çevrelerde gözlemişler ve anlık sosyo - fizik çevrenin davranışı etkileyen önemli bir etmen olduğu sonucuna varmışlardır.

Bir iki örnek verelim: Roush ve arkadaş-

(*) Burada okul büyüklüğü «öğrenci sayısı» olarak ele alınmaktadır.

(*) Sözü edilen araştırmaların çoğu Barker ve Gump (1964) tarafından derlenmiş olan Big School - Small School adlı kitapta yer almaktadır. Ayrıca Bknz. Wicker, 1968; Willems, 1967.

ları (1960) 8 - 10 yaşlarındaki erkek çocukların içinde yiyecek bulunan alanlardaki etkileşimlerinde arkadaşlık, dostluk ve iyi ilişkilerin egemen olduğunu, buna karşın, yarışma (rekabet) gerektiren oyunların oynandığı alanlarda, oyunla ilgili olmayan ilişkilerde bile düşmanlığın göze çarptığını saptamışlardır.

Gump, Schoggen ve Redl (1963) de, «aynı çocuğun değişik ortamlardaki davranışları» adlı makalelerinde, Wally O'Neill adlı bir Amerikalı çocuğun evde ve kampta geçen birer tüm gününü spesimen kaydı denen gözlem yöntemiyle incelediklerini anlatmakta ve bu iki günün birçok yölerden farklı olduğuna dikkat çekmektedirler. Sosyal etkileşim, ilişkide bulunan kişiler (örneğin bunların yetişkin ya da çocuk olması), oyuna ayrılan zaman, oynanan oyunların özellikleri ve Wally'nin ortaya koyduğu psikolojik özellikler açısından büyük farklılık göstermektedir kamp ve ev ortamları.

Kişinin anlık ortamının önemi yalnızca davranışın gözlemine dayalı araştırmalarda değil, mülakat ve anketlerle yapılan araştırmalarda ortaya çıkmaktadır. Örneğin Rudolph Moos (1968), bir psikiyatri kliniğinde yaptığı araştırmada, klinik çalışanlarının klinik içindeki değişik çevrelerde değişik özellikler ortaya koyduklarını, çalışanların kendi ifadelerine dayanarak saptamıştır.

Özetle diyebiliriz ki, eldeki bulgular hem gözlenebilir davranışların hem de kişilerin psikolojik yapı ve durumlarının, sosyo - fizik çevrenin değişmesi ile değiştiği savını destekler görünümündedir. Vardığımız bu sonucu şöyle de ifade edebiliriz: Anlık sosyo - fizik çevre ile, o çevre içinde ortaya çıkan davranışlar arasında bir uyum vardır. Buna «Davranış - çevre bağdaşımı» diyebiliriz (Wicker, 1970).

Gündelik yaşamda hepimiz bu davranış çevre bağdaşımını olağan sayarız; üzerinde durmayız. Ama davranış çevre ile uyumsuz olduğu zaman, yani sapkın davranış gösterildiği zaman, tepki gösteririz; sapkın kişiye «bilgisiz», «dikkatsiz», «asi», hatta «hasta» etiketini yapıştırırız ve duruma göre bu kişiye ya güleriz, ya aldırılmazlıktan geliriz, ya sözel olarak doğru davranışı göstermeye çalışırız, ya fiziksel olarak durdurmaya çalışırız ya da o çevreden, o alandan, o ortamdan atarız ya da atılmasını sağlarız.

Bu noktada yukarıda sözü edilen sosyo - fizik çevre kavramının nasıl ele alınabileceğini tartışmak ve ondan sonra belli bir çağda çocuğun zamanının büyük bir bölümünü için-

de geçirdiği sosyo - fizik bir çevreye, yani «okul»a dönmek isterim.

Çevreyi şöyle ele alabiliriz.

(1) Yalnızca cansız, fiziksel özellikler üzerinde dururuz (örneğin, mobilyaları, duvarları, eşyaların mekân içinde yerleştiriliş biçimlerini ele alırız) ve insanların davranışlarını dışlarız.

Bu yaklaşım kavramsal açıklık taşır, zira uyaranları fiziksel ya da davranışsal olarak ayırmak kolaydır. Ama bu yaklaşım çevre içersindeki kişinin karşılaştığı tüm uyaranları temsil edemez; sosyal girdiler, sosyal uyaranlar —tanım gereği— konu dışı bırakılmıştır.

(2) İkinci bir seçenek, çevreyi bir sosyal roller ve normlar ağı; bir beklentiler ve geçerli uyumlu davranışlar bütünü olarak ele almaktır.

Bu tür yaklaşımın yararları arasında, kişiye aynı anda yönelmiş olan etki kaynaklarının kolayca ortaya konması vardır (örneğin, rol çatışması). Ne varki, bu yaklaşımda çevrenin fiziksel nitelikleri ya ikincil bir görünümündedir ya da hiç ele alınmamıştır.

(3) Çevreyi bir başka kavramlaştırma biçimi «davranış alanı» (*) birimi ile ortaya çıkarmaktadır. Bu yaklaşımda hem fiziksel öğeler hem de gözlenebilir davranışlar ele alınmaktadır.

Davranış alanı bir birimdir. Çevrenin içinde girilebilir bir parçasıdır ve bir takım özellikler taşır. Şöyle sıralayabiliriz bu özellikleri:

(a) Alan sürekli oluşan bir davranış örüntüsü —davranış kalıbı— içerir. Örneğin, bir derslik bir davranış alanıdır ve burada ders vermek, ders dinlemek, not tutmak gibi davranışlar yer alır.

(b) Bu davranış örüntüsü, içinde oluştuğu çevrenin yani davranış alanının fiziksel özelliklerine sıkı sıkıya bağlıdır; bu özelliklerle uyum içindedir. Örneğin, derslikteki tüm sıra ya da iskemleler kürsüye dönüktür; öğretmenin kullandığı kara tahta öğrencilerin oturdukları yerden görebilecekleri bir biçimde yerleştirilmiştir. Öğrencilerin davranışları da işte bu çevre özellikleri ile bağdaşmıştır.

(c) Alanın zamansal ve fiziksel sınırları vardır. Örneğin, ders 8.30'da başlar 9.20'de biter; dört duvarla sınırlanmış bir odada yer alır ve derslikteki davranışlar dersliğin hemen dışında bulunan koridorlardaki davranışlardan çok farklıdır.

(*) Davranış alanı kavramı ve ilgili kuram hakkında geniş ilbi için Bknz. Barker (1968).

Barker ve arkadaşlarının (1964) yaptığı araştırmalarda, aynı kişilerin değişik davranış alanlarındaki davranışları ve değişik kişilerin aynı alandaki davranışları incelenmiştir. Bu araştırmaların temel ve ortak bulgusu davranış alanlarının ve davranış alanı özelliklerinin, çocukların, ergenlerin ve yetişkinlerin davranışlarına etki yapan temel birer etmen olduğudur.

Davranış alanı kavramını bu biçimde açıkladıktan sonra döneelim konumuza. Okul büyüklüğü öğrenci yaşamını ne yönlere etkiliyor. Yukarıdaki tanımımıza ve belirlediğimiz ölçütlere göre düşünersek, bir okul bir çok davranış alanı içerir. O kadar ki, okuldaki tüm yer ve örgütlü etkinlikler birer davranış alanıdır; örneğin, kol etkinlikleri, yardım, temizlik, v.b. kol toplantıları, spor karşılaşmaları, yemekhane, kütüphane, dersler, koridorlar, öğretmenler odası... bunların hepsi birer davranış alanıdır.

Davranış alanı kuramına göre, alanların var olmalarının ve varlıklarını sürdürmelerinin bir gereği, üye katılımının desteğini sağlamış olmalarıdır. Bu katılım olmayınca, ya da yeterli olmayınca, alanın işlerliğini sürdürebilmesi sorun olur. Alandaki kişiler bunu hissediler ve alana katılmalarını hem zaman zaman hem de güç yatırımı açısından arttırmak gerek ve sorumluluğunu duyarlar. Daha fazla destek olucu davranış gösterirler. Yineliyelim: Bu durum, davranış alanındaki etkinliğin gerektirdiği temel işlevleri üstlenecek kişilerin sayısı yeterli olmadığı zaman yani alan yeterli insan gücünden yoksun olduğu zaman ortaya çıkar.

Barker ve arkadaşlarının okul büyüklüğü değişkeni üzerinde yoğunlaştırdıkları araştırmalar, ders dışı etkinlik içeren davranış alanlarında alana düşen öğrenci sayısının küçük okullarda, büyük okullara kıyasla, daha az olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle, küçük okullardaki alanlar çoğunlukla yeterli insan gücünden yoksun olarak çalışmak durumundadırlar. Bu durum küçük ve büyük okullardaki öğrencilerin yaşamını, örneğin, onların bu etkinliklere katılımını, performanslarını, aldıkları görevleri, bunlarla ilgili duygularını ne yönde etkileyecek, ne gibi sonuçlar doğuracaktır?

Yazımızın başından bu yana adı geçen kişilerin «okul büyüklüğü»nün öğrenci yaşamına etkileri konusundaki yapmış oldukları değişik araştırmaların bulguları aşağıdaki biçimde özetlenebilir:

(1) Küçük okul öğrencileri daha fazla sayıda davranış alanına girmekte, daha fazla ders dışı etkinliğe katılmaktadırlar.

(2) Küçük okul öğrencileri, katıldıkları alanlarda daha fazla sorumluluk gerektiren işler yüklenmekte, alanın işleyişine, alanın etkinliğinin sürdürülmesine daha fazla katkıda bulunan görevler almaktadırlar.

(3) Küçük okul öğrencileri etkinliklere katılmak ve görev almak konusunda —özellikle etkinlikleri desteklemek için sorumluluk duymak konusunda— daha fazla iç ve dış basıncı duyduklarını ve uyguladıklarını belirtmektedirler.

(4) Yine küçük okul öğrencileri etkinliklere katılmak, önemli görevler almakla ilgili olarak daha fazla doyum sağladıklarını belirtmektedirler.

Buraya bir ayrıç koyarak «Doyum» konusuna açıklık getirmeye çalışalım. Davranış alanı kuramı, alana nüfuz etme konusunda üzerinde durur. Davranış alanlarına değişik zamanlarda değişik kişiler girer ve değişik derecelerde sorumluluk yüklenirler. Bu kişilerin davranış alanı içindeki görelî yerini saptamak için «Nüfuz etme kuşakları» ölçeği oluşturulmuştur (Gürkaynak 1979). İç içe geçmiş halkalardan oluşan bu kuşaklar çevreden merkeze gidildikçe büyüyen numaralarla belirlenir ve numaraların büyümesi kişinin alana nüfuzunun yani sorumluluk derecesinin, ya da alanın işlevine yaptığı katkının, arttığını gösterir. Yukarıda sözü edilen araştırmalar, küçük okuldaki çocuğun girdiği alanlara daha fazla nüfuz ettiğini, daha fazla sorumluluk gerektiren görevler üstlendiğini ortaya koymuştur. Yukarıda doyum konusunda belirtilen bulgu da buna bağlıdır. Şöyle ki: Küçük okullardaki çocuklar «Performans doyumunu» duymaktadırlar. Bir işi başarabildikleri, önemli görevler üstlendikleri için doyum elde etmektedirler etkinliklerden. Büyük okul çocukları ise, başkalarının katılımını izlemekle, kalabalığın içinde olmakla, okul ve onunla ilgili etkinlikler hakkında bilgi edinmekle, kısacası dolaylı olarak doyum duymaktadırlar. Bunların hiçbirisi, işi yaparak, performans ortaya koyarak duyulan doyum değildir. O halde küçük ve büyük okul öğrencilerinin alanlarda elde ettikleri doyum içerik açısından farklı olmaktadır.

(5) Küçük ve büyük okullardaki çocuklar, kendilerini ne derece önemli ve vazgeçilmez kişiler olarak gördükleri konusunda da farklılaşmaktadırlar. Küçük okuldaki çocuğun kendisinin işlevsel önemi ile ilgili kanısı daha yüksektir. Bu da alanlarda gerçekten daha önemli işler üstlenmesinin bir sonucu olarak düşünülmelidir. Aynı nedenle bu çocuklar başkalarının gözünde de daha değerli oldukları kanısındadırlar.

(6) Bunlara bağlı olarak küçük okuldaki

çocuk işi ile daha fazla özdeşleşmektedir. İşin yapılp yapılmaması ya da en iyi biçimde yapılması önem kazanmakta, işi yapan kişilerin kişilik özellikleri ikincil olmaktadır.

(7) Yine bunların bir sonucu olarak, yani etkinliğin gerektirdiği işlerin önem kazanmasının ve bu işleri yapabilecek kişilerin sayıca az olmasının bir sonucu olarak, küçük okuldaki öğrencilerin bireysel farklılıklara daha az duyarlı oldukları, birlikte çalışmaları kişileri daha kolay kabullendikleri ortaya çıkmaktadır.

Yukarıdaki bulgular ve genelde bu tür araştırmaların sonuçları ışığında özetle söyleyebileceğimiz şudur: Büyük okuldaki çocuğa açık olan birçok ders dışı davranış alanı (etkinlik) vardır; kuramsal olarak düşünülürse çocuk bunların hepsine girebilir. Ne varki, her bir etkinliğin o çocuğa olan gereksinmesi azdır; yani, alanın işlerliğini sürdürebilmesi o çocuğun katkısına bağlı değildir. Oysa küçük okuldaki etkinliklerin öğrencilere gereksinmesi vardır. Bunun öğrenci yaşantısı ve yaşamı açısından şöyle bir sonucu da olmaktadır: Küçük okulda birçok davranış alanı öğrencilere gereksinme duyduğu için, küçük okuldaki öğrencilerin katıldığı etkinlikler daha geniş bir alan oluşturmakta, çocuk birçok değişik türden etkinlikte rol almakta ve hem de bunlardan sorumluluk gerektiren görevler yapmaktadır. Büyük okuldaki çocuk ise, genelde etkinliklerin dışında kalmaktadır, zira katkısına gereksinme yoktur. Girebildiği alanlarda da genellikle çerçevede rol alır, merkezde değil. Dahası, kendisine gereksinme duyulması nedeniyle alana katılma olanağı bulmadığı için, ancak üstün yetenek ve beceri gösterebileceği, özel katkı yapabileceği türden alanlara girebilir. Örneğin, spora ya da sanatla ilgili özel bir yeteneği varsa, bunlarla ilgili alanlara girebilir. Bir başka deyişle, büyük okul çocuğunun girdiği alanlar daha türdeş olmaktadır. Özetle küçük okuldaki çocuk birçok etkinlikte kendini denemek ve beceri kazanmak olanağı bulurken, büyük okuldaki çocuk ancak önceden becerisini ve yeteneğini belirleyebilirse alana girebilmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okullarda yapılmış bu araştırmaların yukarıda açıklanan bulgularının ülkemiz açısından ne dere-

ce geçerli olduğu; geçerliği saptanırsa, bunun eğitimi plânlaması ve uygulama açısından doğurgularının neler olacağı konuları önem taşımaktadır. Bu sorulara değinilmemiş olmasına karşın bu yazıda vurgulamak istediğimiz konu şu olmuştur. Ders dışı etkinliklerin de eğitimin bir parçası olduğu, öğrencinin yetişmesine ve genelde yaşamına katkı yaptığı göz önünde tutulmalı, okullar bir bütün olarak ele alınmalıdır. Dahası, bu konu okul yöneticilerinin olduğu kadar sosyal bilimcilerin de ilgi alanına girmelidir.

Barker, R.G. Explorations in ecological psychology. *American Psychologist*, 1965, 20, 1-14.

KAYNAKLAR

Barker, R.G. *Ecological Psychology*. Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press, 1968.

Barker, R.G. GUMP, P.V. *Big School, Small School*. Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1964.

Gump, P.V. Schoggen, P., and Redl, F. The behavior of the same child in different milieus. In R.G.

Barker (Ed), *The Stream of Behavior*. New York: Appleton - Century - Crofts, 1963.

Gürkaynak, M. Sosyal Psikolojide Ekolojik Yaklaşım. Davranış Alanı Yöntemi ve Bir Uygulama. Ankara: Kelaynak Yayınevi, 1979.

Moos, R.H. Situational Analysis of a therapeutic community milieu. *Journal of Abnormal Psychology*, 1968, 73, 49 - 61.

Raush, H.L. Farbman, I., and Llwellyn, L.G. Person, setting, and change in social interaction. *Human Relations*, 1960, 13, 305 - 322.

Wicker, A.W. Undermanning, performances, and students' subjective experiences in behavior settings of large and small high schools. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968, 10, 255 - 261.

Willems, E.P. Sense of obligation to high school activities as related to school size and marginality of student. *Child Development*, 1967, 38, 1247 - 1260.

Willems, E.P. Direct observation of patients: The interface of environment and behavior. Paper read at the APA Convention, Wash., D.C., 1969.