



*“Eğitimdir ki bir milleti ya özgür, bağımsız, şanlı, yüce bir sosyal toplum halinde yaşatır veya bir milleti esaret ve sefaletle terk eder.”*

*K.Atatürk*

**KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**  
**Sayı: 23**

**Sahibi**

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

**Editör**

Doç. Dr. Melik BÜLBÜL  
Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU

**Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Münir OKTAY  
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENLİĞİL  
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ  
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ  
Doç. Dr. Cengiz ŞENGÜL  
Doç. Dr. Ebamüslim AKDEMİR  
Doç. Dr. Ersin GÜRSOY  
Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

**Dizgi**

Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU

**Danışma Kurulu**

Prof. Dr. Ayten GENÇ  
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR  
Prof. Dr. Ayten ER  
Prof. Dr. Sırrı AKBABA  
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ  
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ  
Prof. Dr. Hayati DOĞANAY  
Prof. Dr. Yakup ÇELİK  
Prof. Dr. Sırrı AKBABA

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

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

## HAKEM KURULU

Prof. Dr. Abdullah MAĞDEN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Adnan BAKİ	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Ali YILDIRIM	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten ER KILIÇ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten GENÇ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin AYDIN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla HARPUTLU	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet DEMİREZEN	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TÖRENEK	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Münir OKTAY	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Osman TOKLU	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan ABACI	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Sırrı AKBABA	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Dr. Şeref KARA	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur S. KIRMACI	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet BEŞE	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Erdoğan KÖSE	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Halit DURSUNOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. H. Nalân GENÇ	On Dokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KAVUTÇU	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Melik BÜLBÜL	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mücahit Dilekmen	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Osman MERT	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Rıfat GÜNDAY	On Dokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Arzu GÜLBAHÇE	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİNKAN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet ŞİRİNKAYA	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Başaran GENÇDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Deniz KÜZECİ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Durmuş KILIÇ	Atatürk Üniversitesi

Yrd. Doç Dr. Erdiñç PARLAK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TOZOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç Dr. Ertuğrul ÖZTÜRK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatih KIYICI	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gökhan BAYRAKTAR	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet BEKDEMİR	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mergül ÇOLAK	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa SARICA	Pamukkale Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muzaffer OKUR	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Necip Fazıl KİSHALI	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oğuz DİLMAÇ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oktay AKARSU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şeyda ERASLAN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şükrü DÜZGÜN	Atatürk Üniversitesi

## Önyazı

İçinde bulunduğumuz yüzyılın, teknoloji ve bilim yüzyılı olması boşuna değildir. Diğer bir ifadeyle, uzay çağını yaşamaktayız. Bu devinimin en önemli umdesi olarak eğitim olgusu gösterilebilir. Çağımızda şimdiye dek hiç olmadığı ölçüde eğitime önem verilmekte ve bunun gerekli oluşu da, tüm açık delilleriyle temellendirilmektedir. Günümüzde eğitim sayesinde, gerekli yaşam kalitesini ve düzeyini yakalamak adına, kurumsal kimlik ve sorumluluk üzerinden, toplumsal duyarlılık yaratmak en önemli amaçlar arasında gelmektedir.

Bu bakımdan, kurumsal sorumluluğumuzun bilinciyle, eğitim süreçlerine dönük katkımızın ne denli önem taşıdığı bir kez daha gün yüzüne çıkmaktadır. Küreselleşen dünyada baş döndürücü bir hızla ilerleme kaydeden teknoloji ile acımasızca hüküm süren rekabet ortamına uyum sağlayabilmek ve avantajlı bir şekilde ayakta durabilmek eğitimde gelişmişliğin seviyesine bağlıdır. Toplumları ayakta tutan önemli ve dinamik unsurlardan biri ise, toplumları kurumlarıyla birlikte biçimlendiren eğitimcilerdir. Fırsat ve yenilik kovalayan, yakaladıklarında ilgili riskleri de hesap ederek üretim yapmak üzere üretim faktörlerini etkinleştiren bireyler bir toplumda ne kadar fazla ise, toplumun gelişmişlik seviyesi de o kadar yüksektir.

Eğitimcilerimizin kesinlikler ve belirsizlikler arasında sağlıklı bir çizgi tutturabilmeleri için, toplumların, bilginin yetersiz olduğu, açık

olmadığı veya hiç olmadığı, değişimin hızının ve boyutunun öngörülemediği durumlardan duydukları tedirginliği ortadan kaldırmanın yollarını akılcı yollarla bulmaları gereklidir. Bir toplumun üyelerinin karanlıklardan ve belirsizliklerden kaçınması, eğitim sayesinde gerçekleşir. Toplumların yaşamlarını garantiye almaları büyük oranda, farklı düşüncelere karşın, kesin doğruları arama faaliyetlerini gerçekleştirmeleriyle mümkündür.

Bu duygularla ve insanımızın potansiyel bilinç ve beceri varlığının yaydığı sinerji rahatlığıyla, dergimizin bu sayısının, tüm okurlarımıza yeni ufuklar açmasını diliyoruz.

EDİTÖR

DOÇ. DR. MELİK BÜLBÜL

YAZIN, OKUR VE YAZIN EĞİTİMİ

**Melik BÜLBÜL**.....

BAUDELAİRE'İN "KÖTÜLÜK ÇİÇEKLERİ" ADLI YAPITINDA KOKU İMGESİ

**Sadık TÜRKÖĞLU, Deniz Seda YILMAZ**.....

YÜKSEK ÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVI (YGS) VE LİSANS YERLEŞTİRME SINAVI (LYS) MATEMATİK SORULARI İLE ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ YAZILI SINAV SORULARININ REVİZE EDİLMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

**Ercan ÖZDEMİR, Gürsel GÜLER, Ramazan DİKİCİ**.....

İLKÖĞRETİM 6-8. SINIFLARDA ORTAYA ÇIKAN İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI VE ÖĞRETMENLERİN DAVRANIŞ YÖNETİM STRATEJİLERİ

**Erdal BAY, Osman MERT, Ceyhun OZAN**.....

GELENEKSEL SPORA YÖNELMEDE ETKİLİ FAKTÖRLER

**M. Fatih KARAHÜSEYİNOĞLU, A. Gökhan Yazıcı, Erdoğan TOZOĞLU, Kenan ŞEBİN, Önder DAĞLIOĞLU**.....

YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ÜZERİNE ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

**Ebubekir BOZAVLI**.....

RESİM-İŞ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇAĞDAŞ BİR SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİ OLAN POST-YAPISAL ELEŞTİRİ ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIR BULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Berna Coşkun ONAN**.....

"TEACHING 'LOVE, MONEY AND MARRIAGE ISSUES' WITH AUSTEN'S PRIDE AND PREJUDICE IN LITERATURE CLASSES"

**Ahmet Yavuz ERTUĞ**.....

ANALYSIS OF POETRY AND ITS TEACHING: A LINGUO-STYLISTIC APROACH

**Arif SARIÇOBAN**.....

IMAGES DU FEU (CHALEUR/MER/SOLEIL) DANS *LES PETITS CHEVAUX DE TARQUINIA* DE DURAS

**Yavuz KIZILÇİM**.....

YABANCI DİLDE ÜÇ FARKLI KELİME ÖĞRETİM TEKNİĞİNİN ÖĞRENMEYE KATKILARI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALI DEĞERLENDİRMESİ

**Ceyhan YÜKSELİR**.....

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNUN FARKLI BÖLÜMLERİNDE ÖĞRENİM GÖREN SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KPSS KAYGISI, UMUTSUZLUK DÜZEYLERİ VE İŞ BULMA ENDİŞELERİNİN İNCELENMESİ

**Süleyman Erim ERHAN, Ahmet ŞİRİNKAN, M. Ertuğrul ÖZTÜRK**.....

SERBEST ZAMAN EĞİTİMİ VE SERBEST ZAMAN EĞİTİMİNİ GEREKTİREN NEDENLER

**Sibel ARSLAN**.....

ORTAÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIĞI YILDIRMA DAVRANIŞLARI VE BUNLARIN YAŞANMA SIKLIĞI

**Eşref NURAL, Alaattin DURNA, Şükrü ADA**.....

MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ LİMİT KAVRAMININ KAVRAMSAL ANLAMALARI ÜZERİNE

**Alper Cihan KONYALIOĞLU, Nilgün TORTUMLU, Merve DURKAYA, Seyfullah HIZARCI**.....

KONUŞMA EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR BİBLİYOGRAFYA DENEMESİ

**Kadir KIRBAŞ Akif ARSLAN Salih ORHAN**.....



ÖĞRETİMİN YÖNETİLMESİ

**Lütfü ILGAR**.....

## YAZIN, OKUR VE YAZIN EĞİTİMİ İLİŞKİSİ

Doç. Dr. Melik BÜLBÜL\*

### Özet:

*Günümüzde yazın eğitiminin hala olması gerektiği yerde bulunmadığına tanık olmaktayız. Bunun en belirgin nedeninin, geleneksel yazın eğitiminin dayatmacı tutumundan kaynaklandığı bilinmektedir. Bu bağlamda, okuru/öğrenciyi yazının zengin ve çok boyutlu anlam dünyasıyla tanıştırmamızın bir gereklilik olduğu kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Çağdaş yazının parametreleri, okurun belli becerilere sahip olmasını dayatır. Tek yanlı bilgi aktarımından öte, okuru daha sorgulayıcı, yaşama katılımcı, işlevsel ve etkin kılan yanıyla, yazının yeni misyonunu okura ulaştırmanın bir zorunluluk olduğu kaçınılmazdır. Bilginin ve düş gücünün devingen özelliklerini kazanıma dönüştürmenin tek yolunun, okurla yazınsal ürünleri üretime açık okuma süreçleriyle buluşturmak olduğu unutulmamalıdır. Bu çalışma, okurun alımlama ve yorumlama becerilerini etkin kılan bir tutumun, daha işlevsel bir yazın eğitiminden geçtiğini göstermeyi amaçlamaktadır. Bu bakımdan, yazınsal bir metnin yorumlanmasında yapısal, işlevsel ve iletişimsel bakış açılarının önemli olduğunu belirtmek gerekir. Bu çalışma, okuru önceleyen bakış açısıyla birlikte, yapısal ve iletişimsel yaklaşımlardan da yararlanılarak ortaya çıkmıştır.*

*Anahtar Kelimeler: Yazın, okur, yazın eğitimi, alımlama, yorumlama.*

## RELATIONSHIP of LITERATURE, READER AND LITERATURE EDUCATION

### Abstract:

*Today, we witness that the literature training isn't in place where it should be. It is known that the most obvious cause of this stems from the imposition attitude of traditional literary education. In this context, the necessity of introducing the reader/student with the rich and multidimensional meaning world of literature emerges as an inevitable reality. Parameters of contemporary literature forces reader to have specific skills. The obligation of transferring the new mission of the literature with its sides making the reader more questioning, lively, functional and efficient than single-sided transferring information is inevitable. It should not be forgotten that the single way of transferring the dynamic characteristics of knowledge and imagination to gains is to meet reader and literary products with the productive reading process. This study intends to indicate reception and*

---

\* Atatürk Üniv. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi ABD Öğretim Üyesi

*interpretation skills of reader which are up to functional literature training. In this regard, it is need to explain that structurel, functional and communicative point of views are importants in interpretation of literary texts. This study is appeared with reader oriented and structurell-communicative aproaches.*

*Keywords: Literature, reader, literary education, reception, interpretation.*

## 1. Giriş:

Nitelikli okurun donanımları arasında ‘eleştirel bakış’ sahibi olma önemli bir yer alır. Anlamın, anlam bileşenlerinin çözüme dayalı bağları önemli ölçüde olaylara eleştirel yaklaşabilmekle orantılıdır. Sorgulayan okur, özgür, çağdaş tepkisini ortaya koyabilen yazarın ve/ya metnin sunduğu iletilerden öte, boş alanları, kara delikleri, söylenmesi gerekenleri de sorgulayabilme uyarısını içinden hissedebilmelidir. Aydınlanma döneminin(Aufklaerung), Alman yazın ve düşün dünyasında (Avrupa’nın geneli de bundan payını almıştır), ne denli önemli bir yer aldığı bilinmektedir. Sosyal yaşamın tüm alanlarında, disiplinlerde Aydınlanma hareketi etkili olmuştur. ‘Öz eleştiri’(Selbstkritik) olgusunun bu akımın genel öğeleri arasındaki işlevi göz ardı edilebilecek gibi değildir. Avrupa insanının yaşamsal tüm alanlarda, yükselen değerleri iyi algılayıp, alımlaması ve değerlendirmesi (eleştiri) bu akımın tanıttığı, devrim niteliğindeki devingen yaşam felsefesinden beslenmiştir. Diderot’un her şeyin incelenebilmesi... koşulsuz her şeyin eleştirilmesi istemi, çağın genel panoraması hakkında yeterli uyarıcılığı yapmaktadır. Bu bir parola (Motto) haline gelmiştir. İlerleme düşüncesi böylece, bu çağın Robert Nisbet’in öngörüsüyle bilimsel, teknolojik, sanatsal alanlardaki yapıtlarda gözlemlenebilirdi.(Nisbet 1979; 179)

## 2. Eleştirel Okuma:

Descartes'in düşünme-sorgulama odaklı yaklaşımı, Kant'ın, insanın us gücüne güvenmesi, onu yaşamın her alanında kullanması gerektiği çağrısı (Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!) (Kendi akli kullanma cesaretine sahip ol!), döneminin insanını sorgulayan ve eleştiren, inceleyen ve buna göre değerlendiren bir anlayışa sahip olmasını sağlamıştır. Zamansal, uzamsal oluşturucular boyutunda şüpheli, sorgulayıcı oluş, dış gerçekliğin derinliklerine, alt katmanlarına inilmesi(dış dünyayı akıl verileri ölçütünde sorgulama özgürlüğü) gereksinimini doğurdu. Bu söylem anlama geliyor: Okur, sorgulayıcı, gördüklerini, duyduklarını inceleyen, kuşkuyla bir iç devinime yakın olmalı. Eleştirel bakış biçimini elden bırakmamalı, özgür yaklaşımını, denetimli biçimde sürdürürken, çağdaş donanımların sağladığı güvence ile rahat ve haz alarak, alımlama sürecini tamamlamalıdır (Bz. Bülbül 2005).

Anlamın devingen gücüne inanmalı, kendi üretici yeteneklerinin, sezgisel uyarıcılarının iç ve dış anlam oluşturuculardan bağımsız olmadığına farkına varılmalıdır. Descartes ile metafiziğin kaynağının kendi zeminini kaybetmesi, bilimin genel kabul göremeyeceği gerçeği, bir şüphenin nesnesi haline gelmesi, çağdaş okurun anlama ve alımlama süreçlerini iyice belirginleştirmiştir. Karşı konulmaz bu tarihsel sürecin yaşadığımız bu günümüzle ilgili her alanda Aydınlanmayı yeniden değerlendirmeliyiz. Nitelikli okurun dış dünyayı betimleyen tarihsel- uzamsal tüm belirleyici becerilerini, bu yaklaşımların hepsine birden borçlu olduğu unutulmamalıdır.

Yeni yaratılar, serbest-eleştirel düşüncelerin ürünüdür. Serbest düşünürler, yaratıcı Ben'in işlevselliğini tetikleyen ana arterlerdir.

Sorgulayan, eleştiren tutumlarıyla, çağın insanına yeni yaklaşım modellerini taşırlar. Okurun donanımları arasında eleştirici tutum önemli yer almalıdır. Algılamada çok yanlı, verimli çıkarım, bu tutumla gerçekleşir. Nitelikli okurun, bu bağlamda kendi değerlendirme ölçütlerini sağlayan, tarihsel, kültürel, felsefi, psikolojik tüm öğelerin varlığı, bu ‘eleştiri’ odağında değerlendirilmelidir. Kant’ın *Kritik der reinen Vernunft* adlı yapıtının önsözünde yer alan “çağımız eleştiri çağıdır ve her şey eleştiriye sunulmalıdır.” ifadesi okura yaşama bakışında ve tüm etkinliklerinde yol haritası niteliği taşımaktadır.

### 3. Yazınsallık:

Her yaşamsal yaratı bir çağrı sunar. Okura seslenir. İletisinin okur tarafından alınılmasını ve üretilmesini ister. Okuma sürecinin de gerçekte var olan istemi üretmektir, yani okurun varlığını hissettirmektir, ancak okuma süreciyle yapıt-metin, yaşam bulur; varlığını korur ve sürdürür (bkz. Bülbül 2005). Okur bu noktada ön yargılardan sıyrılmasını bilmeli, söylenmek istenenleri ve söylenemeyenleri sezebilmeli, kavrayış evrenini güçlendirmeli, sezgisel yaratısını etkinleştirmeli, kendine özgü çağdaş tepkisini yaratabilmeli, biçimlendirici olmalı, olguları ayrıntılandırmasını bilmeli, anlamın çok yanlı uzantılarını izleyebilmeli, pratik yaşama olan yakınlığını görebilmeli ve metinler arası ilişkileri sağlıklı biçimde irdeleyebilmelidir. Reel (genel geçer) ve kurmaca (fiktion) gerçekleri uygun ortamda ilişkilendirebilmelidir. Göktürk (2002; 51)“ *Kurmaca metin alımlayıcısı, metnin kavramsal temel örgüsünü birçok bakış açısından örebilmeli... bir kurmaca metnin alımlayıcısı için ilk iş, metnin temel kavramlar örgüsüne*

*karşılık olabilecek, çok düzeyli gerçek yaşam görüngüleri bulgulamaktır sözleriyle kurmaca metnin alımlayıcısına seslenmekte ve bir başka çalışmasında (Göktürk 1989:154) yazınsal metni belirleyen öğeleri şu biçimde sıralamaktadır “Her yazar belli bir çağda, toplumda, kültür ortamında yaratır yapıtını, en başta da kendi kendisiyle aynı dili paylaşan okurlar için yazar... yazarın deyişini, dünyasını belirleyen birçok tarihsel, toplumsal, yazınsal durum ya da gelenek, aynı zamanda dilinin okurlarını da etkilemiş, onların yazınsal beklentilerini de koşullamıştır”.*

Sanatçının, üretime dönük olarak yapıtında meydana çıkan dünya görüşü, yaklaşım biçimleri, dış dünyayı algılama ve aktarma biçimleri, okuyucunun anlaması ve çözümlemesi açısından beceriye bağlı bazı değişiklikleri, gereksinimleri doğuracaktır. Okurun kurmaca metinlerle, örtüşük anlamların ‘kar örtüsü’ nü aralama ve iletinin içsel katmanlarına inebilme çabası ve bundan kaynaklanan sorgulama gerilimi, üst kurmaca ile bir kat daha zorlaşır, daha karanlık bir katmanla kapanır. Bu süreçte, okuru bekleyen çakıllı, zikzaklı, dolambaçlı bir yol vardır artık. Peki, okur yazınsal metinlere dönük güzel duyum ile, ya da estetik zevk düşkünü oluşuyla bu zorlu yolu aşabilecek midir? Yanıt, olumsuz olacaktır. Okuru bu zorlu yolda besleyen kimi donanımların, özellikle alımlama yetkinliğinin olması kaçınılmazdır. Bu beceriler arasında artsüremli olan, metinlerarasılık, yazınlararasılık ve kültürlerarasılık olgularla, çağcıl iç bileşenlerin, yapısal, göstergebilimsel öğelerin de varlığı gereklidir.

Nitelikli okur varoluşsal süreçlerden, dönemsel değişimlere ve yeniliklere, metinler arası etkileşim evreninden, dilbilimsel ve anlambilimsel çözümlemelere, dilsel dizgeden kültürel, toplumsal dizgeye varıncaya değgin,

tüm iç ve dış bileşenlerin ortak paydasında gerekli donanımını edinmeden bir metni ana dilde de olsa, yatay ve düşey anlam alanlarıyla, yüzeysel yapı, derin yapı boyutlarıyla çözümlenmesi olanaksız olur. Çeviri etkinliğini, uluslar arası politik ilişkileri, karşılaştırmalı çalışmaları ve metinler arası etkileşim alanlarının tanınmasını bir tarafa bırakırsak, alımlama ve eleştirel yaklaşma, çeşitlendirme ve anlamlar arası ilişkileri yapılandırma ve üretme ve üretimsel yaklaşma etkinliklerinde de sığ kalır okur, eğer sözü edilen donanımlardan yoksunsa.

Öykünme ve tekrarlama batağına düşmemek için nitelikli okur, yazarın yarattığı kurgu kadar, bozuma uğratacağı, değiştireceği kimi düzenlemeleri de önceden edinmelidir. İnce'nin (1993:146) “*Hakiki sanatçı bozarak yapar*” sözüne karşın, bu durum yap- boz biçiminde gerçekleşmez. Kimi yazın ve yapısalcı dil kuramcılarının da tanımladığı gibi, yazınsal bir dilin, okuru koşullandırmasının da ötesinde, gerçekte her yazı okurunu bekleyen, bir iletişimsel devinim içerir. Nedeni yazınsal yaratı ve iletisinin, kendi kendine yeterli olan dizgesel bir dilde sınırlı kalmamasıdır; üretici, uyarıcı, devingen ve değiştirici itileri de içinde barındırmasıdır. Barthes'in (1989) kullandığı ‘geçişsiz’ kavramını da yazınsal üretimin özelliği gereği doğru bulmak zordur, yani yazınsal ileti, kendine dönük bir odaklanmayı sağladığı söylenemez. Okur, yazınsal metnin nesnesi de değildir. Kaldı ki okur tarafından boş alanları tamamlanmamış, alımlanmamış ve değerlendirilememiş bir metin eksik kalmış, üretimsel- devingen sürecinden uzak bir metindir. Bu da onun oluşum, kurgulanma evreleri bakımından tamamlanmamış olduğunu, anlamını tam sonlandırmadığını olduğunu gösterir. Çünkü alımlanmamış bir metin dural, değişmez, çakılı, sadece

yazarı tarafından tek yanlı olarak yapılanmış, bir katmanlı, düz bir anlamdan oluşmuş yapıdadır. Metnin okur tarafından alınıp, anlamlandırılması gerekir. Okurun barındırması gereken niteliklerin neler olduğunun üzerinde durulmuştur. Yazınsal metin, genel olarak bir ileti taşıyıcıdır. Her yazı da bir ileti içerir. Yazınsal metin yalnızca yazılmak için oluşturulmaz.(bkz. Barthes 1989).

#### 4. Yazın Eğitimi

Sanatın kendisi bir tür iletişim aracıdır. Sanat, yazınsal yaratı bir iletişim olanağıdır. Yazar- okur arasındaki bağ, sanatsal üretim ve yaratımı çağrıştırdığından, iletişim olgusu en üst düzeyde düşsel (imgesel) olarak zaten varlığını sürdürür. Sanat yapıtı okuruna yöneliktir. Alımlama estetiği kuramına, varoluşsal kurama ve yorum bilimciye göre, de sanat yapıtı kapalı, içsel (implizit) bir dizge değildir. Sanat yapıtı bir şey anlatmaz ifadesini, 'yobazlık'la ilintilendiren İnce(2002) hiç de haksız değildir.

Eleştirel usun, bireyselliğin ve şeffaflığın yükselen değerler dizgesinde, çağcıl, demokratik ilkelerle etkinleşeceği açıktır. Okurun bireysel ve çağcıl tepkisini bu tutumla ortaya koyması beklenir. Yönlendirilmiş ön kabulleri, belli, çakılı doğruları olan, güdülmeye alışık, özgüvensiz ve bunu yazgı olarak değerlendirme edilgenliğine saplanmış okur tipi, aranan niteliklerde kesinlikle olamayacaktır. Zaten Özbek'in (2004: 106-107) 'Sağlıklı Eğitim, Sağlıklı Toplum' modelinin oluşturucuları da çağdaş, üretici bilgi toplumu olmaya çağrıda bulunan, beyin ve yürek gücüne sahip bireylerin yaratılması ve eleştiren, sağlıklı topluma açılan yolun göstericileridir.

Her bakış açısı, belki kendi başına doyurucu, tatmin edici olabilir. Okur, bu doyuma kendi yetkinliği ile kendini ulaşmış olarak hissedebilir, ancak,



sıradan her okurun bir dışlaştırıcı, derinleştirici, ayırıştırıcı bakış açısına, alımlama yetisine sahip olduğu söylenemez. Metnin-yapıtın zamansal ve uzamsal bütününde, metinlerarası ilintilerinde, gösterebilimsel ve yapısal yöntemler ortak paydasında sözcük, anlam ve çağrışımsal alanlarla ilgili uygun imgeler oluşturup, yeniden kurma süreci başlatabilen okurun nitelikleri çok belirgin özellikte olmalıdır. ‘Karşıdan bakış’tan ‘içten bakış’a uzanan çizgide, kendi varoluş sürecini koruyan bir yaklaşımdır bu (Eco 1984; 115).

Eco’da, bellekte ve imgelemede yavaş yavaş yeniden oluşan biçimin yaratımını, devinim içindeki yapıt olgusuna bağlar. Yapıtın ve alımlayanın deviniminin birleştiği noktaya. Çoklu bakış, çoklu algılama biçimlerinin konumlandığı yer. Yorum olanaklarının alanı, genişçe bir belirsizlik ağıyla donanmış uyarılarla, onun devamlı bir okuma eylemi ve bu süreçte yeniden yapılanabilen, bağlantılar yaratabilen açık bir düzlemde konumlanır.

Metnin toplumsal, tarihsel çizgisinde belli başlı birtakım kalıpları içinde yaşatması kaçınılmazdır. Toplumsal ve kültürel dizgede ortak belleğin ürünü olan şablonlardır bunlar. Bir çağdan diğerine belli bir düşünce, yazınsal örge, betik, söz, alışkanlık ve ileti biçimi saklıdır. Anlam da varlığını bu düzeyde korur. Yapıtlararası ilişkilerde de bunlar miras olarak yaşamlarını sürdürürler. Yazınsal türlerde devamlı olarak tekrarlanan öğeler biçiminde bulunurlar. Ancak yine her çağın ve toplumun yazınsal ürünlerinde devingen, üretime açık, okurun işlevselliğini etkinleştiren bir boyutu da saklıdır. Önemli sayılan, çağın okurunun dış uyarıların dayattığı parametreleri elde tutarak, bunların uzantısını ve etkisini koruyacak becerilere sahip olabilmesidir. Çağın ruh’u(Zeitgeist) okurun donanımları arasında kendine düşen payı

yaratır. Okurun alımlama, duyumsama, algılama alıcılarını açık tutması, yazınsal dış uyaranlara kapalı olmaması koşuluyla. Kültürel, tarihsel dizgeler, sıralı anlamlar biçiminde bir metine, bir sözcüğe giydirilmiş olduğundan, bulunup, algılanıp, okunup yorumlanması ve diğer metinler arası, yazınlar arası ve kültürlerarası dizgelerle ilişkilendirilmesi sonucu, okurun yazınsal söylem biçimleriyle yapılanırlar. Okurun geniş bir kültürel birikime sahip olması kaçınılmazdır burada. Okur, yapıtlar arası ilişkiler kadar, kültürler arası ilişkileri de kavrayıp çözümleyebilecek nitelikte olmalıdır.

Yazın eğitimi açısından doğru olan, belki de bu temel kategorilerde değerlendirilen yöntemlerin tümünü belirli oranlarda dengeleyerek kullanmaktır. Bu noktada, sadece gereklilikleri ve zorunlulukları değil, öğrencilerden gelen istek, tepki ve eleştirileri de göz önüne almanın ve onlarla beraber yönlendirilen bir programı benimsemenin, en azından ders içi etkinliklerde çok yararı olacağı açıktır. Çünkü böylesi bir yaklaşım, öğrencilerin derse eğilimini arttıracak ve derslik dışında da yazın dünyasına adım atmalarını kolaylaştıracaktır. Bu noktada, seçilecek metinlerin hem "öğrencinin ilgisini çekmesi" hem de "bu metinlerin özü yönünden değerli olması" gibi iki temel ölçüt arasında güçlü bir köprü kurulmalıdır (bkz. Marshall 1994: 49).

##### 5. Sonuç ve Öneriler:

Tüm bunların ışığında denebilir ki, okur odaklı yazın eğitiminin okurun konumu açısından vazgeçilmezleri olan ve aşağıda belirtilen saptamalar metne yaklaşma, onu çözümleme açısından hayati önem taşımaktadırlar:

- Yazın eğitimi, dersliğin sınırlarından çıkarıp pratik yaşama geçirmek ve birkaç yıllık eğitimin etkilerini sürekli ve kalıcı kılmak için, kuramsal

bilgiden uygulamaya doğru değil, uygulamadan kuramsal bilgiye doğru gitmek en etkili ve verimli yoldur. ancak bu sayede öğrencinin “yaparak-yaşayarak” öğrenmesi ve öğrendiklerini üretmekle kalıcı kılması sağlanabilir.

- Yazın kavramının, kavram yanılgılarından arı bir biçimde algılanması sağlanmalıdır. Tüm eğitim sürecimiz boyunca adeta bize şartlandırılarak sunulan geleneksel bakış normunun ötesinde bilgiyi üreten, dönüştüren bir becerinin benimsenmesi ve edindirilmesi sağlanmalıdır.

- İletişim kültürünün ötesine geçilerek, yeni bir üretim(m) kültürünün kazanılmasına çalışılmalıdır. Öğrenci, derste verilen yazın bilgisinin sınavda öğretmene verildiği bir yazın eğitimi sürecinden sonra, edebiyat öğretmeni olduğunda da aynı şeyi yapmaktadır: “Benim söylediğimi ya da kitaplardan aktardığımı sınavlarda bana geri ver.” Böyle bir yazın eğitimi, “edebiyatı” ezber konusu yaparak işlevsizleştirmektedir. Bu durum okuma davranışının oluşmamasına neden olmaktadır. Kişinin eylemlerine yansımayan, yaşamına yön vermeyen bir yazınsal okumadan söz edilemez.

- Yazın eğitimini ve okuma davranışının oluşumunu olumsuz yönde etkileyen bir anlayış da “Edebiyat değişmeyen bilgiler içerir” anlayışıdır. Bu anlayışın derslerinde, yazınsal metinlerin öğretim üyelerince belirlenen ya da kabul edilen yorumları, yazın eğitimi alan öğrencisine “verilmekte”dir. Bu, yazınsal metinlerin bilimsel metinler gibi tek anlamlı metinler olduğunu kabul etmek anlamına gelir ki böyle bir yaklaşım yazının değerine ve varlığına, yazıyla ilgili bütün kavramlara aykırıdır (Bkz. Bülbül 2011: 49). Edebiyat derslerinde öğrencinin şiire ilişkin çağrışımlar üretmesi, şiiri beğenip beğenmemesi, yaşamına yansıtması beklenmelidir. Bu durum

öğrencinin şiiri yazınsal iletişim bağlamında okuması anlamına gelir. Edebiyat eğitimi sürecinde öğrencinin yorumu geçerli olmalıdır. Okuru önemsizleştiren, okuma eylemini değersizleştiren bu dayatma, okurda okumanın yararsız, gereksiz bir eylem olduğu inancına yol açmaktadır. Yazın eğitiminden geçmiş bireylerin okuma davranışı edinmemesinin temelinde bu yaklaşım yatmaktadır.(Bz. Aksakal 2007).

- Sadece ders kitaplarındaki metinlerle sınırlı kalmayıp, bunların dışında da zevkli, nitelikli diğer yazınsal örnekler seçilip öğrencilerle paylaşılmalıdır. Öğrencilerin, yazın dünyasının zevkli, renkli, çekici bir dünya olduğunu hissetmeleri, kendi becerilerinin farkına varmaları, hayal güçlerinin sınırlarını zorlayarak üretime katılmaları, kendilerini en iyi şekilde ve en doğru, en güçlü biçimde estetik ifadelerle anlatabilmeleri ve yaşamı kavrayabilmeleri için onlara fırsat verilmelidir. Yazın eğitimini okul ortamından günlük yaşama taşımada amaç; yazarlar yetiştirmek değil, düşünen, düşündüklerini ifade edebilen ve üreten, genç, sağlam kuşaklar yetiştirmektir. *Sanat eğitiminden amaç daha çok 'iyi sanat ürünü' meydana getirmek değil, daha iyi insanlar ve daha iyi bilgi toplulukları meydana getirmektir.* Yaşam boyu öğrenme ile amaçlanan da bu olmalıdır.

Yazın eğitimi, okur/öğrencinin düş dünyasını çok boyutlu olarak uyararak en önemli faktördür. Okurun, imge evrenine büyük katkılar sağlayarak, onun soyut dünyasını devindirir. Okur, bu sayede dış dünyanın içkin parametrelerini daha sağlıklı bir biçimde çözümlene olanağı yakalar. Zaten yazınsal ürünlerin kurgusal yanı da, okurda çoklu bakış becerisi oluşturarak, olaylara daha sağlıklı ve daha seviyeli tepkiler oluşturarak

bakabilmeyi ve kendisinde estetik zevke dönük uyarıları yaratabilmeyi amaçlamaktadır. Öğretme, eğlendirme ve bilgilendirme gibi işlevler de bu ara düzeyde önemini hissettirmektedir. Okurun/öğrencinin yaşama daha katılımcı olarak bakabilmesi için, yazınsal metinlerle yüzleşmesi kaçınılmazdır. Okurun imge dünyasını, en işlevsel biçimde etkileyen ürünler yazınsal metinlerdir. Bu bakımdan, yazın eğitiminin, geleneksel yapısından ve anlayışından uzak, yeni alımlama ve çözümlene ölçütleri ışığında yapılanması gerekmektedir. Bu bağlamda, modern yazın eğitiminin nasıl olması gerektiği noktasında da belirgin ölçütlerin oluşturulmasında, yazın eğitimcisinin üzerine büyük sorumluluklar düşmektedir.

## KAYNAKLAR

- Aksakal, Önder Devrim (2007). **EDEBİYAT EĞİTİMİ: “BAK KUŞ” EĞİTİMİ** - “*Ne yani çocuklar hiç gülmeyecekler mi?*”, Varlık, Kasım.
- Akşit, Göktürk (2002). Okuma Uğraşı, İstanbul: YKY.
- Bülbül, Melik (2005). İmgesel İletişim, Konya:Çizgi Kitabevi.
- Bülbül Melik (2011). **Yazın Eğitimi ile Dil Eğitimi**, Konya: Çizgi Kitabevi.
- Barthes, Roland (1989), Yazının Sıfır Derecesi, (Le Degré Zéro de L’Ecriture, çev. T.Yücel), Metis Yay. İstanbul.
- Barthes, Roland (1998), Roland Barthes (Yaşantı), YKY, İstanbul.
- Barthes, Roland (1993) “Yazarın Ölümü”, **Edebiyat-Eleştiri** (Yazarlık
- Barthes, Roland,(1999): Yazı ve Yorum, haz. Tahsin Yücel, Metis yayınları, İstanbul.
- Kurumu Özel Sayısı, Çev.H.Çetinkaya), Güz, Sayı: 4, Ankara.
- Eco, Umberto (1984). Açık Yapıt, çev. Yakup Şahan, Kabalcı Yay.

- İnce, Özdemir (2002). *Tabular Rasa, Eleştirel Denemeler*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Marshall, Julia (1994). *Anadili ve Yazın Öğretimi* (Çeviren: Cahit Külebi), Ankara: Başak Yayınları.
- Nisbet, Robert (1979). *History of the Idea of Progress*, New York: Basic Books.
- Özbek, Yılmaz (2004). *Sağlıklı Eğitim, Sağlıklı Toplum*, Konya: Çizgi Kitabevi Yay.

# BAUDELAIRE'İN KÖTÜLÜK ÇİÇEKLERİ ADLI YAPITINDA KOKU İMGESİ

Sadık TÜRKOĞLU<sup>1</sup>  
Deniz Seda YILMAZ<sup>2</sup>

## Özet

*Bu çalışmanın amacı Baudelaire'in 'Kötülük Çiçekleri' adlı yapıtında bulunan koku anlatımlarını incelemektir. Yöntem olarak sözcüklerin anlamlarını sınıflandırmaya ve okuyucu üzerindeki etkilerini saptamaya olanak veren Greimas'ın Duyuşsal Ulam tekniği ve aynı zamanda imgesel anlam, bağlam ve anlamlandırma süreçleri kullanılmaktadır. Örnekleme evreni söz konusu yapıttan alınan ve koku ile ilgili anlatımların bulunduğu seçilmiş dizelerden oluşmaktadır. Onun şiirlerinde renk, ses ve koku anlatımları geniş bir yer tutmaktadır. Burada sadece koku anlatımları ele alındığında onların çoğunlukla olumlu anlamlara gönderme yaptığı görülür. Olumsuz anlamlar içeren koku sözcükleri daha az bir yer tutar. Ne olumlu ne de olumsuz anlam içeren kokuların bulunduğu dizeler diğerlerinden çok daha az sayıdadır. Onun şiirinde olumlu anlamda koku sözcükleri çoğunlukla kadını çağrıştırmakta ve özellikle kadının teninin ve saçının kokuları olarak ortaya çıkmaktadır. Olumsuz anlamda kokular pis, kötü, iğrenç, ağır ve dehşet saçan nitelermeleriyle birlikte yer alır. Genel anlamda koku sözcüklerinde herhangi bir nitelme yapılmamaktadır.*

*Anahtar Sözcükler: Edebiyat, şiir, imge, koku, anlam, bağlam.*

## IMAGE OF ODOR IN THE WORK OF BAUDELAIRE UNTITLED "FLOWERS OF EVIL"

### Abstract

*The aim of this study is to investigate the odor descriptions in his work of Baudelaire untitled "Flowers of Evil. Methods of classification and meaning of words that allows the reader to determine the effects of the technique and also imaginary Greimas's category tyimiç Affective meaning, context and meaning are used in processes. The sample piece is taken from the universe and the smell related to the textbook in question is composed of the selected strings. Her poems color, sound and smell of a wide range of expressions of place. Here only the positive meanings of smell often send their expressions that are taken. Words containing the odor to a lesser amount of negative meanings. What a positive nor a negative meaning to the strings containing the odors than others, few in number. His poetry resembles a positive sense of smell, and her words often, especially your skin and hair of the*

---

<sup>1</sup> \* Atatürk Üniv. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi ABD Öğretim Üyesi

<sup>2</sup> \* Atatürk Üniv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Fransız Dili ve Edebiyatı Yüksek Lisans Öğrencisi

*woman is emerging as odors. Negative sense smells nasty, bad, nasty, heavy, and is located along calcifications terror. General senses of smell of any qualifying words have done here.*

*Keywords: Literature, poetry, image, odor, meaning, context.*

## **0-Giriş**

Bu çalışmada Baudelaire'in "Kötülük Çiçekleri" adlı yapıtında bulunan koku anlatımları dikkate alınarak koku imgesi incelenecektir. Yöntem olarak sözcüklerin anlamlarını sınıflandırmaya ve okuyucu üzerindeki etkilerini saptamaya olanak veren ve olumlu, olumsuz ve genel (ne olumlu ne de olumsuz) olmak üzere anlamın üç boyutlu olarak algılanmasına dayalı olan Greimas'ın (1979; 397) Duyuşsal Ulam tekniği ve aynı zamanda imgesel anlam, bağlam ve öteki anlamlandırma süreçleri kullanılacaktır. Örnekleme evreni söz konusu yapıttan alınan ve koku ile ilgili anlatımların bulunduğu seçilmiş dizelerden oluşacaktır. Koku içeren anlatımların bulunduğu dizeler Baudelaire şiirinde azımsanmayacak kadar çok yer bulur. İnsanın duyu organları dünyadaki nesnelere algılamalarına ve onları tanımalarına yarar. İnsandaki duyu organları beş ögeden oluşur; görme, koklama, duyma, tat alma ve dokunma. Duyular üzerine yapılan bir çalışmada ise "tüm tatların, kokuların, seslerin, renklerin çeşitliliği bütün duyularımızın, Tanrı'nın bizim ihtiyaçlarımıza göre farklılık gösteren eylemleri" (Hallé 1755; 162) olduğu belirtilir. Fransızca Larousse sözlüğünde (1989; 707) ise koku şu şekilde tanımlanır: "Bir cismin görünmeyen zerrelere koku alma duyusunu harekete geçirecek şekilde uçucu olarak yayılması." Baudelaire, şiirlerini söylerken gönderme yaptığı nesnelere kokuları üzerinden duyumsamalarını yansıtır. Şiirlerinde duygularını dile getirmek için özellikle renk, ses ve koku anlatımlarına başvurur. Onun şiirlerinde koku imgeleri oldukça geniş bir yer tutar. Şiirlerinde bazen



nesnelerin adları kokuları ile birlikte daha ayrıcalıklı bir anlam evreni oluştururlar. Baudelaire, “Kötülük Çiçekleri” adlı yapıtında bulunan yüz elli yedi şiirinde yaklaşık seksen dört kez koku sözcüğünü kullanmaktadır. Bunların büyük çoğunluğu ise okuyucuda olumlu etki bırakan hoş kokulardır. Bu çalışmada koku anlatımları olumlu, olumsuz ve genel olmak üzere üç boyutta değerlendirilecektir. Çözümleme, bütün koku anlatımları dikkate alınarak verilecek örnekler çevresinde yapılacaktır.

### **1-Olumlu Etki Uyandıran Koku Anlatımları**

“Kokunun Tarihi” adlı yapıtta, “hafif, doğal ve hoş kokuların, yalnızca ruhun basit bir yansımasından meydana gelen duru beden imgesi” (Corbin 2007; 243) olduğu şeklinde açıklanır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü ise kokuyu şu şekilde tanımlar: Koku, “nesnelere yayılan küçücük zerrelerin burun zarı üzerindeki özel sınırlarda uyandırdığı duygudur.” (2005; 1196) Bu tanımlamalara göre kokunun sınırlarda iyi veya kötü duygular uyandırabildiği vurgulanır. Ancak bu çalışmada kokuların, sözcüklerle ifade edildikleri biçimleriyle etkileri ve anlam evrenleri irdelenmeye çalışılacaktır.

İnsan somut nesnelere çoğu zaman kokuları, sesleri ve renkleri ile tanımlar. “Kokular, sesler, renkler bellek dünyasını, varoluşu anlatan sözcüklerdir” (İnal 2000; 128) şeklindeki bir tanımlama da bunu doğrular niteliktedir. Her nesnenin çıkardığı kendine özgü bir sesi, bir kokusu ve bir rengi vardır. Ve çoğu zaman bu özellikleri ile insan üzerinde etkiler bırakırlar. Baudelaire de şiirlerinde renk, ses ve koku anlatımlarına yer vereceğinin belirtilerini “Uyuşumlar” adlı şiirinde salık verir. “Renkler, sesler ve kokular birbirlerine cevap verirler” dizesiyle bir tür eş duyuma başvurur. Aynı şiirde daha sonra kokunun nasıl bir koku olduğunu yine bir dizede

çarpıcı bir örnek vererek belirtir: “Kokular vardır çocuk tenleri gibi duru” (Baudelaire 2006; 31) dizesi. Belki de insanın bu Dünya’daki yaşama gözlerini ilk açışının veya merhaba deyişinin sevincini ve o eşsiz masumlğu, saflığı ve körpeliği bundan daha güzel anlatan bir dize yoktur. Bundan dolayı kokuları tanımlarken “çocuk tenleri gibi taze kokular” diyerek benzetmesini yapmaktadır. Çocukluk durumu ve onun kendine özgü kokusu her zaman olumlu bir şekilde insanın var oluşunun başlangıcı gibi dikkate alınabilir. Hoş kokular sadece güzel anıları canlandırmaz, güzel olan her şeyi insana anımsatır. İnal şiirde koku imgesini yine şu görüşlerle dikkatlere sunmaktadır: “Anılar söz konusu olunca tensel hazlar, kokular sesler ve renkler geçmişe gönderme yapar. Geriye dönüşler, arzunun nesnesi durumundaki tensel hazzın özü olmaktan öte şiirsel oluşumun nedenidir.” (2000; 124) Aynı şiirde şimdi ele alınacak diğer iki dizesinde kokular yine başka kavramalara benzetme yapılarak tanımlanır. Bu kokular obuaların çıkardığı ses kadar tatlı ve yeşil çimenlerin tazeliği kadar saftır. Sonraki dizede ise yine bazı kokuların da çürük ve kötü olduğu aynı zamanda zengin ve övünç dolu olanlarının da bulunduğu dile getirilerek olumlu ve olumsuz olmak üzere iki algılama biçimi ön plana çıkar. Yukarıda belirtilen dizinin de bulunduğu “*Uyuşumlar*” adlı şiirin ilk üçlük kıtası şöyledir:

“Kokular vardır çocuk tenleri gibi duru, “Il est des parfums frais comme des chairs d’enfants,  
Obua gibi tatlı ve yeşil bir çim kadar, Doux comme les hautbois, verts comme les prairies,  
Ve başkaları, çürük, zengin ve övünç dolu.” –Et d’autres, corrompus, riches et triomphants.  
(Baudelaire 2006; 31) (Baudelaire 1964; 39)

Çocuk tenlerinin cennet gibi koktukları ve cennetin kokusunun geçici olmadığı söylenir. Burun herhangi hoş bir kokuya alıştığında, koku normal

gelmeye başlar ve bir süre sonra da artık algılanmaz olur. Cennet kokusunun diğer kokulardan farkı geçici olmamasıdır ve sonsuz bir kalıcılığı vardır. Şairin *'Kokular vardır çocuk tenleri gibi duru'* dizesindeki 'kokuların' dünyadaki bütün kokulara bedel olduğu söylenebilir. Ancak *'Ve başkaları, çürük, zengin ve övünç dolu'* dizesinde 'başkalarının' olumsuz kokularına da dikkat çekiliyor. Yani burada bir anlamda kokuların olumlu veya olumsuz etki yaptığına vurgu yapılıyor. Çürük kokusu kötü bir koku iken *'zengin'* ve *'övünç'* dolu kokuların daha olumlu olduğu nitelmesi yapılabilir.

Baudelaire, söz konusu şiirde önemli bir eğretilime yaparak doğayı bir tapınak gibi görmektedir. Buna göre onun doğaya büyük bir hayranlık duyduğu söylenebilir. Bu şiirde yine kokuların niteliğini belirterek özellikle doğanın kokusuna değinir. *'Kokular, sesler ve renkler yanıtlar birbirini'* diyerek doğayı özetlemiştir bir bakıma. Aynı sonenin ikinci üçlük kıtasında ise başka saptamalara yer verilebilir;

“O sonsuz nesnelere yayılışdır onlar      “Ayant l’expansion des choses infinies,  
Misk, amber, reçine ve günlük gibi kokular, Comme l’ambre, le musc, le benjoin et l’encens,  
Bedensel hazla ruhun coşkusu şakıyan” Qui chantent les transports de l’esprit et des sens.”  
(Baudelaire 2006; 31)      (Baudelaire 1964; 39)

Bu üçlük dikkate alınırsa Baudelaire, koku üreten doğal bitkilere gönderme yaparak şiirinde kokulara yer veriyor. Burada söz konusu olan nesnelere yoğun bir şekilde kokularını yayıyorlar ve kokularıyla ön plana çıkarlar. Kimi kokular da insanın cinsel dürtülerini harekete geçirirler ve bedensel hazla ruhun coşkusu neden olurlar. Bu üçlükte kullanılan dört koku nesnelere birer parçası olarak gösterilir ve gönderme yaptıkları nesnelere adeta bütünleşirler.

Yukarıda söylenenlerin tersine kimi kokuların da olumsuz etkilere neden olduğu söylenebilir. Şiirlerde, Baudelaire'in yaptığı gibi çeşitli şairler tarafından misk kokusunun sıkça söz konusu edildiği görülür. Misk kokusu ortaçağ Fransa'sında yeraltından çıkan kötü kokuları bastırmak amacıyla kullanılırdı. Kötü kokulara karşı güçlü bir koruyucu olarak değerlendirilirdi. Ancak bir süre sonra misk kokusunun dışkıyla ilişkisi olduğu ileri sürüldü. Hatta misk kokusunun kadınların sinir sistemini bozduğu, erkeklerin de midelerini tahrip ettiği söylenir. (Corbin 2007; 93) Bütün bunlara rağmen misk kokusu cennet kokusuyla ilişkilendirilebildiği gibi cinsel davranışlar üzerindeki etkisi de göz ardı edilmemelidir. Emzirme döneminde misk koklayıp deliye dönen birçok kadına ilişkin vaka belirtilmektedir. (Corbin 2007; 101)

Corbin'e (2007; 101) göre miskin işlevi, bedenın kıvrımlarını ön plana çıkaran korsenin işlevi ile aynıydı. "*Bedensel hazla ruhun coşkusunu şakıyan*" dizesinde Baudelaire, miskin cinsellik üzerindeki etkisini belirtmektedir. Miskın kötü kokusunu değil de hoş kokusunu ele almaktadır. "*Bedensel haza*" neden olan ve onunla bütünleşen bu koku insanın duyuşal ve algısal iç dünyasını dışarı yansıtmaktadır.

Amber de aynı misk gibi ağır kokuları temizler. Bu koku birkaç bileşenden elde edildiği gibi balına dışkısından da elde edilir. Amberin kaynakları ilk duyulduğunda akla pek hoş koku izlenimi gelmese de bu bileşenler parfüm yapımında kullanılmaktadır. Hatta şekerin de amber kokulu olduğu söylenmektedir. (Corbin 2007; 95) Baudelaire de bu konuda oldukça bilinçli ve aynı zamanda ruhu sakin ve mutlu olmalı ki bu dizeleri kâğıda

dökerken sık sık misk ve amberin hoş kokularını ele almıştır. Amber ve misk ona göre belki de ruhu okşayan bir kadın imgesidir.

Reçine ve günlük kokuları ise genellikle dini törenlerde ortamın hoş kokmasını sağlamak amacıyla yakılan maddelerdir. Yine onun “*Koku II*” adlı şiirinde olduğu gibi dönemin özelliğinden olsa gerek özellikle mistik kokulara yer verilerek göndermeler yapıldığı görülür. Öncelikle kokular insan üzerinde olumlu etkiler bırakırken iyi duygular uyandırır, onları kendilerine çekmeyi de bilirler.

Baudelaire bazı dizelerinde mistik anlamlara gönderme yapan dizeler kurarak cennete özgü kokuları ele almıştır. “*Koku*” adlı şiirinin aşağıda ele alınan ilk dördlüğünde bir mabedin hoş kokusunu nasıl duyumsayarak dizelerine aldığı görülür:

“Hiç içine çektin mi, okuyucu,  
Sarhoşluk ve ağır iştah veren  
Kiliseyi dolduran buhur tohumunu,  
Veya misk kokusunu, yastığa sinen.”  
(Baudelaire 2006; 223)

“Lecteur, as-tu quelquefois respiré  
Avec ivresse et lente gourmandise  
Ce grain d’encens qui remplit une église,  
Ou de sachet le musc invétéré?”  
(Baudelaire 1964; 64)

Buhur tohumu dini törenler sırasında ateş üzerine atılarak yakılan kokulu bir maddedir. Yaydığı hoş kokular nedeniyle bazı dinlerde buhur tohumu yakmak adet haline gelmiştir. Baudelaire bu dördlükte daha çok mistik kokulara gönderme yaparak dizelerini söylemiştir. Kilisenin kokusunu “*Sarhoşluk ve ağır iştah veren*” olarak tanımladığından kullanılan mistik öğeye rağmen kokunun olumsuz etkisi de hemen görülebilir. Aynı şekilde misk kokusu da mistik koku ile ilişkilendirilebilir. “Misk kokusu eskiden Fransa’da kötü kokuları yok etmek için kullanılmış.” (Corbin 2007; 91)

Buhur tohumunun ve misk kokusunun bu dizelerde insanı rahatlattığı ve olumlu koku nesnelere gönderme yaptığı söylenebilir. Her mekânın kendine özgü bir kokusu vardır. Koku mekânı anımsatır veya mekân kokuyu. Mistik duyguların yanı sıra insanı alıp götüren kokulara da aynı şiir içinde yer verilmiştir:

“Derin, büyümlü albeniyle esritir,  
Onarılan geçmiş yaşanan günde bizi!”  
(Baudelaire 2006; 223)

“Charme, profond, magique, dont nous grise  
Dans le présent le passé restauré!”  
(Baudelaire 1964; 64)

Yine bu ikili dizeden hareketle denilebilir ki şair kokular aracılığı ile geçmiş yaşamını anımsar. Derin duygular yaşatan kokular, tıpkı geçmişte yaşanan güzel günlerin tadını bugün de tattırır insana. Çocukluk aşkının, bir annenin veya en sevilen şekerlemelerin kokusu kadar canlıdır o an duyumsananlar. Semboller Sözlüğü’nün (1982; 732) tanımlamasına göre “koku tatlı anıların duyusudur.” Ya da Tıp Sözlüğü’nün belirttiği gibi “koku anıları canlandırır ve hülyalara sevk eder.” Yukarıda iki dizesi verilen bu şiirinde de Baudelaire büyümlü albenisiyle esriten üç kokuyu şiirine almıştır. Birincisi mabetteki koku, ikincisi kadının saçlarındaki koku ve üçüncüsü kadının kürkünün çıkardığı koku olarak sınıflandırılabilir. Burada üzerinde durulan “*Koku*” adlı şiirde Baudelaire kilisedeki kokuyu iki biçimde tanımlar: sarhoşluk ve *ağır iştah* veren buhur tohumunun kokusu ve yastığa sinen *misk* kokusu.

Baudelaire’in şiirinde koku, sıkça kadın imgesiyle bağdaşık eğretilmeler ve duyumsamalar çağrıştırır. Bir önceki dizede de mabedin kokusundan tekrar kadının kokusuna gidilmektedir. Orada kadın, saçlarının kokusuyla özdeşleşmiştir. “Sanatçının zihnindeki *saç*, şiirsel imgelerle ve söylemle buluşmadan önce biyolojik, kimyasal bir varlık iken, şiirin büyümlü

ve gizil gücü ile ayrımsallaşır, yeni katmanlarla örülü yoğun anlamsal kümelere dönüşür ve bir sevda ögesi halini alır.” (Bülbül 2005; 56) Bir taraftan özellikle kadının saçlarının kokusu ile ortaya çıkarken, diğer taraftan koku, çoğu zaman kadını çağrıştırmaktadır. Baudelaire’in şiirinde bunun pek çok örnekleri vardır. Bunlardan bazıları: “*Dans Eden Yılan*” başlıklı şiirde, “*Derin saçlar üzerinde ağır kokulu*”; “*Korkunç Bir Yahudi’nin Koynundayken Bir Gece*” adlı şiirinde, “*Saçlarını ki elbet kokulu bir miğferdi*”; “*Öğle Sonu Şarkısı*” adlı şiirden bir dize, “*Hem her çölün ve ormanın sinmiş kokusu gür saçlarına*”; “*Saçlar*” adlı şiirde, “*Ey bukeler! Ey güzel koku, isteksiz savsak*” v.b. gibi. Şair saçlarla bir takım benzetme ve eğretilmeler yapar. Orada saçlar, kokulu bir miğfer, bir çöl veya bir orman gibi doğal öğelerle birlikte anılmaktadır. Yine kadını anımsatan dizelerden örnekler verilebilir: özellikle “*Uzak İklimler Kokusu*” adlı şiirde kokular kadını çağrıştırır: “*Ne vakit o ateşli göğsünü koklasam ben/Kokunu izleyerek o hoş iklimlere doğru*” dizeleri; “*Hasta İlham Perisi*” adlı şiirde, “*Dilerim, göğsün sağlık dolu kokular saçan /güçlü düşüncelere kucak açsın her zaman*”; “*Balkon*” adlı ünlü şiirinde, “*Bu yeminler kokular, bu sonsuz öpücükler*”; “*Ne Dersin Garip Kişi Bu Akşam Saatinde*” adlı şiirinde, “*Bir melek kokusu var can bahşeden teninde*”; “*Tersine Çevrilebilme*” adlı şiirinde, “*Büyülü vücudunun yaydığı kokulardan*”; “*Söyleşi*” adlı şiirde, “*O çıplak boynunuzda güzel bir koku yüzer*”; “*Öğle Sonu Şarkısı*” adlı şiirde, “*Bir koku dolaşıyor teninde*”, örnekleri gibi. Bu örneklerde görüldüğü gibi ve daha burada verilemeyen pek çoğunda koku anlatımları olumlu anlamlara gönderme yapar. Kadının kokusu söz konusu olunca özellikle kadın tenindeki koku anımsanır. Yani koku imgesi kadın saçındaki koku ve tendeki koku

olmak üzere iki boyutta ortaya çıkar. Bir anlamda şairin kadınları kokularıyla anımsadığı ve kadınla kokuyu özdeşleştirdiği söylenebilir. Öyleyse kokular okuyucuda yaşamla ilgili geçmişe dönük bir çeşit duyumsamalar da uyandırır. Yaşadıklarını canlı tutacak, anımsatacak, o anlara dair ve o anın kokusundan başka ne kalır ki elinde? Kokuyu duyduğu anda gözleri kapanır, çıkar geçmişte yolculuğa ve yaşanan anılardaki kokular büyümlü albenisiyle esritir onu. Sonunda şair anılarda kalan tapılası vücuttan toplar nefis çiçekleri.

Kokunun başka bir boyutu Baudelaire’de doğa ile ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda kokular doğadaki nesnelere göndermeler yapılarak şiirlerde yer bulmaktadır. Yine burada da örnek dizeler azımsanmayacak kadar sık bir şekilde ortaya çıkar. Özmen’in (1996; 62) de vurguladığı gibi “yine geçmişin ses ve koku aracılığı ile hatırlanması” söz konusudur. Şairin denize, gökyüzüne, uzak iklimlere olan tutkusu biliniyor. Aşağıdaki alıntıda bunu görmek olasıdır.

“Havada yayılarak doluyorken burnuma,  
Kokusu yeşil demirhindi ağaçlarının,  
Karışır ruhumdaki denizci şarkısına.”  
(Baudelaire 2006; 53)

“Pendant que le parfum des verts tamariniers,  
Je vois un port rempli de voiles et de mâts  
Encore tout fatigués par la vague marine,”  
(Baudelaire 1964 ; 53)

Demirhindi ağacının kökeni Afrika olup özellikle Hindistan’da olmak üzere sıcak ülkelerde yetişir. Şairin uzak iklimlere olan tutkusu aslında “demirhindi ağaçlarını” ele almasıyla açıkça görülür. Denizi düşler, denizci şarkılarını söyler. Duygusu, arzusu o kadar yoğundur ki demirhindi ağaçlarının kokusunu duyumsamak ister. Yeşil demirhindi ağaçlarının kokusunu duyumsamasının onu denizci şarkılarına götürmesi ve kokunun



gemici şarkılarını çağrıştırması yukarıda değinildiği gibi “*Renkler sesler ve kokular birbirlerine cevap verirler*” dizesini bir anlamda doğrular niteliktedir. Bu üçlükte yer alan sözcükler sıralanırsa şöyle ilginç bir tablo ortaya çıkar: Yeşil+demirhindi ağacının kokusu+ gemici şarkısı; yani renk, koku ve ses birbirini adeta tamamlıyor gibi görünür. Bu da herhalde eş duyum olarak adlandırılan şeyi oluşturmakta ve bu bağlamda denilebilir ki Baudelaire şiiri bir tablo gibi kabul edilirse onu başka bir pencereden izleme ve anlama olanağını okuyucuya sunar.

Şair bazı kokuları gerçek anlamları dışında kullanarak göndermelere başvurur. Aşağıdaki üçlükte bu daha iyi görülebilir:

“Dilerim, göğsün sağlık dolu kokular saçan “Je voudrais qu’exhalant l’odeur de la santé  
Güçlü düşüncelere kucak açsın her zaman, Ton sein de pensers forts fût toujours fréquenté  
Ve Hıristiyan kanın yayılsın dalga dalga” Et que ton sang chrétien coulât à flots rythmiques,”  
(Baudelaire 2006; 37) (Baudelaire 1964; 43)

Bir eğretileme ile başlayan bu üçlükte yine kokular kalpten ve sonra güçlü düşüncelerden hareket ederek mistik bir havaya girer. ‘*Sağlık dolu kokular saçan*’ bir göğüs eğretilemesi belki de tertemiz bir kalbi simgeliyor gibi görünür ve temiz bir kalpten “*güçlü düşünceler*’, doğar. İnanç olgusu da kalple ilgilidir. Şair bu üçlükte hasta ilham perisine eğer kalbin temiz olursa, güçlü düşüncelere sahip olursun ve dini anlamda daha erinç ve esenlik içinde olabilirsin anlamında bir telkinde bulunur.

Bazı şiirlerinde ise şairin özellikle aşağıdaki üçlükte olduğu gibi kokunun gerçek ve değişmeceli anlamını aynı anda kullandığı görülebilir:

“Saçıyor bir sır gibi nice çiçek,      “Mainte fleur épanche à regret  
Tatlı kokusunu, istemeyerek,      Son parfum doux comme un secret

Derin yalnızlıklar içerisinde.”  
(Baudelaire 2006; 41)

Dans les solitudes profondes.”  
(Baudelaire 1964; 45)

Bu şiirin geneline bakıldığında ‘ölümden’ ve ‘mezardan’ söz edilmekte olduğu görülür ve bazı saptamalara yer verilebilir. İnsan ne yaparsa yapsın ölüm kaçınılmazdır. Ölüm karşısında insanoğlu zavallıdır. Zaman kısadır ve sanat yolu uzundur ona göre. Yerin altında kimsenin bilmediği nice yitik mücevherler vardır. Şair bunlara vurgu yaptıktan sonra yukarıda verilen bu üçlükle şiiri bitirir. Bu saptamalara göre belki de bu üçlükten şunu anlamak gerekir: kimsenin bilmediği nice çiçekler vardır kokusunu çevreye saçan; başka bir deyişle bu bir eğretileme olarak ele alınırsa nice güzel kızlar vardır cazibesi bilinmeyen ve fark edilmeyen. Burjuva bahçelerinde oldukça şaşırtıcı söylemlerle çiçek ve genç kız arasındaki imgesel yakınlığın altı çizilir. Bu bahçelerde genç kızlar çiçeklerini kendileri sular ve çiçekleriyle kendileri ilgilenirlermiş. Bu çiçeklerle sırlarını paylaşır, onlara ilk heyecanlarını anlatırlarmış. (Corbin 2007; 254) Bu sırdaş çiçekler kokularıyla genç kızların sırlarını anlatıyorlardı belki de. “İstemeyerek”; çünkü kokularını etrafa saçmamaları olanaksızdı. Başka bir açıdan bakılırsa; ‘nice çiçek’ genç kızları simgelemektedir. Heyecanlarını belli ederek sırlarını yani ‘tatlı kokularını’ etrafa saçan yine onlardır. “Derin yalnızlık” mezarın içindeki kişinin yalnızlığı olarak yorumlanabilir. O halde “nice çiçek” gerçek anlamda mezarın üzerindeki çiçeklerdir. Bu durumda “nice çiçeğin” “tatlı kokusu” mezarın derinliklerine inmektedir. “İstemeyerek”; çünkü “nice çiçeğin tatlı kokusu” olumlu olmakla birlikte olumsuz olan ‘derin yalnızlıklar’ içerisine saçılmaktadır.

## 2-Olumsuz Etki Uyandıran Koku Anlatımları

Hoş olan kokuların insanı alıp götürdüğünden, anıları canlandırdığından daha önce söz edildi. Kokuların bu olumlu etkileri dışında olumsuz etkilerini de göz ardı etmemek gerekir. Hoş kokunun insanı kendisine çektiği gibi hoş olmayan kokular da insanı tiksindirir, kokan nesneden uzaklaştırır, soğutur. Bu bölümde de güzel olmayan kokuların şair tarafından nasıl ele alındığı incelenecektir. Kötü koku insanı rahatsız ve huzursuz eder. Hoş olmayan koku havadaki tehlikeyi sezdirir. “Tadın öncüsü olan koku organı zehri haber verir; ama konunun özü bu değildir; koku alma duyusu atmosferdeki tehlikeleri saptar. Havanın niteliklerinin en iyi inceleyicisidir.” (Corbin 2007; 17) Baudelaire’de olumsuz kokular pis, iğrenç, ağır, dehşet saçan nitelermeleriyle ortaya çıkar. “*Okuyucu*’ya” adlı şiirinin buraya alınan dördüncü kıtasında bu açıkça görülmektedir:

“Hep o Şeytan’dır bizim iplerimizi tutan!  
Oltaya takılırız iğrenç olan her şeyde;  
Her gün bir adım daha inerek cehenneme,  
Ürkmeksizin pis koku saçan karanlıklardan. (Baudelaire 2006; 21)

“C’est le diable qui tient les fils qui nous ramuent!  
Aux objets répugnants nous trouvons des appas;  
Chaque jours vers l’Enfer nous descendons d’un pas,  
Sans horreur, à travers des ténèbres qui puent.” (Baudelaire 1964; 33)

Hemen koku sözcüğünün yanında pis nitelemesi görülür. Şair de burada cehenneme giden yolda bütün kötülükleri Şeytan’a bağlamaktadır. Şeytan sözcüğünün şiirde özellikle baş harfi büyük yazılır ve üç kıtada şeytan sözcüğü geçer. Kaçınılmaz sona giden yolda iyi ile kötünün karşıtlığı kurulur. Şeytan kötüyü simgeler. Ama orada iyiyi simgeleyen bir ögenin görülmemesi dikkati çeker. Şeytan, iğrenç, cehennem ve pis koku gibi öğelerin tümü

olumsuz olgulara gönderme yaparlar. Cehennemin yaşamın sonunu ve pis koku saçan karanlıkların da yaşamda işlendiği düşünülen günahları simgelediği ileri sürülebilir. Bu tablo içinde şeytan oltalarını atar ve ipleri elinde tutarak insanların onun oltalarına düşmesini bekler. Ve insanoğlu her geçen gün biraz daha kaçınılmaz sona doğru sürüklenerek giderken bu oltalara düşerek cennet ya da cehennem olarak görülen bir bilinmeze, *Yeni*'ye ulaşır. (Baudelaire 1964; 209)

Corbin (2007) pis kokunun çürümenin göstergesi olduğunu vurgulamıştır. Başka bir açıdan, cehennemin kötülüğü, ateşi, çaresizliği, sonsuz ve derin bir uçurumu çağrıştırdığı söylenebilir. Karanlık da cehennemden farklı olarak belirsizliği, bilinmezliği, tehlikeyi, tedirginliği simgeler.

Alınan hafif bir kötü koku da bile insanın mimikleri değişir. Yüzdeki acı ve hoşnutsuzluk görülebilir. O anda bir şeylerin ters gittiği anlaşılır. Tehlikenin boyutu da anlaşılabilir. Ölümün kokusunda ve ölenin kokusunda tehlikenin sezilebildiği gibi. “*Ölüm Dansı*” adlı şiirde şair aşırı makyaj yapan kadınları daha önceki saptamaların tersine “mis kokan iskeletlere” benzetmektedir. İyi kötü bağlamında karşıtlık bildiren ikilemeler yaparak koku bildiren anlatımlara yer verir: ölüm kokan ve mis kokan.

“Sen ey burunsuz çengi, karşı konmaz kaltak, sen,  
Söyle göz kamaştırın bu dansçılara, değer;  
Mağrurcuklar, pudra ve ruj sanatına rağmen,”  
Hep ölüm kokarsınız! Mis kokan iskeletler.” (Baudelaire, 2006; 263)

“Bayadère sans nez, irrésistible gouge,  
Dis donc à ces danseurs qui font les offusqués;  
Fiers mignons, malgré l’art des poudres et du rouge,  
Vous sentez tous la mort! O squelettes musqués” (Baudelaire 1964; 118-119)

Bu dörtlükte ölüm kokusu, hoş olmadığı ve ürkütücü olduğu için insana huzursuzluğu çağrıştırır. Corbin (2007; 31) lmn kokusunu şu şekilde açıklar: “lmn gerçekleştiği ilk anda kimilerinin “şarabın mayalanması” olarak tanımladığı “tatlımsı bir koku ortaya çıkar. Ardından çoğunlukla bozulmuş peynir kokusuna benzeyen daha sert asitli bir koku çıkar; sonuç olarak çürüme kokusu kendini gösterir. Başlangıçta yalnızca yavandır, keskin değildir, ancak bu kötü koku insanın iini kaldırmaktadır[...], bir sonraki aşamada koku insanın ciğerlerine işlemektedir, sertleşmiş ve berbatlaşmıştır. Çürüme kokusunu otsu koku ve amber kokusu izler...”

Baudelaire “*Mis kokan iskeletler*” olarak seslendiği makyajlı kadınları her şeye rağmen kötü ve itici bulur. Öyle ki, “*Hep lm kokarsınız*” diyerek bütün iğrençlikleri onlara yakıştırır. Ölüm vücudun rmesidir, şaire göre tüm bu makyajlara rağmen kadınlara vücudu zaten çürümüştür. Vücudun çürümesi ise dayanılmaz kokuların ortaya çıkmasıdır. Baudelaire aklına gelen bütün kötü olguları bu iki kavrama sığdırmıştır. Diğer bir yandan “rmenin şeytanca bir şey olarak algılandığı belirtilir. Bu da kötü kokuyla cehennemin derinliği arasında kurulan anlamlı bağlantıyı güçlendirir.” (Corbin 2007; 34) Dörtlükte makyajlı kadınlara kötü koktuğuna vurgu yaptığı dşnldğinde şairin makyaj yapan kadınlara karşı olumsuz duygularla baktığı sylenabilir.

“Dönerler evlerine, fii gibi kokarak, “Reviennent, parfums d’une odeur de futailles, Artlarında o dostlar, savaşta ağararak, Suivis de compagnons, blanchis dans les batailles, Bıyıkları çok eski bayraklar gibi sarkan. Dont la moustache pend comme les vieux drapeaux. Sancaklar, iekler ve zafer takları her an” Les bannires, les fleurs et les arcs triomphaux”

(Baudelaire, 2006;183)

(Baudelaire 1964; 127)

Baudelaire nesnelere dayanarak kötü kokunun farklı biçimlerini sergilemeye çalışır. Sarhoş olan insanların kokusunu ‘fiçı kokusuna’ benzetir. Sarhoş insan doğal olarak alkol kokar ve bu karşısındaki insanı rahatsız edebilir. Suların kokuları ve temizliği ile ilgili olarak yapılan bir dizi deneyden başka şöyle bir olay anlatılır: Uzun zamandan beri kapalı olan bir fiçidan, çok tehlikeli zehirler yayılmaktadır. “Rocheport Limanı’nda kralın *Deve* adlı savaş gemisinin donanımını çıkarırken içi deniz suyu dolu bir fiçıyı açan bir tayfa ölür. Yanında bulunan arkadaşlarının altısı yere yığılırlar ve çırpınmaya başlarlar, ardından bilinçlerini yitirirler. Yardıma çağrılan geminin doktoru da aynı rahatsızlıklara maruz kalır.” (Monceau 1759; 40) Bu olaydaki fiçı kokusu dörtlükle ilişkilendirildiğinde sözü edilen sarhoş “paçavracıların” çok alkol almalarını ve uzun bir süre boyunca dış dünyaya kendilerini kapatmalarını yıllarca kapalı olan fiçılara benzetmek olasıdır. Baudelaire’in şiirlerinde olumlu anlamda görülen kokulara göre olumsuz anlamda görülen koku sözcükleri çok daha az sayıda yer alır. Onun koku sözcüklerine genellikle olumlu anlamlar yüklediğini söylemek yanlış olmaz. Bazı şiirlerinde, eğer olumsuz anlamda alınabilirse, “*Soluduğum şey sanki kanın kokusudur/Görülmemiş bir şölen, tadı kan, kokusu kan/Duyarım hücumunu ağır kokuların ben/Sızır vücudumuza pis ve iğrenç kokular*” gibi dizelerde özellikle ilk ikisinde hem tadı hem de kokusuyla şiddet içeren kan sözcüğü; sonrakilerde ise ağır pis ve iğrenç nitelemeleriyle olumsuz koku anlatımları geçmektedir. Özellikle “*Leş*” adlı şiirde “*Açıyordu kokuşmuş karnını pervasızca utanıp arlanmadan/Leşin çimen üstünde kokusu ağırdı pek/Ve bu pis, dehşet saçan kokuşmuş*” (Baudelaire, 2006; 60) gibi dizelerde hep olumsuz anlamda alınabilecek koku sözcükleri bulunur.

### 3-Ne olumlu Ne de Olumsuz Etki Uyandıran Koku Anlatımları

Onun şiirinde olumlu ve olumsuz kokuların yanında ne olumlu ne de olumsuz olan koku sözcükleri ile karşılaşmak da olasıdır. Bu dizeler de yine olumlu anlamda olanların tersine çok az sayıda genel anlamda ele alınan koku sözcükleri yer alır. Burada kokular nitelikleri belirtilmeden genel anlamda ele alınabilirler. Örneğin “*Güzelliğe İlahi*” adlı şiirin şu dizelerinde:

“Ey ahenk, koku, ışık ey biricik acem sen!

“Evreni daha güzel, daha hafif kıl vakti?” (Baudelaire, 2006; 216)

Rythme, parfum, lueur, o mon unique reine!

L’univers moins hideux et les instants moins lourds?” (Baudelaire 1964; 53)

“Kokunun niteliği tam olarak belirlenmediğinden genel anlamda alındığı düşünülebilir. Sonraki dizede evreni daha güzel ve daha hafif yapacak öğelerden birinin koku olduğu salık veriliyor. O zaman bu dizede yine olumlu bir anlam çıkarılabilir fakat kokunun niteliği tam olarak belirlenmediğinden genel anlamda alınanların içinde yer alabilir. Bu şekildeki koku anlatımlarına zaman zaman yer verildiği daha önce de görülmüştü. Şair koku anlatımlarının belirtilerini verirken onun niteliği hakkında herhangi bir bilgi vermeyebildiği dikkat çekicidir.

Yine aynı şekilde “*Saçlar*” adlı şiirde kokuların niteliği konusunda herhangi bir niteleme yapılmıyor. Kokuların hiçbir nesneye göndermede bulunmadığı görülür:

“Gürültülü bir liman ruhum kanarak içer

Orada kokuları, sesleri ve renkleri;”

(Baudelaire, 2006; 219)

“Un port retentissant où mon âme peut boire

A grands flots le parfum, le son et la couleur;”

(Baudelaire 1964; 53)

Aynı dörtlük içerisinde kayıp geçen gemilerin renkleri konusunda altın, meneviş rengi nitelermeleri yapılırken kokular hakkında yine herhangi bir nitelme yapılmadığı saptanır.

#### **4-Sonuç**

Sonuç olarak kokular şairin imge evreni içinde çeşitli anlamlar kazanırlar. Bu çalışmada kokuların genellikle olumlu anlamlar içerdiği, şiirine farklı duyuş tarzı kazandırdığı, renk ve ses imgelerinin yanında kokuların da, yani koku sözcüklerinin de azımsanmayacak kadar sıklıkta yer bulduğu dikkate değerdir. *Kötülük iekleri*'nde toplam seksen dört dizede koku sözcüklerinin olduğu, ama bu çalışmada bunların hepsine yer verilmesi olanaklı olmadığı için konu seçilen çarpıcı örnekler çevresinde incelendi. Koku sözcüklerinin büyük bir çoğunluğunun genellikle olumlu anlamlar içerdiği görülüyor. Fakat olumsuz anlamlar içeren dizelerin olumlu anlamda yer alanların yanında daha az kullanıldığı dikkate değer bulundu. Çok az da olsa genel yani hiçbir nitelermeye bağlı olmayan koku anlatımları bulunmaktadır. Bu anlamda bazı dizelerde koku her hangi bir nesneye gönderme yapmadan ve iyi veya kötü bir nitelme yapılmadan şiirinde yer alır. Onun şiirlerinde renk, ses ve koku anlatımlarının geniş bir yer tuttuğu bilinmektedir. şiirlerinde sadece koku anlatımları ele alındığında onların çoğunlukla olumlu anlamlara gönderme yaptığı görülür. Olumsuz anlamlar içeren koku sözcükleri daha az bir yer tutar. Ne olumlu ne de olumsuz anlam içeren kokuların bulunduğu dizeler diğerlerinden çok daha az sayıdadır. Bu çalışmadan ortaya çıkan en önemli sonuç özetle Baudelaire'in şiirinde olumlu anlamda koku sözcükleri çoğunlukla kadını çağrıştırmakta ve özellikle



kadının teninin ve saçının kokuları olarak ortaya çıkmaktadır. Olumsuz anlamda kokular pis, kötü, iğrenç, ağır ve dehşet saçan nitelendirmeleriyle birlikte yer alır. Genel anlamda ele alınan koku sözcüklerinde herhangi bir nitelendirme yapılmamaktadır.

### KAYNAKÇA

- Baudelaire, Charles** (1857). *Kötülük Çiçekleri*, Çev: Ahmet NECDET (2006). **İstanbul: Dharma.**
- Baudelaire, Charles** (1964). *les Fleurs du Mal et Autres Poèmes*, **Paris:Garnier-Flammarion.**
- Baudelaire, Charles** (2005). *Elem Çiçekleri*, **Ankara: Salkımsöğüt Yayınları.**
- Bülbül, Melik** (2005). İmgesel İletişim, **Konya: Çizgi Kitabevi.**
- Chevalier, J. ve Gheerbrant, A. (1982). *Dictionnaire des symboles*, **Paris: Robert Laffont/Jupiter.**
- Corbin, Alain** (2007). *Kokunun Tarihi, Mahremiyet Kokuları*, Çev: Pınar GÜZELYÜREK ÇELİK, M. Emin ÖZCAN, Lale ARSLAN ÖZCAN, **Ankara: Dost Kitabevi.**
- Dubois, Jean** (1989). Dictionnaire du Français, **Paris: Larousse.**
- GREIMAS, A.J. ve COURTES, J. (1979). *Dictionnaire Raisoné de la Théorie du Langage*, **Paris: Hachette.**
- Hallé, Jean-Noël** (1755). *Spectacle de la Nature*, **Paris: Gallimard**
- İnal, Tuğrul** (2000). *Uzak iklimlerin Kokusu Erotika, Egzotika ve Nostaljiya, Frankofoni Ortak Kitap 12* **Ankara: Şafak Matbaacılık.**
- Kıran, Zeynel; Kıran, Ayşe Eziler** (2006)*Dilbilimine Giriş*, **Ankara: Seçkin.**
- Özmen, Kemal** (1996). *Baudelaire'den Tarancı'ya Kokular Renkler ve Sesler Ortak Kitap 8* **Ankara: Şafak Matbaacılık.**
- Frankofoni, Yirmi Yaşında**, (2008). *Charles Baudelaire Özel Bölümü (XV)*, **Ankara: Şafak Matbaacılık.**
- Frankofoni**, (1993). *Charles Baudelaire Özel Bölümü (III)*, **Ankara: Şafak Matbaacılık.**
- Türk Dil Kurumu** (2005). *Türkçe Sözlük 10.Baskı*, **Ankara: TDK Yayınları.**

**YÜKSEK ÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVI (YGS) VE LİSANS  
YERLEŞTİRME SINAVI (LYS) MATEMATİK SORULARI İLE  
ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ YAZILI SINAV SORULARININ  
REVİZE EDİLMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ'NE GÖRE  
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ercan ÖZDEMİR\*  
Gürsel GÜLER\*\*  
Ramazan DİKİCİ\*\*\*

**ÖZET**

Bu çalışmada, Yüksek Öğretime Geçiş Sınavı (YGS) ve Lisans Yerleştirme Sınavı (LYS) matematik soruları ile farklı tür ortaöğretim kurumları matematik yazılı sınav soruları Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi'nin (REBT) bilişsel süreç boyutuna göre değerlendirilmiştir. Bu kapsamda, 2010 yılı YGS ve LYS de yer alan 120 matematik sorusu ile 953 ortaöğretim kurumları matematik yazılı sınav sorusu incelenmiştir. YGS ve LYS matematik soruları çoğunlukla REBT nin uygulama ve üst düzey bilişsel seviyedeki basamaklarında (analiz, değerlendirme ve yaratma) yer aldığı halde ortaöğretim kurumlarında sınıf düzeyi yükseldikçe matematik yazılı sınav sorularının hatırlama ve anlama basamaklarından uygulama ve üst düzey bilişsel seviyedeki basamaklara doğru bir artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yapılan mülakatlardan matematik öğretmenlerinin REBT hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, öğrenci başarısını değerlendirmede ağırlıklı olarak yazılı sınavları kullandıkları ve soru hazırlama aşamasında REBT ni dikkate almadıkları anlaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi, YGS ve LYS Soruları, Matematik Dersi Yazılı Sınav Soruları

**The Evaluation Of The Mathematic Questions Of The Access To Higher  
Education Exam (HEE) & The Student Placement Exam (SPE) With  
The Mathematic Questions Of The Secondary School Written Exams  
According To Revised Bloom Taxonomy**

**ABSTRACT**

In this research, the mathematics questions of The Access To Higher Education Exam (HEE) & The Student Placement Exam (SPE) and other various secondary schools' written exams in mathematics are evaluated according Revised Bloom Taxonomy's (RBT) Cognitive Dimension. In this respect, 120 mathematics questions of HEE & SPE and 953 secondary school written exam questions in mathematics are analyzed. It is found out that while the mathematics questions of HEE & SPE are generally composed in "Application" or higher tepts of RBT (Analysis, Evaluation and Creation) the mathematic questions of the

---

\* Araş.Gör., Rize Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, [ercan.ozdemir@atauni.edu.tr](mailto:ercan.ozdemir@atauni.edu.tr)

\*\* Araş.Gör., Atatürk Üniversitesi, K.K.Eğitim Fakültesi, [gguler@atauni.edu.tr](mailto:gguler@atauni.edu.tr)

\*\*\* Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, K.K.Eğitim Fakültesi, [rdikici@atauni.edu.tr](mailto:rdikici@atauni.edu.tr)

secondary school there is an increase in the cognitive steps from “Remember” and “Comprehension” to the higher steps as the grade increases. Additionally, through the interviews of the mathematics teachers it is understood that the teachers have not got enough information about the RBT and while composing questions they do not give attention to RBT.

*Key words* : Revised Bloom Taxonomy, Questions of HEE and SPE, Mathematic Questions Of The Secondary School Written Exams

## **GİRİŞ**

Öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi-becerileri ve uygulamadaki etkililiği belirlemek için ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır (Semerci, 2008, s.2). Ölçme, niteliklerin sayı veya sembollerle eşlenmesidir (Turgut ve Baykul, 2010, s.100). Değerlendirme ise bir karar verme işlemidir. Değerlendirmede ölçme sonuçları alınır; ölçütle karşılaştırılır ve ölçme sonucunun, ölçütle belirlenen koşulu karşılayıp karşılamadığına bakılır. Değerlendirme, ölçülen özelliğe ilişkin bir kararla sonuçlanır (Baykul, 2009, s. 55; Özçelik, 2010, s. 220-223; Semerci, 2008, s.3).

Okul öğrenmelerinin ölçülmesinin amaçları; öğrencilerin derse ne kadar hazır olduklarını belirleme, derste öğretilmesi planlanmış olan davranışların daha önceden öğrenilmiş olup olmadığını saptama, ünitedeki öğrenmeleri izleme ve belli dönemlerin sonunda bu dönemlerdeki etkileşimlerin ürünü olarak meydana gelen dersin hedefleriyle tutarlı öğrenme düzeylerini belirlemektir (Özçelik 2010, s.6-13). Treaguest ve arkadaşlarına göre (2001) ölçme ve değerlendirmeler, öğrencilerin bilimsel kavramları daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmak için yapılmalıdır. Değerlendirme süreçleri, öğrencilerin bilginin belirli parçalarını ezberleyip ezberlemediklerini test etmek için değil, öğrencilerin bilgiyi kullanma, muhakeme edebilme ve anlamalarını araştırmayı gerektirmelidir. Öğrencinin

neyi bildiğinin gözlenmesi veya ölçülmesinin; öğrencinin matematikteki gelişimini takip edebilmek ve ona uygun öğrenme ortamlarını daha etkili biçimde hazırlayabilmek ve öğrencinin matematik başarısını ölçebilmek ve standartlara göre başarıya karar verebilmek olmak üzere iki temel amacı olduğu ifade edilmektedir. Bunlar sırasıyla öğretimin şeklini ve başarıyı değerlendirme olarak düşünülebilir (Altun, 2008, s.39-40).

Ölçme, doğrudan ve dolaylı olmak üzere ikiye ayrılır. Doğrudan ölçme, herhangi bir niteliğin doğrudan doğruya uygun bir birimle kıyaslanarak ölçülmesidir. Dolaylı ölçme ise, bir özelliğin başka bir özellik yardımıyla ölçülmesidir. Eğitim sürecinde öğrencinin bilgi ve becerilerinin düzeyini belirlemede genellikle dolaylı ölçmeler kullanılmaktadır (Semerci, 2008, s.1-15). Bunlar, sözlü sınavlar, uzun cevaplı yazılı sınavlar, kısa cevaplı yazılı sınavlar, doğru-yanlış testleri ve seçmeli testlerdir (İşman ve Eskicumali, 2006, s.190). Uzun cevaplı yazılı sınavlarda öğrencilere yazılı olarak soru sorulur ve onlardan sorunun cevabını bularak düzenli bir biçimde yazması istenir. Uzun cevaplı yazılı sınav, sözlü sınavın yazı dilindeki karşılığı gibidir. Herkese aynı soruların sorulabilmesi bu sınavın sözlü sınavdan önemli bir üstünlüğüdür. Sözlü sınavdan diğer bir üstünlüğü ise öğrencilerin cevap kağıtlarının bir kayıt olarak saklanabilmesi ve istendiği zaman tekrar incelenebilmesidir. Bu sınavların çeşitli olumsuz yönleri de olabilmektedir. Uzun cevaplı yazılı sınavlarda, sınava ayrılan zaman içinde az sayıda soru sorulabilmektedir. Az sayıda soru ile yetinme zorunluluğu, sınavda elde edilen puanın geçerlik ve güvenilirliğini düşürmektedir. Cevapların doğruluk derecesi bir yargıyı gerektirdiğinden puanlama bir dereceye kadar öznel olmaktadır (Özçelik, 2010, s. 121-144).

Geleneksel yöntemde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Altun'a göre ise öğrenci başarısını değerlendirmede en çok kullanılan sınavlar yazılı ve sözlü yoklamalardır (Altun, 2008, s.39-40). Yazılı sınavların yaygın olarak kullanılmasında öğretmenlerin genel durumlarının önemli bir etkisi vardır (İşman ve Eskicumali, 2006, s.193). Öğretmenler kendilerini en çok geleneksel yöntem olarak adlandırılan sınav türlerinde yeterli gördükleri için bunları daha sık kullanmaktadırlar (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007).

İlk ve orta öğretim matematik programlarındaki derslerin hedeflerinin çoğu bilişsel nitelikteki özelliklerle ilgilidir. Derslere verilen zamanın büyük bir bölümü bu hedeflerin arasında belli kavram, olgu, genelleme, ilke, yöntem bilme, kavrama, yeni durumlara uygulama, verilen bir bilgi bütününi ayırıştırma, yeni bir bilgi bütününi oluşturma ve bilgi bütününi değerlendirme diyebileceğimiz, esas itibariyle bilişsel nitelikteki güçlerin kazandırılmasına harcanır (Özçelik, 2010, s. 68). Bilişsel alan ise; bilgiyi tanıma, hatırlama, onun üzerindeki akıl yürütme, kavramlar, genellemeler, kuramlar ve bunları denetleme aşamalarından oluşur (İşman ve Eskicumali, 2006, s.24).

Bilişsel yeterlilikler Bloom taksonomisine göre derecelendirilmektedir. Bu derecelendirme basitten karmaşığa veya düşük zihinsel düzeyden yüksek zihinsel düzeye doğru yapılır. Bloom taksonomisi altı basamaktan oluşmaktadır (Baki, 2008; Krathwohl, 2002). İlk üç basamak alt bilişsel seviyeye son üç basamak ise üst bilişsel seviyeye karşılık gelmektedir (Thompson, 2008).

1. *Bilgi*: Bir konu, kavram veya olay hakkında söylenenler ve bildirilenlerden oluşan bilgi birikimi, bilgi düzeyindeki bilişsel öğrenmeyi gösterir. Öğrencinin bir konu veya kavramla ilgili bilgisi, sadece hatırlama ve gerektiğinde bunları aynen verebilme düzeyindeyse öğrencinin bu kavram veya konu hakkındaki bilişsel öğrenmesi bilgi düzeyindedir. Bilgi düzeyindeki öğrenmeler ezbere dayandığı için kısa sürelidir ve işlemsel bilgi ön plandadır.

2. *Kavrama*: Öğrencinin bir problem, olay veya sorunu kendi kelimeleri, sembolleri, şekilleri veya gösterimleriyle verebilmesi kavrama düzeyindeki bilişsel öğrenmeyi göstermektedir.

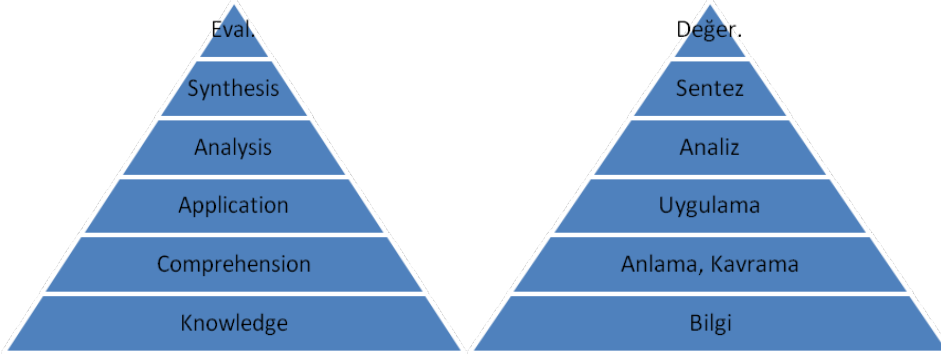
3. *Uygulama*: Öğrencinin bilgi birikimini kendisine sunulan yeni durumları anlama ve yeni problemleri çözmek için kullanabilmesidir. Burada önemli olan kavramla veya olayla ilgili durumun ya da problemin yeni olmasıdır.

4. *Analiz*: Bir bütünün parçalarını ve bu parçalar arasındaki ilişkileri bir araya getirebilme becerilerini kapsar. Analiz düzeyinde öğrenmeye sahip öğrenciler parçacıkları tanıyabilmekte, onlar arasındaki ilişkileri belirleyebilmekte ve son olarak parçacıklar cinsinden bütünü açıklayabilmektedirler.

5. *Sentez*: Sentez düzeyinde öğrenme; ilişkileri belirleme, onlara göre yorum yapma, soyut ilişkiler kurma, özgün çözüme ulaşma, çözümü soyutlaştırma etkinliklerini içerir. Öğrencilerin ilgili kavram veya olayı kullanarak özgün çözümler ortaya koyabilmesidir.

6. *Değerlendirme*: Değerlendirme düzeyindeki bilişsel öğrenme; hüküm ya da karar verebilmeyi, daha önce öğrenilenleri bir başka şartta yeniden ele alabilmeyi, onlardan yararlanabilmeyi ve onları başka ortamlara taşıyabilmeyi içermektedir (Baki, 2008, s.409-411)

Şekil 1: Bloom Taksonomisi



Anderson (2006) tarafından yapılan bloom taksonomisi piramidi (Akt: Pickard, 2007).

Bloom Taksonomisinin mevcut yapısı eleştirilen yönlerinden dolayı yeniden revize edilmiştir (Bümen, 2006; Krathwohl, 2002). Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi (REBT), bilgi ve bilişsel süreç boyutu olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bilgi boyutu olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel olmak üzere dörde ayrılmaktadır.

1. *Olgusal bilgiler*, terminoloji ve özel ayrıntıların veya unsurların bilgisini içerir.
2. *Kavramsal bilgiler*, teorilerin, modellerin ve yapıların bilgisini; ilkelerin ve genellemelerin bilgisi ile sınıflandırma ve kategorilerin bilgisini içermektedir.
3. *İşlemsel bilgiler*, algoritmalar ve konuya özel becerilerin bilgisini; konuya özel teknik ve metotların bilgisi ile uygun işlemleri yapabilmek için gerekli şartların bilgisini içerir.
4. *Üstbilişsel bilgi* ise strateji bilgisini; bilişsel sınıflamanın bilgisini ve kendini tanımanın bilgisini içermektedir (Krathwohl, 2002).

REBT' nin bilgi ve bilişsel süreç boyutları arasındaki ilişki Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1: Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi

		BİLGİ BOYUTU			
		1.Olgusal	2.Kavramsal	3.İşlemsel	4.Üstbilişsel
	F. Yaratma				
	E.Değerlendirme				
BİLİŞSEL SÜREÇ BOYUTU	D. Analiz				
	C. Uygulama				C3
	B.Anlama				B2
	A.Hatırlama				A1

(Anderson, 2006'dan Akt: Pickard, 2007)

REBT' nin bilişsel süreç boyutları ve süreçlerin gerektirdiği davranışlar Tablo 2 de açıklanmıştır.

Tablo 2: Revize Edilmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutları

Boyutlar	Bilişsel Sürecin Gerektirdiği Davranışlar
<i>Hatırlama:</i> Öğrenci bilgiyi hatırlayabiliyor mu?	Tanımlamak, ezberlemek, tekrarlamak, yeniden ifade etmek, listelemek
<i>Anlama:</i> Öğrenciler fikir ya da kavramları açıklayabiliyor mu?	Sınıflama, tanımlama, tartışma, açıklama, yorumlama, çeviri yapma
<i>Uygulama:</i> Öğrenciler yeni durumlarda bilgileri kullanabiliyorlar mı?	Çözmek, yazmak, göstermek, seçmek, dramatize etmek
<i>Analiz:</i> Öğrenciler farklı parçaları birbirinden ayırt edebiliyorlar mı? (veya parçaların birbirleri ile olan	Farklılıkları ortaya koyabilmek, eleştirmek, karşılaştırmak, değerlendirmek



ilişkilerini belirleyebiliyorlar mı?)

*Değerlendirme:* Öğrenciler bir durum hakkında karar verebiliyorlar mı veya kararı bir yere dayandırabiliyorlar mı?

Değerlendirmek, karar vermek, karşılaştırmak, savunmak, tartışmak

*Yaratma:* Öğrenciler yeni bir ürün veya bir bakış açısı ortaya koyabiliyorlar mı?

Birleştirmek, geliştirmek, formüle etmek, oluşturmak

---

(Krathwohl, 2002; Anderson, 2006'dan Akt: Pickard, 2007)

Ortaöğretim kurumları yazılı sınav sorularının Bloom taksonomisine göre incelenmesinin yapıldığı çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Senk ve arkadaşlarına göre (1997), matematik öğretmenleri sınavlarda ağırlıklı olarak (%68) düşük bilişsel seviyeli soruları tercih etmektedirler. Köğce (2005), Öğrenci Seçme Sınavları (ÖSS) matematik soruları ile farklı ortaöğretim kurumlarında çalışan matematik öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının Bloom taksonomisine göre analizini yapmıştır. Köğce, ÖSS matematik sorularının; Fen lisesi ve anadolu lisesi matematik yazılı sınav soruları ile Bloom taksonomisinin basamaklarına göre örtüştüğü ancak genel lise ve meslek liseleri matematik yazılı sınav soruları ile örtüşmediği sonucuna ulaşmıştır. Genel lise ve meslek liseleri matematik yazılı sınavlarında en çok kavrama basamağındaki sorulara yer verilirken, ÖSS matematik sorularında ağırlıklı olarak uygulama basamağındaki sorulara yer verildiği tespit edilmiştir. Akpınar ve Ergin (2006), ilköğretim ikinci kademe fen bilgisi yazılı sınav sorularını Bloom taksonomisine göre sınıflandırmıştır. Çalışmada altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru gidildikçe üst düzey bilişsel seviyedeki soru sayısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Karaman (2005), 2001 ve 2002 ÖSS fizik soruları ile ortaöğretim kurumları aynı yıllar fizik yazılı sorularını

Bloom taksonomisinin basamaklarına göre analiz etmiştir. Çalışmada ortaöğretim kurumlarında öğrencilere alt bilişsel seviyeli sorular yöneltilirken, ÖSS fizik sorularının üst bilişsel seviyeli sorular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerle yapılan mülakatlardan öğretmenlerin Bloom taksonomisi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür.

Ülkemizde ÖSS matematik soruları ile ilgili yapılmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Köğce, 2005; Köğce ve Baki, 2009; Okur ve Dikici, 2004, 2006). Ancak bu çalışmalardan hiç biri yüksek öğretime geçişte 2010 yılında ilk kez uygulanan YGS ve LYS matematik soruları ile ilgili değildir. Bu çalışmada YGS ve LYS matematik soruları ile ortaöğretim kurumları matematik yazılı sınav sorularının REBT ne göre analizi amaçlanmıştır. Araştırmanın, YGS ve LYS matematik sorularının bilişsel seviyeleri hakkında matematik öğretmenlerine bilgiler vereceği açıktır. Ayrıca araştırma yükseköğretime yerleşebilmek için yaptıkları çalışmalarda öğrencilere ne tür sorulara ağırlık vermeleri gerektiği konusunda faydalı olabilecektir. YGS ve LYS ülkemizde çok büyük öneme sahip olduğundan bu sınava

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin 2009-2010 öğretim yılı yazılı sınav soruları ile 2010 yılında yapılan YGS ve LYS matematik sorularının REBT ne göre hangi bilişsel düzeyde olduklarını incelemektir. Ortaöğretim kurumları matematik yazılı sınav soruları ile YGS ve LYS matematik soruları, REBT nin bilişsel süreç boyutuna göre karşılaştırılacaktır.

### **Araştırmanın Problemi**

Bu çalışmada aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır.

1. Farklı tür ortaöğretim kurumlarının farklı sınıf seviyeleri (9, 10, 11 ve 12. sınıf) matematik yazılı sınav sorularının REBT nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
2. YGS ve LYS matematik sorularının REBT nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
3. YGS ve LYS matematik soruları ile farklı tür ortaöğretim kurumlarının farklı sınıf seviyeleri arasındaki ilişki REBT nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre nasıldır?

## **YÖNTEM**

Çalışmada döküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 188). Doküman incelemesi genel tarama ve içerik çözümlemesi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İçerik çözümlemesi, belli bir metnin, kitabın, belgenin, belli özelliklerini sayısallaştırarak belirleme amacı ile yapılan taramadır (Karasar, 2009, s.184). Bu çalışmada da mevcut özelliklerinden dolayı içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca 10 matematik öğretmeni ile yarı yapılandırılmış mülakat yapılmıştır. Mülakatlarda öğretmenlerin öğrenci başarılarını ölçmede kullandıkları yöntemler ve Bloom Taksonomisi hakkındaki bilgileri sorgulanmıştır.

## **Çalışma Grubu**

Çalışma grubunu Erzurum il merkezinde bulunan bir Fen Lisesi (FL), bir Anadolu Öğretmen Lisesi (AÖL), bir Anadolu Lisesi (AL), bir Genel Lise

(GL) ve bir Meslek Lisesi (ML) matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenler gönüllülük esasına göre belirlenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Erzurum il merkezinde bulunan beş farklı ortaöğretim kurumu matematik öğretmenlerinin 2009-2010 eğitim öğretim yılı yazılı sınav soruları araştırmacılar tarafından derlenmiştir. Araştırma kapsamında 953 yazılı sınav sorusu incelenmiştir. Soruların okul türlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımı tablo 3 de verilmiştir. Okul türleri belirlenirken amaçlı örneklemeye, herhangi bir okul türünün içerisindeki birden fazla seçenekten biri belirlenirken random örneklemeye başvurulmuştur. [www.osym.gov.tr](http://www.osym.gov.tr) adresinden alınan 2010 YGS ve LYS soruları ile matematik dersi yazılı sınav soruları araştırmacılar tarafından REBT ne bağlı olarak geliştirilen bir ölçek yardımıyla karşılaştırılmış ve bilişsel seviyeleri belirlenmiştir. Alan eğitimcileri tarafından yapılan sınıflandırmaların farklı sonuçlanması durumunda bu sorular üzerinde tartışma yürütülerek sınıflandırmalara son şekli verilmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programı yardımıyla yüzde ve frekans dağılımlarına göre tablolaştırılarak analizleri yapılmıştır.

Tablo 3: Matematik Yazılı Sorularının Okul Türlerine ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Okul Türleri	Sınıf Düzeyleri				
	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf	Toplam
Fen Lisesi	56	32	47	60	195
Anadolu Öğretmen Lisesi	50	43	50	50	193

Anadolu Lisesi	50	30	50	60	190
Genel Lise	39	43	50	60	192
Meslek Lisesi	50	33	40	60	183
Toplam	245	181	237	290	953

### **Verilerin Analizi**

Ortaöğretim kurumlarından toplanan matematik yazılı sınav soruları REBT nin bilişsel süreç boyutuna göre sınıflandırılmıştır. Analiz, değerlendirme ve yaratma basamağındaki sorular üst düzey bilişsel seviye soruları olarak tek bir grupta toplanmıştır. Ayrıca YGS ve LYS matematik soruları ile matematik yazılı sınav soruları arasındaki ilişkiyi istatistiksel olarak tespit edebilmek için ki-kare testi yapılmıştır. Soruların analizinde REBT nin bilgi boyutu çalışma kapsamına alınmamıştır. REBT nin bilişsel süreç boyutuna göre hatırlama, anlama, uygulama ve üst düzey bilişsel seviyede olduğu belirlenen matematik yazılı sınav sorularının birer örneğı aşağıda verilmiştir.

Hatırlama basamağında olduğu belirlenen matematik yazılı sınav sorusu örneğı;

*Üçgenin iç açıları toplamı kaç derecedir?*

Çözüm için üçgenin iç açılarının toplamı ile ilgili verilen bilgi değiştirilmeksizin istendiğı için hatırlama düzeyindedir.

Anlama basamağında olduğu belirlenen matematik yazılı sınav sorusu örneğı;

Genel terimi  $(a_n)$  olan dizi için,

$$a_n = \frac{2^n \cdot n^n}{n!} \text{ olduğuna göre, } (a_n) \text{ dizisinin altıncı teriminin beşinci}$$

terime oranı kaçtır?

Çözüm için öğrencilerden dizi ile ilgili mevcut bilgilerini yorumlamaları beklendiğinden anlama basamağındadır.

Uygulama basamağında olduğu belirlenen matematik yazılı sınav sorusu örneği;

$$(3 - i).z = 4 - \bar{z} \text{ olduğuna göre } \frac{1}{z} = ?$$

Çözüm için öğrencilerin bilgilerini farklı durumlar için kullanması ve önceki bilgilerinden de faydalanması gerekmektedir. Soru öğrenciler için yeni olmakla birlikte çözüm için gerekli ve yeterli bilgiye sahiptirler. Bu özelliklerinden dolayı soru uygulama basamağındadır.

Üst bilişsel basamakta olduğu belirlenen matematik yazılı sınav sorusu örneği;

$$100^{\log_2 x} - 7 \cdot 10^{\log_2 x} + 10 = 0 \text{ denklemini sağlayan "x"}$$

değerlerinin çarpımı kaçtır?

Çözüm için önce çarpanlara ayırma işlemi yapmak sonra logaritma fonksiyonunun özelliklerini kullanarak  $x$  in değerlerini bulmak ve son olarak da üslü sayılar ile logaritma fonksiyonunun özelliklerini birlikte kullanmak gerekmektedir. Bu nedenle çözüme ulaşabilmek için bütünü parçalara ayırmak ve anlamlı bir şekilde birleştirmek gereklidir. Dolayısıyla soru üst bilişsel basamakta yer almaktadır.

## BULGULAR

Çalışma kapsamında REBT e göre analizi yapılan matematik yazılı sınav sorularının okul türlerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımı tablo 4, 5, 6, 7 ve 8 de yüzde-frekans olarak verilmiştir.

Tablo 4: 9. Sınıf Matematik Yazılı Sorularının REBT ne Göre Dağılımı  
REBT nin Bilişsel Süreç Boyutunun Basamakları

Okul Türü	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz, Değerlendirme, Yaratma		Toplam	
	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%
ML	28	56	17	34	0	0	5	10	50	100
GL	19	49	19	49	1	2	0	0	39	100
AL	25	50	23	46	0	0	2	4	50	100
AÖL	18	36	10	20	0	0	12	24	40	100
FL	12	21	15	27	19	34	10	18	56	100
Toplam	102	43	84	36	20	9	29	12	235	100

Tablodan hatırlama basamağında en fazla sorunun %56 oranla ML de, anlama basamağında %49 oranla GL de, uygulama basamağında %34 oranla FL de ve üst düzey bilişsel basamakta ise %24 oranla AÖL de sorulduğu görülmektedir. Ayrıca tablodan matematik yazılı sınavlarında en çok ML de hatırlama, GL de hatırlama ve anlama, AL ve AÖL de hatırlama, FL de uygulama ve il genelinde ise hatırlama basamağındaki soruların tercih edildiği görülmektedir.

Tablo 5: 10. Sınıf Matematik Yazılı Sorularının REBT ne Göre Dağılımı

REBT nin Bilişsel Süreç Boyutunun Basamakları

Okul Türü	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz, Değerlendirme, Yaratma		Toplam	
	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%
ML	12	45	11	40	7	15	0	0	30	100
GL	3	6	9	14	30	80	0	0	42	100
AL	3	10	10	30	17	60	0	0	30	100
AÖL	4	10	15	35	14	30	10	25	43	100
FL	3	10	6	20	13	40	10	30	32	100
Toplam	25	14	51	29	81	46	20	11	177	100

Tablodan hatırlama basamağında en fazla sorunun %45 oranla ML de, anlama basamağında %40 oranla ML de, uygulama basamağında %80 oranla GL de ve üst düzey bilişsel basamakta ise %30 oranla FL de sorulduğu görülmektedir. Ayrıca tablodan matematik yazılı sınavlarında en çok ML de hatırlama, GL ve AL de uygulama, AÖL de anlama, FL de uygulama ve il genelinde ise uygulama basamağındaki soruların kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 6: 11. Sınıf Matematik Yazılı Sorularının REBT ne Göre Dağılımı

REBT nin Bilişsel Süreç Boyutunun Basamakları										
Okul Türü	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz, Değerlendirme, Yaratma		Toplam	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
ML	0	0	15	38	25	62	0	0	40	100



GL	0	0	16	32	34	68	0	0	50	100
AL	0	0	11	22	36	72	3	6	50	100
AÖL	0	0	8	16	31	62	11	22	50	100
FL	0	0	14	30	30	64	3	6	47	100
Toplam	0	0	64	27	146	62	17	11	237	100

Tablodan anlama basamağında en fazla sorunun %38 oranla ML de, uygulama basamağında %72 oranla AL de ve üst düzey bilişsel basamakta ise %22 oranla AÖL de sorulduğu görülmektedir. Ayrıca tablodan tüm lise türlerinde ve il genelinde en çok uygulama basamağındaki soruların kullanıldığı görülmektedir. Hatırlama basamağında hiçbir okul türünde soru bulunmaması dikkat çekicidir.

Tablo 7: 12. Sınıf Matematik Yazılı Sorularının REBT ne Göre Dağılımı

Okul Türü	REBT nin Bilişsel Süreç Boyutunun Basamakları									
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz, Değerlendirme, Yaratma		Toplam	
	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%
ML	0	0	23	38	33	55	4	7	60	100
GL	0	0	3	5	41	68	16	27	60	100
AL	0	0	2	3	48	80	10	17	60	100
AÖL	0	0	3	6	36	72	11	22	50	100
FL	0	0	1	2	48	80	11	18	60	100

Toplam	0	0	32	11	206	71	52	18	290	100
--------	---	---	----	----	-----	----	----	----	-----	-----

Tablodan anlama basamağında en fazla sorunun %38 oranla ML de, uygulama basamağında %80 oranla AL ve FL de, üst düzey bilişsel basamakta ise %27 oranla GL de sorulduğu görülmektedir. Yine tablodan tüm lise türlerinde ve il genelinde en çok uygulama basamağında soruların kullanıldığı görülmektedir. Hatırlama basamağında hiçbir okul türünde soru bulunmaması dikkat çekicidir.

Tablo 8: 2010 YGS ve LYS Matematik Sorularının REBT ne Göre Dağılımı  
REBT nin Bilişsel Süreç Boyutunun Basamakları

Sınav Türü	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Analiz, Değerlendirme, Yaratma		Toplam	
	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%
YGS	0	0	8	20	16	40	16	40	40	100
LYS	1	1	17	21	29	36	33	42	80	100
Toplam	1	1	25	21	45	37	49	41	120	100

YGS de hatırlama basamağında matematik sorusuna yer verilmezken, en fazla %40 oranla uygulama ve üst düzey bilişsel basamaklarında sorulara yer verilmiştir. LYS de en az %1 oranla hatırlama basamağında, en fazla ise %42 oranla üst bilişsel basamaktaki sorulara yer verilmiştir.

Tablo 9: YGS Matematik Soruları ile Matematik Yazılı Sınav Soruları Arasındaki İlişkinin REBT ne Göre İncelenmesini Gösteren Ki-Kare Testi Sonuçları

	Okul Türü				
	ML	GL	AL	AÖL	FL
	$X^2=47.006$	$X^2=30.282$	$X^2=32.589$	$X^2=8.054$	$X^2=12.729$

YGS	p=.000<.05 N=220	p=.000<.05 N=231	p=.000<.05 N=230	p=.045<.05 N=223	p=.005<.05 N=235
-----	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------	---------------------

Tablo 9 dan YGS matematik soruları ile farklı türdeki okulların matematik yazılı sınav soruları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, YGS matematik soruları ile farklı türdeki okulların matematik yazılı sınav soruları arasında benzerlik yoktur.

Tablo 10: LYS Matematik Soruları ile Matematik Yazılı Sınavların Kullanılan Soruların Arasındaki İlişkinin REBT ne Göre İncelenmesini Gösteren Ki-Kare Testi Sonuçları

	Okul Türü				
	ML	GL	AL	AÖL	FL
	X <sup>2</sup> =64.625	X <sup>2</sup> =45.165	X <sup>2</sup> =48.319	X <sup>2</sup> =13.938	X <sup>2</sup> =22.041
LYS	p=.000<.05 N=260	p=.000<.05 N=271	p=.000<.05 N=270	p=.003<.05 N=263	p=.000<.05 N=275

Tablo 10 dan LYS matematik soruları ile farklı türdeki okulların matematik yazılı sınav soruları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmektedir. Yani LYS matematik soruları ile farklı türdeki okulların matematik yazılı sınav soruları arasında benzerlik yoktur.

YGS ve LYS matematik sorularının REBT ne göre aralarındaki ilişkinin tespit edilebilmesi için yapılan ki-kare testi sonuçları ise “X<sup>2</sup>=0.630, p=.889>.05, N=120” şeklindedir. Bu sonuçlara göre YGS ile LYS matematik soruları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır. Başka bir ifade ile YGS ile LYS matematik sorularının REBT ne göre dağılımı benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerle yapılan mülakatlardan öğretmenlerin Bloom taksonomisi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için yazılı sınavlarda dikkate almadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenler öğrenci başarılarını ölçmede

ağırlıklı olarak yazılı sınavları kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise öğrenci başarısını ölçmede yazılı sınavların yanı sıra sözlü sınavlara, ödevlere ve projelere de yer verdiklerini ifade etmişlerdir.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

ML de alt sınıflardan üst sınıflara doğru ilerledikçe hatırlama basamağındaki matematik yazılı sınav sorularının sayısı azalırken, anlama ve uygulama basamaklarındaki soruların sayıları artmaktadır. Diğer okul türleri için de benzer durumlar söz konusudur. Örneğin FL de alt sınıflardan üst sınıflara doğru ilerledikçe soruların ağırlıklı olarak uygulama ve üst bilişsel basamaklarında yer aldıkları görülmektedir. Bu durum yazılı sınav sorularının REBT ne göre dağılımında sınıfların alt ve üst sınıflar olmasının etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

FL ve AÖL de matematik yazılı sınav soruları ağırlıklı olarak REBT ne göre uygulama ve üst bilişsel basamaklarda yer almaktadır. Diğer okul türlerinde ise ağırlık anlama ve uygulama basamaklarındadır. Daha yüksek puan ile öğrenci kabul eden okul türlerinin yazılı sınav sorularının REBT ne göre daha üst basamaklarda yer alması, ortaöğretim kurumlarına giriş puanlarının bu farklılıkta etkin rolünün olduğu şeklinde yorumlanabilir.

YGS ve LYS matematik soruları ile farklı okul türlerinin yazılı sınav sorularının ki-kare testi sonuçlarına göre benzerlik göstermemesi, öğretmenlerin öğrenci başarılarını ölçmede düşük bilişsel seviyeli soruları kullanmalarından kaynaklanmaktadır. Bu husus, öğretmenlerin REBT hakkında gerekli ve yeterli bilgiye sahip olmamaları ve öğrencilerin başarı durumları ile açıklanabilir.

Araştırmada alt sınıflardan üst sınıflara doğru ilerledikçe uygulama ve üst düzey bilişsel basamaklardaki soruların daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Uygulama ve üst düzey bilişsel basamaklardaki soruların oranları 9. sınıftan 12. sınıfa doğru sırasıyla %21, %57, %73 ve %89 dur. Alt sınıflardan üst sınıflara doğru ilerledikçe hatırlama ve anlama basamaklarındaki soruların daha az kullanıldığı görülmüştür. Hatırlama ve anlama basamaklarındaki soruların oranları 9. sınıftan 12. sınıfa doğru sırasıyla %89, %43, %27 ve %11 dir. YGS de %80 ve LYS de %78 oranında matematik sorularının uygulama ve üst düzey bilişsel basamaklarda yer almaktadır. Bu sonuçlar Karaman (2005) ve Köğçe (2005) çalışmalarının sonuçları ile uyusmaktadır.

Çalışma kapsamında incelenen matematik yazılı sınav soruları 9. sınıfta %88, 10. ve 11. sınıflarda %89 ve 12. sınıfta %82 oranla alt bilişsel basamaklardadır. Bu sonuç, Senk ve arkadaşlarının (1997), “matematik öğretmenlerinin ağırlıklı olarak (%68) alt bilişsel basamaklardaki soruları sınavlarında kullanmaktadırlar” ve Karaman’ın (2005), “öğrenciler liselerde alt bilişsel basamaklardaki sorularla değerlendirilmektedir” sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca bu sonuç Akpınar ve Ergin, (2006); Güngör, (2001); Koray ve Yaman, (2002); Özcan ve Oluk, (2007); Yıldırım ve Semerci, (2006) çalışmalarının “ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıftaki öğrenciler alt bilişsel basamaklardaki sorularla değerlendirilmektedir” sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

YGS ve LYS matematik soruları ile farklı okul türlerinden derlenen matematik yazılı sınav soruları arasında yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bir başka ifade ile YGS

ve LYS matematik soruları ile ortaöğretim kurumları matematik soruları arasında benzerlik bulunmamaktadır. YGS ve LYS matematik soruları arasında yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark çıkmamıştır. Yani YGS ve LYS matematik sorularının REBT nin basamaklarına göre dağılımı benzerlik göstermektedir.

Yapılan mülakatlardan öğretmenlerin Bloom taksonomisi hakkında pek bilgi sahibi olmadıkları ve bundan dolayı da yazılı sınavlarda dikkate almadıkları anlaşılmıştır. Bu sonuç Karaman (2005) çalışmasının sonucu ile uyumludur. Öğretmenler öğrenci başarısını ölçmede yoğun olarak yazılı sınavları kullanmaktadırlar. FL ve AÖL de görev yapan iki matematik öğretmeni öğrenci başarısını ölçmede yazılı yoklamaların yanı sıra proje ve çeşitli ödevleri de kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Öğrencilerin başarılarını ölçmede kullanılan yazılı sınavlarda alt bilişsel basamaklardaki soruların yanı sıra üst bilişsel basamaklardaki sorulara da yeterince yer verilmelidir.
2. Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi dönemlerde Bloom Taksonomisi hakkındaki bilgileri ve bu taksonominin basamaklarına göre soru sorma becerileri geliştirilmelidir.
3. Öğretmenler YGS ve LYS sınav sorularını analiz etmeli, derslerde ve öğrenci başarısını ölçmede benzer sorulara yer vermeliyimdirler.

## KAYNAKLAR

- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2006). Fen Bilgisi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 225-231
- Altun, M. (2008). *Liselerde Matematik Öğretimi* (1. Baskı). İstanbul: Erkam Matbaası
- Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*, (Genişletilmiş 4. Baskı). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde Matematik Öğretimi*, (1. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Bümen, T. N. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendime yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145
- İşman, A. ve Eskicumali, A. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (Genişletilmiş 5. Baskı) Ankara: PegemA Yayıncılık
- Karaman, İ. (2005). Erzurum ilinde bulunan liselerdeki fizik sınav sorularının Bloom Taksonomisinin basamaklarına göre analizi, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 77-90
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, (20. Baskı), Ankara: Nobel Yayınları
- Koray, C. Ö. ve Yaman, S. (2002). Fen Bilgisi öğretmenlerinin soru sorma becerilerinin Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi, 10(2), 317-324
- Köğçe, D. (2005). ÖSS matematik soruları ile liselerde sorulan yazılı sınav sorularının Bloom Taksonomisine göre karşılaştırılması, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Trabzon
- Köğçe, D., Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom Taksonomisine göre karşılaştırılması, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 70-80
- Krathwohl, R.D. (2002). A revision of Bloom's Taksonomy: An Overwiev. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218
- Özcan, S. ve Oluk, S. (2007). İlköğretim Fen Bilgisi derslerinde kullanılan soruların Piaget ve Bloom Taksonomisine göre analizi, DÜ Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 61-68

- Özçelik, D.A. (2010). *Ölçme ve Değerlendirme* (3. Baskı) Ankara: Pegem Akademi
- Okur, M., & Dikici, R. (2004). 2001-2002 ÖSS geometri sorularının düzey ve içerik yönünden değerlendirilmesi, *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17-18, 293-298
- Okur, M., & Dikici, R. (2006). Evaluation of the success of mathematics teacher candidates in 2001-2004 University Entrance Examination in Turkey, *Journal of Quality Measurement and Analysis*, 2(1), 131-142
- Pickard, J. M. (2007). The new Bloom's taxonomy: an overview for family and consumer sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25(1), 45-55
- Senk, S.L, Beckmann, C.E & Thompson, D.R. (1997). Assessment and grading in high school mathematics classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(2), 187-215
- Semerci, Ç. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (Ed. Karip, E. 2008) *Ölçme ve Değerlendirme* (s.1-15), (2. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Treagust, D.F., Jacobowitz, R., Gallagher, J.L. & Parker, J. (2001). Using assesment as a guide in teaching for understanding: A case study of a middle school science class learning about sound. *Science Education*, 85(2), 137-157
- Yıldırım, A. ve Semerci, Ç. (2006). İlköğretimde (6., 7., 8. Sınıflar) öğretmen ve öğrencilerin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri (Diyarbakır ve Elazığ ili örneği), *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 83-95
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri*, (7. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Thompson, T. (2008). Mathematics teachers' interpretation of higher-order thinking in Bloom's Taxonomy, *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(2), 96-109
- [www.osym.gov.tr](http://www.osym.gov.tr) adresinden 2010 YGS ve 2010 LYS matematik soruları 20.03.2010 tarihinden indirilmiştir.



# İLKÖĞRETİM 6-8. SINIFLARDA ORTAYA ÇIKAN İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARI VE ÖĞRETMENLERİN DAVRANIŞ YÖNETİM STRATEJİLERİ

## UNDESIRABLE STUDENTS BEHAVIORS AT THE 6-8. CLASSES OF PRIMARY SCHOOL AND TEACHERS' BEHAVIORAL MANAGEMENT STRATEGIES

Erdal BAY\*, Osman MERT\*\*, Ceyhun OZAN\*\*\*

### ÖZ

İstenmeyen davranışların yönetimi öğretmenler için en zor görevlerden biridir. Öğretmenlerin bu davranışlarla başa çıkma yöntemlerinin etkililiği öğretim süreçlerinin etkililiğini belirleyecektir. Bu nedenle öğretmenlerin bu süreçlere ilişkin en etkili yaklaşımlarının belirlenmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademesinde derslerde ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışlarının neler olduğu ve öğretmenlerin bu davranışları yönetme yaklaşımlarının belirlenmesidir. Bu anlamda çalışmada, sınıflarda görülen istenmeyen davranışlar nelerdir? Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara verdikleri tepkiler nelerdir? Öğretmen tepkilerinin hedefi nedir? Öğretmenlerin tepki anındaki psikolojik halleri nasıldır? Ve öğretmenlerin tepkileri sonucunda davranışların son bulma durumları nedir? sorularına cevaplar aranmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2008-2009 öğretim yılında Erzurum ili merkez Yakutiye ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı elli bir (51) resmi ilköğretim okulunda görev yapan 1210 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem ise evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen altı (6) ilköğretim okulunda görev yapan 232 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada verilerin toplanmasında gözlem formu ve anket kullanılmıştır. Gözleme dayalı veriler okul deneyimi dersini alan öğretmen adayları tarafından 4 haftalık bir süreçte elde edilmiştir. Araştırmada, sınıflarda en çok arkadaşlarının yaptığını öğretmene söyleme, başarısızlıklar için mazeretler uydurma, başkalarının işine karışma, izinsiz konuşma, dersi dinlememe davranışlarının ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, davranış hakkındaki düşüncesini ortaya koyma, anlamlı yüz ifadesi, sınıf kuralını hatırlatma ve göz teması gibi tepkisel yaklaşıma dayalı davranışlar gösterdikleri tespit edilmiştir. Yine öğretmenlerin tepkileri çoğunlukla bireysel olarak davranışı gerçekleştiren öğrenciye verdikleri ve bu süreçler sonucunda istenmeyen davranışların ortadan kalkma yerine

---

\* Yrd. Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, erdalbay@hotmail.com

\*\* Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, omert@atauni.edu.tr

\*\*\* Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ozanceyhun@atauni.edu.tr

genellikle azaldığı bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında genelde sınırlı, üzgün oldukları da tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Sınıf yönetimi, istenmeyen öğrenci davranışları, öğretmen tepkileri

## ABSTRACT

Undesirable student behaviors management is one of the most difficult tasks for teachers. Effectiveness of teachers on dealing with such behaviors would affect the effectiveness of teaching. Therefore, it is of great importance to determine effective strategies on dealing with undesirable behaviors. The purpose of this study was to determine what are the undesirable student behaviors and teachers' behavioral management strategies at second stage of elementary school. In this sense, this study, investigated the following research questions: (1) what are the common undesirable behaviors in classrooms? (2) what are the teachers' reactions to the undesirable behavior? (3) what is the goal of teacher reaction? (4) how is the psychological state of teachers at the time of the reaction? And (5) what is the status of behavior ending as a result of teachers' reaction? Descriptive research method was employed. The setting was the primary school teachers in Erzurum, in the 2008-2009 education year. The participants were the primary school teachers in Erzurum who were working at 1210 teachers in 51 schools. Schools and teachers were chosen using random sampling method. Data were collected through observation by using an observation form and a questionnaire. Data collection took 4-weeks time period during following prospective teacher during their "school experience" practice in the schools. The results showed that the most commonly identified undesirable student behaviors are complaining about their mates to the teacher, producing excuses for failure, involving into others business, unauthorized speech, not listening lesson. On the other hand the most common way of dealing with undesirable behaviors by the teachers are expressing their thoughts about the behavior, meaningful facial expression, remind the class rule and eye contact. In addition, teachers' reaction against to undesirable behaviors does not diminish the behavior but only reduces them. Finally, it was also observed that, teachers becomes upset and irritated when they encounter undesirable.

**Key words:** Classroom management, undesirable student behaviours, teacher reactions.

## 1. GİRİŞ

İstenmeyen davranışlar, sınıf içerisinde farklı nedenlerle ortaya çıkan, öğretmenlerin sınıflarda etkili öğrenme ortamları oluşturmasını engelleyen ve doğrudan kontrol edilemeyen öğrenci davranışları olarak ifade edilmektedir (Başaran, 1994; Boyacı, 2008; Evertson ve diğ., 2006; Infantino ve Little, 2005; Lawrence ve diğ., 1983; Türnüklü ve Galton, 2001).

Öğretmenler, aileler, okul yöneticileri ve öğrenciler tarafından okul ve sınıflarda en çok ifade edilen sorunlar arasında öğrenci disiplin eksikliği, yetersiz sınıf yönetimi ve istenmeyen öğrenci davranışları yer almaktadır

(Cangelosi, 2000). Kurallara dayalı çok iyi tasarlanmış trafik sistemleri olmasına rağmen trafik kazaları olmaktadır. Aynı şekilde öğretmenlerin başarılı sınıf yönetimlerine rağmen sınıflarda istenmeyen davranışlar ortaya çıkmaktadır (Türnüklü ve Galton, 2001).

Her okul düzeyinde, sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgilenmek deneyimli deneyimsiz bütün öğretmenlerin en zor görevlerinden ve stres kaynaklarından biridir (Atıcı, 2007; Kokkinos ve diğ., 2004; Jones ve Jones, 2001; Meyers, 2003; Ravet, 2007). Değişik ülkelerde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin zamanlarının büyük bir bölümünü istenmeyen davranışlara ayırdıkları ve bu nedenle öğrenme süreçlerine yeterince zaman ayıramadıkları tespit edilmiştir. Örneğin Avustralya'da ilköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin % 76'sının (Infantino ve Little, 2005); Houghton ve arkadaşları (1988) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin % 55'inin zamanlarının büyük çoğunluğunu istenmeyen davranışlara ayırdıkları tespit edilmiştir. Jones (2000, akt: Ding ve diğ., 2008) ABD'de, öğretmenlerin zamanlarının yaklaşık yarısını öğrencilerin davranış problemleri ile uğraşarak geçirdiklerini belirtmektedir.

Sadece öğretmenler için değil aileler ve öğrenciler için de olumsuz sonuçları olan istenmeyen davranışları yönetmek öğretmenlerin en önemli görevleri arasındadır. Atıcı (2007) tarafından yapılan araştırmada, davranış yönetimi, fiziksel organizasyon ve iletişimi öğretmen adayları tarafından sınıf yönetiminin en önemli üç bileşeni olarak belirtilmiştir.

Yapılan bazı araştırmalar sonucunda derste izin istemeden konuşma, sınıf arkadaşını şikâyet etme, uygunsuz hareketler, malzemenin uygunsuz kullanımı, öğretmene itaatsizlik, fısıldama, temizlik ve görgü kurallarına uymama, argo konuşma, okul malına zarar verme, devamsızlık, dersi dinlememe, arkadaşlarının dinlemesini veya çalışmasını engelleme, çalışırken ilgi eksikliği, sürekli ön planda olmayı isteme vb. davranışlar sınıflarda en çok gözlemlenen ve istenmeyen olarak tanımlanan davranışlar olarak belirtilmektedir (Baloğlu, 2001; Başar, 2001; Erdoğan, 2002; Karakaş, 2005; Keskin, 2002; Korkmaz, 2002; Öztürk, 2002; Sayın, 2001; Yıldız ve Türnüklü, 2002; Yüksel, 2005). Türnüklü ve Galton (2001) tarafından İngiltere ve Türkiye'de ilköğretim birinci kademedeki görülen istenmeyen davranışlara ilişkin karşılaştırmalı araştırmada da, her iki ülkede, gürültülü ya da rahatsız edici konuşma, uygun olmayan hareket, diğer öğrencileri engelleme davranışları en fazla gözlemlenen davranışlar olarak tespit edilmiştir. Yine, ders esnasında dalma (uyuma), malzemelerin uygunsuz kullanımı, arkadaşlarına hakaret etme, öğretmene karşı gelme, diğer

arkadaşlarına saldırı davranışları az olarak gözlemlenmiştir. Eşyalara zarar verme, öğretmenine hakaret, uygunsuz bir şeyler yeme içme davranışları gözlemlenmemiştir.

Olumsuz davranışı sergileyen öğrenciye bakılması (göz teması), olumsuz davranışların belirtilmesi, “arkadaşınla konuştuğunu görüyorum” şeklinde öğrencinin sözel olarak uyarılması, öğrenciye davranışı hakkında “neden arkadaşınla konuşuyorsun?” şeklinde sorular sorulması, “Ali lütfen konuşma beni dinle!” gibi yönlendirici cümleler kullanma, öğretmenin örnek davranışlarıyla model olması, olumsuz davranış gösterenleri uyarma yerine, olumlu davranış gösterenleri ödüllendirip olumsuz davranış gösterenleri görmezlikten gelme yöntemleri alanyazında istenmeyen davranışlara karşı kullanılabilir yöntemler olarak açıklanmaktadır (İpşir, 2002). Yine, küçük yanlışlıkları görmezden gelme, göz teması, yaklaşma, uyarma, yerini değiştirme, ara verme, konuşma, sınıfta alıkoyma, isteğini yapmama, ailesiyle iletişim kurma, ceza yöntemleri de öğretmenler tarafından kullanılan yöntemler olarak belirtilmektedir (Başar, 2001).

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tepkileri ile ilgili olarak yapılan araştırmalar içerisinde ise Yüksel (2005) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla başa çıkma yolları arasında farklılıklar gözlenmiştir. Örneğin öğrencinin dersle hiç ilgilenmemesi, uyuması veya başka şeyle meşgul olması durumunda, öğretmenlerin % 55’inin “öğrenciyi uyarmak”, % 9,2’sinin “öğrenci isterse dışarı çıkmasına izin vermek”, % 18,4’ünün “öğrenciyi ön sıraya almak” gibi farklı başa çıkma stratejileri kullandıkları tespit edilmiştir. Öğretmen tepkileri ile ilgili olarak Güleç ve Alkış (2004) tarafından yapılan çalışmada resmi okullarda çalışan öğretmenlerin, öğrenciyi derse katmaya çalışma, göz teması, yapılması gereken doğru davranışı hatırlatma, bakış, vurgu ve tonlama ile rahatsız olduğunu belli etme, sınıf kurallarını hatırlatma, öğrenciye davranışların sonuçlarını açıklama, sözlü olarak uyarma yöntemlerini en çok kullandıkları bulunmuştur. Aynı çalışmada özel okullarda çalışan öğretmenlerin de, öğrencinin ilgisini çekecek yöntemler kullanma, göz teması, öğrenciye davranışların sonuçlarını açıklama, öğrencinin olumsuz davranışlarında arkadaşlarının etkisi olup olmadığını araştırma, dersten sonra öğrenciyle konuşma vb. yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir. Sınıfın önünde öğrenciyle alay etme, bütün sınıfı cezalandırma, öğrenciye fiziksel ceza kullanma, tehdit etme, öğrenciyi tek ayaküstünde bekletme en az kullanılan tepkiler olarak belirlenmiştir.

Serin (2001) tarafından gözleme dayalı yapılan çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlara ilişkin yaklaşımlarında ceza kullanmadıkları ve arkadaşça yaklaşarak öğrencileri dinledikleri ve bu yöntemlerin de etkili olduğu görülmüştür. Fakat Akkok ve arkadaşları (1995; akt: Atıcı, 2007) tarafından yapılan başka bir çalışmada sözlü ve fiziksel şiddetin en çok kullanılan yöntemler olduğu tespit edilmiştir. Sayın (2001) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin en çok önleyici (öğrenciye soru sorma, öğrenciyle konuşma, ödüllendirme vb.), düzeltici (bağırma, uyarma, ailesini arama vb.) ve cezalandırıcı (çocuğu sınıftan izole etme, ek çalışma verme, yönetime gönderme vb.) yaklaşımları kullandıkları görülmüştür. Öztürk ve arkadaşları (2006) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin en çok sınıf kurallarını hatırlatma, sesli uyarma, soru sorma, yanına yaklaşma, dikkat çekme ve göz teması kurma tepkilerini kullandıkları belirlenmiştir. Aksu (1999) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin, en çok göz kontağı kurma, çocukla görüşme, uyarma gibi yöntemleri kullandıkları tespit edilmiştir. Atıcı (2007) tarafından öğretmen adaylarının sınıf yönetimini nasıl algıladıkları ve istenmeyen davranışlarla mücadele yöntemleri araştırılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının davranışları yönetmek için, öğrencilerin, öğretimsel etkinliklere katılımını sağlayan pozitif pekiştireç, uyarma, sözlü olmayan mesajlar gibi çoğunlukla önleyici ve pozitif yöntemlere eğilimli oldukları belirlenmiştir.

Yukarıda belirtilen araştırmalarda da görüldüğü gibi istenmeyen davranışların yönetimi öğretmenler için en zor görevlerden biridir. Öğrencilerin geleceklerini, aileleri ve eğitim süreçlerini etkileyen istenmeyen davranışları etkili bir şekilde yönetmek önemlidir. Öğretmenlerin bu davranışlarla başa çıkabilmeleri öğretim süreçlerinin niteliğini etkileyecektir. Bu nedenle öğretmenlerin bu süreçlere ilişkin en etkili yaklaşımlarının belirlenmesi önemlidir. Yapılan bu çalışmayla ilköğretim 6-8. sınıflarda görülen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bu davranışlarla başa çıkma yolları araştırılmıştır. Elde edilen sonuçların öğretmenlere ve okul yöneticilerine önemli geribildirimde bulunması düşünülmektedir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, ilköğretim 6-8. sınıflarda ortaya çıkan istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin bu sorun davranışları yönetme biçimlerini belirlemektir. Araştırmada temel amaca uygun olarak şu alt amaçlara yer verilmiştir:

- Sınıflarda görülen istenmeyen davranışlar nelerdir?
- Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara verdikleri tepkiler nelerdir?
- Öğretmen tepkilerinin hedefi nedir?

- Öğretmenlerin tepki anındaki psikolojik halleri nasıldır?
- Öğretmenlerin tepkileri sonucunda davranışların son bulma durumları nedir?

## **2. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### **2. 1 Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2008-2009 öğretim yılında Erzurum ili merkez Yakutiye ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı elli bir (51) resmi ilköğretim okulunda görev yapan 1210 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem ise evren içerisinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen altı (6) ilköğretim okulunda görev yapan 232 öğretmenden oluşmuştur. Temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Bu okullar aşağıdaki gibidir:

- Sabancı İlköğretim Okulu
- Tatbikat İlköğretim Okulu
- Kültür Kurumu İlköğretim Okulu
- Ömer Duygun İlköğretim Okulu
- İsmetpaşa İlköğretim Okulu
- Vali Hafız Paşa İlköğretim Okulu

### **2. 2 Veri toplama aracı**

Verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından hazırlanan gözlem ve anket formu kullanılmıştır. Gözlem formu oluşturulurken uzman görüşü ve alanyazın taramasından yararlanılmıştır. Gözlem formu birkaç boyuttan oluşmaktadır: İlk boyutta önce gözlemin yapıldığı ortama ilişkin olarak, gözlemin yapıldığı sınıf, gözlem yapılan dersin adı, sınıftaki öğrenci sayısı, gözlem yapılan sınıftaki öğretmenin yaşı, cinsiyeti, meslekteki görev süresi ile ilgili maddeler yer almaktadır. Gözlem formunda, alanyazında yapılan çalışmalarda belirtilen (40) istenmeyen davranışlar listelenmiştir. Davranışların belirlenmesinde, Borg (1998), Kulinna ve diğerleri (2003), Kokkinos ve diğerleri (2004) ile Romi ve Freund'un, (1999) çalışmalarında kullandıkları ölçme araçlarında tanımlanan davranışlardan daha çok yararlanılmıştır. Yine gözlem formunda öğretmenlerin bu davranışlara

verebilecekleri tepkiler, öğretmenlerin psikolojik durumları ve davranışın son bulmasına ilişkin seçenekler de yer almıştır.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre sınıflarda en çok hangi davranışların ortaya çıktığı da araştırılmıştır. Bunun için gözlem formunda belirtilen istenmeyen davranışlar, anket formuna dönüştürülmüş ve bu davranışların sınıflarda hangi sıklıkla ortaya çıktığını belirlemek için söz konusu form öğretmenlere de uygulanmıştır. Anketin kapsam geçerliğinin belirlenmesinde eğitim yönetimi alanındaki uzmanların görüşlerine başvurulmuştur. Anket formu 5'li likert tipinde olup, "her zaman" → "hemen hemen hiç" derecelemesi kullanılmıştır. Anketin Cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır.

### **2.3 Veri toplama süreci**

Araştırma sürecinde gözlem ile ilgili veriler okul deneyimi dersine giden on (10) Türkçe öğretmenliği son sınıf öğretmen adayları tarafından katımlı gözlem tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Son sınıf öğretmen adaylarının üçüncü sınıfta "Sınıf Yönetimi" dersini aldıkları için bu konuda yeterli özelliklere sahip oldukları düşünülmüştür. Ayrıca gözlemleri gerçekleştirmeden önce öğretmen adaylarına gözlem formlarını nasıl dolduracakları konusunda bir saatlik eğitim verilmiştir.

Yukarıdaki süreçlerden sonra bu öğretmen adayları okul idaresi tarafından görevlendirildikleri derslerde kendilerine verilen gözlem formlarını doldurmuşlardır. Derse giren öğretmen adayı ders esnasında dikkatini çeken bir davranışla karşılaştığında hemen kendisine verilen listeden o davranış ve o davranışın kodunu bulup forma yazmıştır. Daha sonra o davranışa öğretmenin verdiği tepkiyi, tepkinin hedefini, öğretmenin tepki halindeki psikolojik durumunu ve bu tepkilerden sonra davranışın ders sürecinde son bulma durumunu kendisine verilen listelerden yararlanarak gözlem formuna kodlanmıştır. Gözlem formuna ilişkin veriler dört haftalık bir süreçte toplanmıştır. Bu dört haftalık süreçte 55 gözlem formu doldurulmuş, bu formlarda 607 durum saptanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin görüşlerine göre sınıflarda ortaya çıkan istenmeyen davranışların neler olduğu da belirlenmek istenmiştir. Bunun için hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Anket formu öğretmen adayları tarafından gözlem yapan okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır.

## 2. 4 Verilerin analizi

Elde edilen veriler “SPSS 12.00 for Windows” programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular alt problemler doğrultusunda frekans ve yüzde değerleri verilerek tablolştırılmıştır. Öğretmen görüşlerine göre sınıflarda ortaya çıkan davranışlara ilişkin olarak da her bir maddenin ortalama değeri hesaplanmıştır. Gözlem sonucunda belirlenen davranışlarla öğretmen görüşlerine göre belirlenen davranışlar arasında farklılık olup olmadığının daha iyi görülmesi için sonuçlar aynı tabloda verilmiştir. Tabloda istenmeyen davranışlar gözlem sonuçlarına göre frekansı en yüksek olandan en düşüğe doğru sıralanmıştır. Yine öğretmen görüşlerine göre sınıflarda en çok ortaya çıkan istenmeyen davranışlar da ortalama değerlerine göre en yüksekten en düşüğe doğru sıralanmıştır. Yapılan bu sıralamalar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını tespit etmek için de sıra sayı farklar korelasyonu (Spearman) analizi yapılmış, anlamlılık düzeyi 0.01 alınmıştır.

## 3. BULGULAR

İlköğretim ikinci kademedeki görülen istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışlara yönelik öğretmen davranış biçimlerine ilişkin bulgular aşağıdaki gibidir:

### 3. 1 Sınıflarda gözlemlenen istenmeyen davranışlar nelerdir?

Bu alt problemde ilköğretim 6-8. sınıflarında alanyazında istenmeyen davranış olarak adlandırılan davranışların ortaya çıkma sıklıkları belirlenmek istenmiştir. Bu probleme ilişkin verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular Çizelge 1`de verilmiştir:

Çizelge 1. Gözlem sonuçları ve öğretmen görüşlerine göre görülen davranışlar ile ilgili değerler

	Gözlem sonuçlarına göre n:607			Öğretmen görüşlerine göre n:232	
	f	%	sıra	sıra	$\bar{x}$
1. Derste söz almadan konuşma	72	11,9	1	5	3,18
2. Dersi dinlememe (Dersleri umursamama)	67	11,0	2	16	2,62
3. Gevezelik-gereksiz yere konuşma	62	10,2	3	6	3,01



4. Arkadaşlarının yaptığını öğretmene söyleme	29	4,8	4	1	3,76
5. Fısıldaşma-not yazıp verme	27	4,4	5	14	2,64
6. Ders esnasında dalma, sorulan soruyu tekrar ettirme	23	3,8	6	8	2,81
7. Argo konuşmak -Küfür-ağız bozukluğu	22	3,6	7	15	2,64
8. Ders asma- okuldan kaçma (Devamsızlık)	21	3,5	8	31	2,08
9. Gereksiz sorular sorma	21	3,5	9	10	2,77
10. Öğretmen masasına bir şeyler atma	21	3,5	10	40	1,49
11. Gürültü yapma (sıraya vurma, sesler çıkarma)	16	2,6	11	21	2,46
12. Arkadaşlarına uygunsuz sözler söyleme	15	2,5	12	12	2,75
13. Kavgacılık	15	2,5	13	18	2,57
14. Konuşurken başını öne eğme-konuşamama	15	2,5	14	27	2,37
15. Başkalarının işine karışma	14	2,3	15	4	3,24
16. Etkinliklere katılmama	14	2,3	16	23	2,43
17. Başarısızlıklar için mazeretler uydurma	13	2,1	17	2	3,36
18. Her şeye gülererek ders kaynatmaya çalışma	13	2,1	18	32	2,06
19. Ders esnasında dışarı bakma	11	1,8	19	19	2,56
20. Malzemenin uygunsuz kullanımı	11	1,8	20	22	2,46
21. Ders araç-gereçlerini getirmeme	10	1,6	21	9	2,81
22. Derse geç kalma	10	1,6	22	25	2,39
23. Arkadaşlarıyla iletişim kurmama	8	1,3	23	11	2,77
24. Çalışırken ilgi eksikliği	8	1,3	24	3	3,25
25. Konuşmaları bölme- araya girme	8	1,3	25	7	2,82
26. Kopya çekme	8	1,3	26	33	2,06
27. Öğretmenine yaptığının yanlış olduğunu söyleme	8	1,3	27	35	1,99
28. Uygunsuz zamanlarda yeme içme	7	1,2	28	29	2,21
29. Okul malına zarar verme-sırayı çizme vb.	6	1,0	29	24	2,43
30. Cep telefonunu uygunsuz kullanma	5	,8	30	36	1,90
31. Lakap takma	5	,8	31	26	2,38

32. Ödevini tamamlamama	5	,8	32	13	2,68
33. Derste başarısız olduğunda veya düşük not aldığında gülme	4	,7	33	30	2,17
34. Düzensizlik- dağınıklık (kılık kıyafet ve eşyalar)	4	,7	34	17	2,59
35. Öğretmene karşı gelme itiraz etme- İtaatsizlik Meydan okuma	4	,7	35	38	1,70
36. Müstehcen notlar resimler getirme	3	,5	36	37	1,75
37. Eşyalarını arkadaşları ile paylaşmama	1	,2	37	20	2,50
38. Temizlik ve görgü kurallarına uymama	1	,2	38	28	2,25
39. Hırsızlık	-	-	39	39	1,51
40. Kâğıt, kalem gibi eşyaları arkadaşlarına atma	-	-	40	34	2,05
	<b>607</b>	<b>100</b>			

Çizelge 1`deki verilere göre, 6 ve 8. sınıflarda en çok “derslerde söz almadan konuşma” (f= 72, % 11,9) davranışının gözlemlendiği görülmektedir. Yine “dersi dinlememe” (f= 67, % 11); “gevezelik, gereksiz yere konuşma” (f= 62, % 10,2); “arkadaşlarının yaptığını öğretmene söyleme” (f= 29, % 4,8) ve “fısıldama, not yazıp verme” (f= 27, % 4,4) davranışlarının en çok gözlemlenen davranışlar olduğu görülmektedir. Tabloda en az gözlemlenen davranışlar incelendiğinde ise, “temizlik ve görgü kurallarına uymama” (f= 1, % 0,2); “eşyalarını arkadaşlarıyla paylaşmama” (f= 1, % 0,2); “müstehcen notlar resimler getirme” (f= 3, % 0,5), “öğretmene karşı gelme, itaatsizlik” (f= 4, % 0,7) davranışları en az gözlemlenen davranışlar olarak tespit edilmiştir. “Hırsızlık” ve “kâğıt kalem gibi eşyaları arkadaşlarına atma” davranışları ise gözlemlenmemiştir.

Aynı çizelgede öğretmen görüşlerine göre sınıflarda en çok “arkadaşlarının yaptığını öğretmene söyleme” (□= 3,76); “başarısızlıkları için mazeretler uydurma” (□= 3,36); “çalışırken ilgi eksikliği” (□= 3,25); “başkalarının işine karışma” (□= 3,24);“derste söz almadan konuşma” (□= 3,18) davranışlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Yine “öğretmen masasına bir şeyler atma” (□= 1,49); “öğretmene karşı gelme” (□= 1,70); “müstehcen notlar resimler getirme” (□= 1,75); “cep telefonunu uygunsuz kullanma” (□= 1,90) davranışlarının öğretmenler tarafından sınıflarda en az ortaya çıkan davranışlar olarak belirtilmektedir.

Gözlem sonuçları ve öğretmen görüşlerine göre ortaya çıkan davranışlar karşılaştırıldığında benzerlikler kadar farklılıkların da olduğu görülmektedir. Örneğin; “arkadaşlarının yaptığını öğretmene söyleme” öğretmenler tarafından en çok ortaya çıkan davranış olarak belirtilirken gözlem sonuçlarında 4. sırada gözlemlenen davranış olarak tespit edilmiştir. Yine “başarısızlıkları için mazeretler uydurma” davranışı öğretmen görüşlerine göre 2. sırada, gözlem sonuçlarına göre 17. sırada davranışlar olarak belirlenmiştir. “Hırsızlık”, “öğretmene karşı gelme”, “müstehcen notlar getirme”, “uygunsuz zamanlarda yeme içme” “ders esnasında dalma-soruyu tekrar ettirme” vb davranışlarla ilgili bulgularda da benzerlikler olduğu görülmektedir.

Araştırmada yukarıda görüldüğü gibi öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar ve gözlem sonuçlarına göre istenmeyen davranışlar ortaya çıkma sıklığı en fazladan en aza doğru sıralanmıştır. Bu iki sıralama arasında korelasyon ilişkisini belirlemek için yapılan analiz sonucunda Spearman’s rho katsayısı ( $\rho = 0,526$ ,  $p < 0,01$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu öğretmenlere göre istenmeyen davranışların ortaya çıkma sıklığı sıralaması ile gözlem sonuçları sonucunda belirlenen istenmeyen davranışların ortaya çıkma sıralaması arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle bu bulgu öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre istenmeyen davranışların ortaya çıkma sıralaması ile gözlem sonuçlarına dayalı sıralama arasında benzerlik olduğunu göstermektedir.

### 3. 2 Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara verdikleri tepkiler nelerdir?

Bu alt problemde öğretmenlerin derslerde ortaya çıkan davranışlara verdikleri tepkiler belirlenmiştir. Buna ilişkin bulgular Çizelge 2’deki gibidir:

Çizelge 2. Öğretmen tepkilerine ilişkin değerler

	f	%
1. Davranış hakkındaki düşüncesini ortaya koyma	127	20,9
2. Anlamlı yüz ifadesi	91	15,0
3. Kuralı hatırlatma	73	12,0
4. Göz teması	61	10,0
5. Ceza verme	48	7,9
6. Yanlışı durdurmayı emretme	38	6,3
7. Umursamama	31	5,1
8. Olayla ilgili anlamlı bir öykü ya da hikaye	30	4,9

anlatma		
9. Espri haline getirme	23	3,8
10. Gülünç hale getirme	17	2,8
11. Çekindikleri ya da korktukları birini sınıfa çağırma	15	2,5
12. Tehdit etme	15	2,5
13. Mimik	12	2,0
14. Yaptıklarının yanlış olduğunu söyleme	11	1,8
15. Maksatlı olarak derse ara verme	8	1,3
16. Öğrenciye soru sorma ( niçin dersi dinlemiyorsun?)	7	1,2
	<b>607</b>	<b>100,0</b>

Çizelge 2`deki bulgularda öğretmenlerin istenmeyen davranışlara karşı en çok “davranış hakkındaki düşüncesini ortaya koyma” (f= 127, % 20,9); “anlamli yüz ifadesi”(f= 91, % 15); “kuralı hatırlatma” (f= 73, % 12) ve “göz teması” (f= 61, % 10) tepkilerini verdikleri görülmektedir. “Tehdit etme” (f= 15, % 2,5); “mimik” (f= 12, % 2); “yaptıklarının yanlış olduğunu söyleme” (f= 11, % 1,8); “maksatlı olarak derse ara verme”(f= 8, % 1,3) ve “öğrenciye soru sorma” (f= 7, % 1,2) tepkilerinin ise öğretmenler tarafından en az kullanılan tepkiler olduğu görülmektedir.

### 3.3 Öğretmen tepkilerinin hedefi nedir?

Bu alt problemde öğretmenlerin istenmeyen davranışlara verdikleri tepkilerin hedefleri belirlenmiştir. Bununla ilgili frekans ve yüzde değerleri aşağıdaki çizelgede verilmiştir.

Çizelge 3. Öğretmen tepkilerinin hedefine ilişkin değerler

Tepki hedefi	f	%
Kişisel olarak öğrenciye	336	55,4
Bütün sınıfa	177	29
Belirli bir öğrenci grubuna	94	15,6
	<b>607</b>	<b>100</b>

Çizelge ve Şekilde görüldüğü gibi, öğretmenlerin tepkilerinin % 29'unun (f= 177) bütün sınıfa, % 15,6'sının (f= 94) belirli bir öğrenci grubuna ve % 55,4'ünün ise (f= 336) kişisel olarak öğrenciye verildiği tespit edilmiştir.

### 3. 4 Öğretmenlerin tepki anındaki psikolojik halleri nasıldır?

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara verdikleri tepki esnasındaki psikolojik hallerine ilişkin elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Çizelge 4. Öğretmenlerin tepki anındaki psikolojik durumlarına ilişkin değerler

	f	%
Soğuk kanlı	196	32,3
Rahatsız	187	30,8
Sinirli-kızgın	184	30,3
Üzgün-kırgın	40	6,6
Toplam	607	100,0

Yukarıda görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 32,3'ünün (f= 196) tepki verdiklerinde psikolojik durumlarının soğukkanlı olduğu; % 30,8'inin (f= 187) rahatsız; % 30,3'ünün (f= 184) sinirli, kızgın ve % 6,6'sının (f= 40) ise üzgün olduğu gözlemlenmiştir.

### 3. 5 Öğretmenlerin tepkileri sonucunda davranışların son bulma durumları nedir?

Bu alt problemde ise yukarıda belirtilen süreçler sonucunda ders esnasında gözlemlenen davranışların ortadan kalkma durumu incelenmiştir.

Çizelge 5. Davranışın son bulma haline ilişkin değerler

	f	%
Azalır	267	44,0
Son bulur	208	34,3
Devam eder	132	21,7
Toplam	607	100,0

Çizelgedeki bulgularda öğretmenlerin verdikleri tepkiler, tepkilerin hedefleri ve öğretmenlerin tepki halindeki psikolojik hallerine bağlı olarak % 44 oranında davranışın azaldığı, % 34,3 oranında son bulduğu ve % 21,7 oranında ise devam ettiği ifade edilmiştir.

#### 4. TARTIŞMA

Araştırma bulguları incelendiğinde, gözlem sonuçlarına göre derslerde en çok “söz almadan konuşma, dersi dinlememe, gereksiz yere konuşma, arkadaşlarının yaptığına yanlış olduğunu öğretmene söyleme, fısıldama” davranışlarının ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmen görüşlerine göre ise sınıflarda en fazla ortaya çıkan davranışlar ise, “arkadaşlarının yanlış yaptığını öğretmene söyleme, başarısızlıkları için mazeretler uydurma, çalışırken ilgi eksikliği, başkalarının işine karışma ve izinsiz konuşma”dır. Alanyazında yapılan araştırmalarda benzer sonuçlar bulunmuştur. (Karakaş, 2005; Keskin, 2002; Öztürk, 2002; Sayın, 2001; Yıldız ve Tümnüklü, 2002)

Gözlem sonuçlarına göre sınıflarda en az gözlemlenen davranışlar, “temizlik ve görgü kurallarına uymama, eşyalarını arkadaşlarıyla paylaşmama, müstehcen notlar ve resimler getirme, öğretmene itaatsizlik” olarak görülürken, öğretmen görüşlerine göre de “öğretmen masasına bir şeyler atma, cep telefonunun uygunsuz kullanımı, müstehcen notlar ve resimler getirme” davranışları sınıflarda en az görülen davranışlardır. Bu sonuçlar alanyazında belirtilen araştırma sonuçlarıyla ilişkili görülmektedir. Yıldız ve Tümnüklü (2002) en az görülen istenmeyen öğrenci davranışlarının “kopya çekme, hırsızlık, kendi kendine konuşma, öğretmene kabaca yanıt verme” olduğunu belirtmişlerdir. Karakaş (2005) da araştırmasında en az görülen istenmeyen davranışların “bağımlılık yapıcı madde kullanma, derste sınıftan izinsiz ayrılma, hırsızlık yapma, öğretmene karşı saygısızlık yapma ve kapıyı çalmadan sınıfa girme” olarak belirlemiştir.

Öğretmenlerin istenmeyen davranışlara, davranış hakkındaki düşüncesini ortaya koyma, kuralı hatırlatma, göz teması gibi genelde tepkisel davranışlarda buldukları tespit edilmiştir. Bu konuyla ilgili araştırma sonuçları da bu bulguyla paralellik göstermektedir (Güleç ve Alkış, 2004; Yüksel, 2005). Yüksel (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğrenciyi uyarmak, yerini değiştirmek; Güleç ve Alkış (2004) tarafından yapılan çalışmada ise göz teması, yapılması gereken doğru davranışı hatırlatma, öğrenciye davranışların sonuçlarını açıklama gibi davranışların kullanıldığı tespit edilmiştir. Verkuyten’e göre (2002) sınıflardaki mutlak güçlerden biri olan öğretmenlerin uzmanlığı ve otoritesi onların davranışlarına yansır. Başar (2001), tepkisel yaklaşımın öğretmen tarafından ağırlıklı olarak kullanılmasının, öğretmenin sınıf yönetimi ile ilgili yeterlilik düzeyinin sınırlılığının bir göstergesi olabileceğini ifade etmektedir. Bu anlamda araştırmada, öğretmenlerin tepkisel yaklaşımı ağırlıklı olarak kullanmalarının onların sınıf yönetimine ilişkin yeterlilikleri ile ilgili olduğu söylenebilir.

Araştırmada retmenlerin istenmeyen bir davranışla karşılaştıklarında tepkilerini en çok istenmeyen davranışı yapan renciye verdikleri belirlenmiştir. Yine retmenlerin psikolojik hallerinin de değişken olduğu ve retmenlerin sadece % 32'sinin istenmeyen davranışlara tepkide bulunurken soğukkanlı oldukları diğerlerinin ise diğerlerinin sınırlı veya zgn oldukları tespit edilmiştir. Bu bulgu retmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında stres yaşadıklarını göstermektedir. Literatürde yapılan araştırmalarda da retmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında stres yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Kokkinos ve diğ., 2004; Jones ve Jones, 2001; Meyers, 2003; Ravet, 2007).

Bu araştırmada dikkat çeken sonuçlardan biri de retmenlerin cezayı kullanmamalarıdır. Başçı ve Dilekmen (2007) tarafından yapılan retmenlerin fiziksel cezaya ilişkin tutumlarının incelendiği araştırmada, retmenlerin genelde tutumlarını olumlu olduğu ve fiziksel cezaya karşı oldukları bulunmuştur. Serin (2001) tarafından yapılan çalışmada da retmenlerin istenmeyen davranışlara ilişkin yaklaşımlarında ceza kullanmadıkları ve arkadaşça yaklaşarak rencileri dinledikleri belirlenmiştir. Bu sonucun elde edilmesinde retmen eğitiminin kalitesinin giderek artmasının etkili olduğu söylenebilir.

Sınıflarda gözlemlenen istenmeyen davranışlarla ilgili ifade edilmesi gereken diğer bir konu ise istenmeyen davranışların tanımı ve kapsamını belirlemede genel anlamda güçlük yaşanmasıdır. İstenmeyen davranışların algılanması görecelidir. Sorun davranışlar olarak nitelendirilen davranışların doğası ve anlamı, retmenlerin sınıf yönetimine ilişkin yeterlilikleri, disiplin algısı, değer, inanç ve kabullerinin göreceli olması gibi pek çok faktörden etkilenebilmektedir (Boyacı, 2008; Türnüklü ve Galton, 2001). Araştırmada retmen adaylarının gözlemleri ile retmenlerin verdikleri tepkiler arasında farklılıklar tespit edilmiştir. Bu farklılıkların ortaya çıkmasında yukarıda belirtilen faktör etkili olmuş olabilir. Bir retmen adayına göre istenmedik olarak algılanan bir davranış bir diğer gözlemci retmen adayı veya retmen tarafından istendik olarak algılanmış olabilir ve bu da araştırma sonucunu yani belirlenen istenmeyen davranışları etkilemiş olabilir. Dolayısıyla bu araştırma bulgularının bu sınırlılığa göre değerlendirilmesi daha uygun olabilir.

Sonuç olarak, ilköğretim 6-8. sınıflarda söz almadan konuşma, dersi dinlememe, gereksiz yere konuşma, arkadaşlarının yaptığının yanlış olduğunu retmene söyleme, fısıldama vb istenmeyen davranışların ortaya çıktığı ve retmenlerin bu davranışlara ilişkin tepkisel yaklaşıma ilişkin

davranışlarının olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında stres yaşadıkları tespit edilmiştir.

## 5. ÖNERİLER

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Öğretmenler istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında tepkisel yaklaşıma ilişkin davranışlarla karşılık verme yerine Çağdaş, Gelişimsel ya da Önlemsel vb. gibi daha farklı yaklaşımları tercih edebilirler.
- Öğretmenler sınıf yönetimi konusunda gerek görüldüğü zaman hizmet içi eğitime alınarak eğitilebilir ve sınıf yönetimiyle ilgili bilimsel gelişmelerden haberdar edilebilir.
- İstenmeyen davranışların oluşmasının nedenlerini araştıran çalışmalar yapılabilir.
- Bu tür çalışmalar farklı bağlamlarda yapılabilir. Örneğin farklı okullarda (resmi-özel), derslerde yapılabilir.
- İstenmeyen davranışların nedenleri örtük program bağlamında incelenebilir. Örneğin farklı okul kültürüne sahip iki okul alınarak durum çalışması yöntemiyle istenmeyen davranışlar incelenebilir.
- Öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki becerileri kendini değerlendirme yöntemi kullanılarak belirlenebilir.

## KAYNAKÇA

- Aksu, Ü. (1999). *Sınıf öğretmenlerinin disiplin problemlerine yönelik sınıf yönetimi yöntemleri ile stresle basa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Atıcı, M. (2007). A small-scale study on student teachers' perceptions of classroom management and methods for dealing with misbehaviour. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(1), 15-27.
- Baloğlu, N. (2001). *Ekili sınıf yönetimi*. Ankara: Baran ofset.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Başaran, H. (1994). *Sınıf yönetimi*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Başçı, Z., & Dilekmen, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin fiziksel cezaya ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *16. Eğitim Bilimleri Kongresi 5-7 Eylül 2007, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat*.



- Borg, M. (1998). Secondary school teachers' perception of pupils' undesirable behaviours. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 67-79.
- Boyacı, A. (2008). Sorun davranışları yönetmek. (ed: M. Çelikten), *Yapılandırıcı yaklaşıma göre sınıf yönetimi* (s. 210-253). Ankara: Anı yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Cangelosi, J. S. (2000). *Classroom management strategies*. Newyork: John Wiley and Sons. Inc
- Ding, M., Li, Y., Li, X., & Kulm, G. (2008). Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. *Educational Psychology*, 28(3), 305-324.
- Erdoğan, İ. (2002). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Sistem yayıncılık.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Worshan, M. E. (2006). *Classroom management for elementary teachers* (7th ed.). New York: Pearson Education.
- Güleç, S., & Alkış, S. (2004). Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları davranış değiştirme stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 247-266.
- Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14, 297-312.
- Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology*, 25(5), 491-508.
- İpşir, D. (2002). Sınıf yönetiminde öğrencilerle sağlıklı iletişim kurabilmenin ve olumlu sınıf ortamı yaratmanın rolleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 153.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (2001). *Comprehensive classroom management*. Boston: Allyn and Bacon.
- Karakaş, B. N. (2005). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinde gözlenen istenmeyen davranışlar ve öğretmenlerin bunlarla başa çıkma yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Keskin, M. A. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve kullandıkları baş etme yolları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2004). Perceived seriousness of pupils' undesirable behaviours: the student teachers' perspective. *Educational Psychology*, 24(1), 109-121.
- Korkmaz, İ. (2002). İstenmeyen davranışların önlenmesi. Z. Kaya (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (175-193). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kulinna, P. H., Cothran, D., & Regualos, R. (2003). Development of an instrument to measure student disruptive behavior. *Measurement In Physical Education And Exercise Science*, 7(1), 25-41.
- Lawrence, J., Steed, D., & Young, P. (1983). Monitoring teachers' reports of incidents of disruptive behaviour in two secondary schools: Multidisciplinary research and intervention. *Educational Studies*, 9, 81-91.
- Meyers, S. A. (2003). Strategies to prevent and reduce conflict in college classrooms. *College Teaching*, 51(3), 94-98.
- Öztürk, A., Şentürk, İ., Anılan, H., & Girmen, P. (2006). Sınıf öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına gösterdikleri tepkiler. *Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 235-242.
- Öztürk, B. (2002). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (137-183). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ravet, J. (2007). Making sense of disengagement in the primary classroom: a study of pupil, teacher and parent perceptions. *Research Papers in Education*, 22(3), 333-362.
- Romi, S., & Freund, M. (1999). Teachers', students' and parents' attitudes towards disruptive behaviour problems in high school: A case study. *Educational Psychology*, 19(1), 53-70.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu istenmeyen davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Serin, C. (2001). *Sedat Celasun İlköğretim Okulunda sınıf yönetimine ilişkin uygulamalar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türnüklü, A., & Galton, M., (2001). Students' misbehaviours in turkish and english primary classrooms. *Educational Studies*, 27(3), 291-305.
- Verkuyten, M. (2002). Making teachers accountable for students' disruptive classroom behaviour. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 107-121.
- Yıldız, V., & Türnüklü A. (2002). İlköğretim okullarında öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışların öğretmenleri rahatsız etme düzeyi. *Eğitim Araştırmaları*, 3(9), 156-163.
- Yüksel, A. (2005). *İlköğretim I. kademe 1., 2. ve 3. sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin öğretmen gözlem ve görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

## GELENEKSEL SPORA YÖNELMEDE ETKİLİ FAKTÖRLER

Karahüseyinoğlu M. Fatih<sup>1</sup> Tozoğlu Erdoğan<sup>2</sup> Yazıcı A. Gökhan<sup>2</sup>  
Şebiri Kenan<sup>2</sup> Gacı Aralay<sup>1</sup>

### ÖZET

Yüzyıllardan beri bazı değişimlerle günümüze kadar ulaşan kültür unsurlarından biri olan geleneksel Türk sporlarına aktif katılım sağlayan sporcuların bu sporlara başlamalarında etkili olan faktörlerin araştırılması yeni sporcuların kazanılması açısından önemlidir.

Geleneksel Türk Sporlarına başlamaya etki eden faktörlerin araştırıldığı çalışmada, bu sporlara aktif katılım sağlayan 623 sporcuya uygulanan anket sonucunda; farklı başlama faktörleri sıralanarak etkililik düzeyleri araştırılmıştır. Geleneksel spor dallarına başlamaya etki eden faktörler sıralandığında; “aile ve büyükler”, “yörede sevilen sporlar olması”, “çevre ve arkadaşlar” “itibar ve başarı kazanma isteği”, “başarılı sporcular”, “basın ve medya organları” gibi faktörlerin etkililik düzeylerine yanıtlar aranmıştır.

Geleneksel sporlara başlamada etkili faktörler irdelendiğinde; aile, çevre ve arkadaş gruplarının etkinlik düzeyinin arttığı, başarılı sporcuların bu sporlara yeni başlayacak olanlar tarafından örnek alınarak model oluşturduğu anlaşılmaktadır. Buna karşılık medyanın bu sporlara başlamada yeterli etkinliğe sahip olmadığı katılımcılar tarafından belirtilmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de spor medyasının sadece “futbol medyasından” oluştuğuna dikkat çeken pek çok araştırma da bu durumu desteklemektedir.

Geleneksel ve kültürel unsurların taşıyıcısı konumundaki medyanın bu sporlara gerekli hassasiyeti göstermemesi ve ticari kaygılarla farklı alanlarda yayın anlayışı sergilemesi kültürel unsurların aşınması ve kaybolmasında etkindir. Günümüzde bu sporların gelecek kuşaklara taşınmasına etken olacak şahıslar yeterli sayıda olmasa da vardır. Fakat gelecek nesillerin bu kültürel örüntüden habersiz beğenilerini farklı alanlara kaydırması bu sporların geleceğe taşınması açısından zorluklara neden olacaktır. Bu zorlukları giderme noktasında en büyük görevin yazılı ve görsel kaynaklar tarafından yerine getirilmesi gerekliliği açıktır.

**Anahtar Kelimeler:** Geleneksel Spor, Spora Yönelme, Medya ve Spor

1 Fırat Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu/Elazığ

2 Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi/Erzurum

## **EFFECTIVE FACTORS IN TRADITIONAL SPORTS ORIENTATION**

### **SUMMARY**

Researching on the effective factors of athletes who ensure active participation in traditional Turkish sports which is one of the cultural elements that has reached to our present day with some changes for centuries and the athletes' starting these sports is important in terms of acquisition of the new athletes.

In this study, in which the effective factors in starting traditional Turkish sports are researched, a questionnaire is applied to the athletes who ensure participation in these sports and affectiveness level is analysed by ranking the different starting factors. When the factors that affect traditional sports branches are ranked, answers are sought for the levels of factors such as 'family and adults', 'existence of popular sports in the area', 'environment and friends', 'desire to win prestige and success', 'successful athletes' and 'the press and the media organs'.

When the effective factors in starting sports are analysed, it is understood that effective levelness of family, environment and friend groups increase and successful athletes create affections being taken as an example by the new beginner athletes.

However, it is stated by the participants that the media has not got the sufficient effectiveness in making the athletes start these sports. In this context, much researches that call attention to the fact that sport media in turkey is only formed of 'football media' support this state too.

That the media which has the carrier position of cultural and traditional elements does not show the required precision and demonstrate understanding of broadcasting in different areas with commercial concerns is the factor in the lost and erosion of cultural elements. Today, there are people who will be active in transferring these sport to the future generations even if they are not sufficient in number. But , that the future generations move their admirations to different areas being unaware of this cultural patterns will cause difficulties in terms of transferring these sports to the future . At the point of removing these difficulties, it is clear that the biggest task has to be carried out by the written and visual sources.

**Key Words:** Traditional Sport, Sport Orientation , Media and Sport

1.Fırat University Physical Education and Sports High School / Elazığ  
2.Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education / Erzurum

### **GİRİŞ ve AMAÇ (INTRODUCTION and OBJECTIVES)**

Tarihsel seyir içerisinde sosyolojik açıdan spor ayrıştırıldığında geleneksel sporlar ve modern sporlar olarak ikili ayrımına gitmek mümkündür. Geleneksel spor tarihsel kökeni ve çeşitli ritüelleri olarak bir milletin kültürel özelliklerini bünyesinde barındıran değişerek olsa da bir kısmı hala "suni

tenefüsle” (Amman, 2005) yaşatılmaya çalışılan sportif aktiviteler olarak değerlendirilebilir. Modern sporlar ise tarihi köken olarak farklı yerlerde ortaya çıksa da İngiltere’den kıyı ülkelere koloniler vasıtası ile yayılmış olan gün geçtikçe günümüz normlarına devşirilen, kendine ait özelliklere kavuşmuş örgütlü temsil edilen sportif etkinlik ve organizasyonlar olarak ifade edilebilir.

Günümüzde spor denilince modern spor akla gelmekle birlikte kendi içerisinde değerlendirildiğinde futbolun üstünlüğü kabul edilmektedir. Modern sporlardan bazılarının dev organizasyonlara sahip olarak etkinlikleri devam etmekle birlikte diğerleri en azından tanınma ve yaygınlık olarak yeterli düzeyde olduğu bilinmektedir.

Geleneksel sporların etkinliği gün geçtikçe azalmayla hatta unutulmayla karşı karşıyadır. Geleneksel sporlar içerisinde modern sporlar lehine değişimi yakalamış olanlar modern dünyanın standartlarına uyum sağlayarak yaygınlaşmakta ve tanınmaktadır. Buna karşılık bu değişime ayak uyduramayan sportif etkinlikler yerel kalarak kendi sosyal ortamında yaşam mücadelesi vermektedir.

Türkiye’de zengin geleneksel kültür yelpazesi içerisinde, önemli yer tutan ve oluşum süreci yüzyıllar öncesine dayanan “ata sporları” günümüz koşulları içerisinde “geleneksel Türk sporları” olarak isimlendirilmektedir. Günümüz Türkiye’sinde geleneksel spor organizasyonlarını, kendiliğinden/doğal oluşum süreci geçiren “mahalli organizasyonlar” ve bir federasyona bağlı olarak faaliyeti yürütülen “resmi etkinlikler” olarak ikiye ayırmak mümkündür (Karahüseyinoğlu, 2008). Geleneksel Türk sporları

doğal oluşum s¼reci içerisinde kuşaklar boyu kendi kendine yetmekte ve kendi sporcu kaynağını oluşturarak s¼rekliliđini korumaktadır.

Sportif aktiviteye başlamada kişisel fakt¼rler kadar çevresel fakt¼rlerin ¼neminin az olduğunu s¼ylemek zordur. Toplumun spor tercihlerinin çeşitli etkenlere g¼re değişerek şekillendiği belirtilmektedir (Amman, 2006). Pek çok spor branşına y¼nelmede etkili fakt¼rlerin irdelendiği çalışmalara rastlamak m¼mk¼nd¼r.

Geleneksel T¼rk Sporlarına katılım sağlayan sporcularının hangi kaynaktan beslendiğinin bilinmesi g¼n geçtikçe azalma eğilimine girmiş bu sporların kaynaklarının g¼lendirilmesi amacına hizmet ederek bu kanalların açılması için spor politikalarının değişmesini ve ya şekillenmesini sağlayacak amaçlara hizmet etmektedir.

Geleneksel T¼rk Sporlarına aktif katılım sağlayanların profilinin araştırılmasına y¼nelik bilimsel çalışmaların sonuçlarının dikkate alınması, bu alandaki aksaklık ve eksikliklerin giderilmesine y¼nelik çalışmaları y¼nlendirecektir.

### **ÇALIşMANIN ¼NEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)**

Spora başlamada sosyal, k¼lt¼rel ve fiziki çevrenin etkili olduğu bilinmektedir. Y¼zyıllardan beri bazı değişimlerle g¼n¼m¼ze kadar ulaşan k¼lt¼r unsurlarından biri olan geleneksel T¼rk sporlarına aktif katılım sağlayan sporcuların bu sporlara başlamalarında etkili olan fakt¼rlerin araştırılması yeni sporcuların kazanılması açısından ¼nemlidir.

Geleneksel T¼rk sporlarına başlamaya etki eden fakt¼rlerin ortaya çıkarılması ve bu sonuçlar dikkate alınarak g¼n geçtikçe azalan geleneksel

Türk sporlarına ilginin artmasına yönelik bilimsel projelerin geliştirilmesine yönelik veriler sunacaktır.

## **METERYAL VE YÖNTEM (METERIAL AND METHOD)**

Araştırmanın evrenini Geleneksel Türk Sporlarına aktif katılım sağlayan sporcular oluştururken, örnekleme ise; örgütlü olarak Türkiye Geleneksel Spor Dalları Federasyonu (atlı cirit, atlı rahvan, kuşak güreşi, kızak yarışları, aşirtmalı ve kapışmalı aba güreşleri) ile Türkiye Güreş Federasyonu (geleneksel yağlı güreşler ve karakucak güreşleri) faaliyetlerine katılım sağlayan 623 sporcudan oluşmaktadır.

Araştırmacı tarafından ön anket çalışması yapılarak oluşturulan anket soruları ana kütleyi temsil ettiği varsayılan 40 kişiliye uygulanmış elde edilen veriler ışığında ve bu konuda uzman görüşleri de alınarak çalışmanın amacına uygun olduğu varsayılan geçerlilik çalışması test edilerek geliştirilen anket uygulanmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra istatistikî programlar sayesinde çalışmanın amacına uygun bulgulara ulaşılmıştır.

Yüzde ve frekans tablolarına dönüştürülen bulguların bazıları arasında istatistikî açıdan anlamlılık durumlarına bakabilmek ve genelleme yapabilmek için Khi Kare testi sonuçları dikkate alınmıştır.

## **BULGULAR (FINDINGS)**

Geleneksel Sporlara başlamada etkili faktörlerin araştırılmasının amaçlandığı çalışmada katılımcılara ait çeşitli değişkenler

*Tablo 1: Örnek bireylerin medeni durumları*

<b>Medeni Durum</b>			
	<b>Bekar</b>	<b>Evli</b>	<b>Toplam</b>
s	331	292	623
%	53,1	46,9	100

Çalışmamızdaki örnek bireylerin %53,1 bekar ve %46,9 evli bireylerden oluşmaktadır.

**Tablo 2: Örnek bireylerin yapmış oldukları geleneksel spor dalları**

<b>Geleneksel Spor Dalı</b>										
	<b>Yağlı Güreşi</b>	<b>Athl Cirit</b>	<b>Rahvan At yarışları</b>	<b>Karakucak Güreşi</b>	<b>Şalvar Güreşi</b>	<b>Kuşak Güreşi</b>	<b>Kapışmalı Aba Güreşi</b>	<b>Aşırtmalı Aba Güreşi</b>	<b>Geleneksel Kızak</b>	<b>Toplam</b>
s	176	127	60	57	49	48	41	37	28	623
%	28,3	20,4	9,6	9,1	7,9	7,7	6,6	5,9	4,5	100

Katılımcılar geleneksel spor dallarına göre yukardan aşağıya doğru sıralandığında, katılımcıların %28,3'ünün yağlı güreş, %20,4'ünün atlı cirit yaptığı ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir. Katılımcılardan %4,5'nin ise geleneksel kızak sporunu yaptığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 3: Örnek bireylerin meslekleri**

<b>Meslek Dağılımı</b>										
	<b>Öğrenci</b>	<b>Serbest</b>	<b>İşçi</b>	<b>Sporcu</b>	<b>Çiftçi</b>	<b>Memur</b>	<b>Emekli</b>	<b>Cevapsız</b>	<b>İşsiz</b>	<b>Toplam</b>
s	146	105	102	78	77	64	22	17	12	623
%	23,4	16,9	16,4	12,5	12,4	10,3	3,5	2,7	1,9	100



Katılımcılara meslekleri sorulduğunda %23,4'ünün öğrenci, %12,4'ünün ise kendini sporcu olarak tanımladığı, %16,9'unun serbest meslek sahibi (esnaf, işadami, ticaret yapan vb.), %10,3'ünün (öğretmen, subay, ücretli çalışan, antrenör vb.) devlet memurudur. İşsizler ise %1,9 ile temsil edilmektedir.

**Tablo 4: Örnek bireylerin eğitim durumları**

Eğitim Dağılımı						
	İlkokul	Ortaokul	Lise	Lisans ve üstü	Cevapsız	Toplam
s	141	104	252	108	18	623
%	22,6	16,7	40,4	17,3	2,9	100

Eğitim düzeyleri dikkate alındığında çoğunluğun lise (%40,4) düzeyinde eğitim aldığı, hemen onun ardından İlkokul mezunu olanların ise %22,6 olduğu, lisansüstü eğitim alanların sayıca az olması nedeniyle (7 kişi) lisans eğitimi alanlara dahil edilmesi uygun görülmüştür.

**Tablo 5: Örnek bireylerin yaşları**

Yaş Dağılımı							
	20 yaş ve altı	21–30 yaş arası	31–40 yaş arası	41–50 yaş arası	51 yaş ve üstü	Cevapsız	Toplam
s	188	182	138	56	48	11	623
%	30,2	29,2	22,2	9,0	7,7	1,8	100

Yaşlara göre frekans ve yüzde dağılımı dikkate alındığında katılımcıların %29,2'sini 21–30 yaş aralığı, %22,2'sini 31–40 yaş aralığı oluştururken, %30,2'si 20 yaşının altındaki gençlerden oluşmaktadır.

**Tablo 6: Örnek bireylerin gelir dağılımları**

Gelir Dağılımı						
	500 ve Altı	501–1000	1001–1500	1501 ve Üstü	cevapsız	Toplam
s	287	153	48	35	100	623
%	46,1	24,6	7,7	5,6	16,1	100

Araştırma grubunun aylık toplam gelir düzeyleri katılımcıların; %5,6'sının gelirinin 1501 TL ve üzerinde, %7,7'sinin 1001–1500 TL arası, %24,6'sının 501–1000 TL arası, yarıya yakınının (%46,1) ise 500 YTL ve altında olduğu görülmektedir. Örnek bireylerin ağırlıklı olarak 1000 TL'nin altında (%70,7) gelir grubunda oldukları görülmektedir.

**Tablo 7: Örnek bireylerin ikamet dağılımları**

İkamet Dağılımı						
	Şehir	İlçe	Büy. şehir	Köy	cevapsız	Toplam
s	240	135	137	105	6	623
%	38,5	21,7	22,0	16,9	1,0	100

Katılımcıların %16,9'unun köyde, %21,7'sinin kasaba/ilçede ve %38,5'inin şehirde, %22'sinin ise büyük şehirde yaşadığı görülmektedir.

Örnek bireyler ağırlıklı olarak (%60,5) şehir veya büyük şehirde yaşamaktadırlar.

**Tablo 8: Örnek bireylerin sporculuk süreleri dağılımı**

Sporculuk Süreleri Dağılımı							
	0-5 yıl arası	6-10 yıl arası	11-15 yıl arası	16-20 yıl arası	21 yıl sonrası	Cevapsız	Toplam
s	206	148	121	61	86	1	623
%	33,1	23,8	19,4	9,8	13,8	0,2	100

Araştırma grubuna kaç yıldan beri bu sporları yaptıkları sorulduğunda %33,1'inin 0-5 yıl arasında, %23,8'inin 6-10 yıl arasında, 21 yıldan daha fazla bir zaman diliminde bu sporları yaptıklarının belirtenlerin sayısı %13,8'dir.

**Tablo 9: Geleneksel Sporlara Başlamada Etkili Faktörleri**

Başlamaya Etkili Faktörler	Çok etkili		Biraz etkili		Etkisi yok		Toplam		Cevapsız	
	s	%	s	%	s	%	s	%	s	%
Aile ve büyükler	396	64,6	123	20,1	94	15,3	613	98,4	10	1,6
Yörede sevilen sporlar olması	366	60,7	153	25,4	84	13,9	603	96,8	20	3,2
Çevre ve arkadaşlar	347	57,3	185	30,5	74	12,2	606	97,3	17	2,7
İtibar ve başarı kazanma isteği	335	57,0	155	26,4	98	16,7	588	94,4	35	5,6
Başarılı sporcular	328	54,6	186	30,9	87	14,5	601	96,5	22	3,5
Basın ve medya organları	100	16,6	95	15,8	406	67,6	601	96,5	22	3,5

Geleneksel sporlara başlamada “aile ve büyükler” (çok etkili %64,6) birinci, “yörede ilgi duyulan ve sevilen sporlar olması” (çok etkili %60,7) ikinci, “çevre ve arkadaş” faktörünün ise (çok etkili %57,3) üçüncü sırada olduğu görülmektedir. Katılımcıların %57’sinin “itibar ve onur kazanma isteği” %54,6’sının “başarılı sporcuları örnek alarak” bu sporlara başladığı gözlenmektedir. Geleneksel spora başlama faktörleri dikkate alındığında medyanın dışındaki faktörlerin katılımcıların yarısından fazlası için “çok etkili” olduğu görülmektedir. Bunlara karşılık katılımcıların %65’i geleneksel sporlara başlamada “basın ve medya organlarının” bu sporlara başlamada katılımcıların yarısından fazlası için çok etkili olmadığı belirtilmiştir

Araştırma grubunun geleneksel sporlara başlamalarına etkili faktörlerin düzeyleri ile değişkenler arasında anlamlı ilişki olup olmadığına bakılarak (Khi Kare Testi) anlamlı ilişki bulunan parametreler tablolara dönüştürülmüştür. Anlamlı ilişki olmayanlar benzer nitelikte olduğu için dikkate alınmamıştır.

**Tablo 10: Geleneksel spora başlamada etkili faktörler ile Khi Kare Testine Göre Anlamlı İlişki Olan Çeşitli Değişkenler.**

	Çok etkili	Biraz etkili	Etkisi yok	Toplam	
	%	%	%	s	
<b>A- Geleneksel spora başlamada Başarılı Sporcuları Örnek Almanın etkisi</b>					
Şalvar Güreşi	60,0	22,2	17,8	45	8 Sd: 16
Yağlı Güreş	60,6	29,4	10,0	170	

Karakucak Güreşi	53,7	37,0	9,3	54	
Kuşak Güreşi	54,2	31,3	14,6	48	
Rahvan At Yarışı	39,0	32,2	28,8	59	
Atlı Cirit	59,0	32,8	8,2	122	
Kızak Yarışı	21,4	42,9	35,7	28	
Aşırtmalı Aba Güreşi	56,8	24,3	18,9	37	
Kapışmalı Aba Güreşi	55,3	28,9	15,8	38	
Toplam	328(54,6)	186(30,9)	87(14,5)	601	
<b>B- Geleneksel spora başlamada itibar kazanmanın etkisi</b>					
Şalvar Güreşi	58,1	30,2	11,6	43	$\chi^2: 64,560$ Sd: 16 P: 0,000
Yağlı Güreş	68,2	25,3	6,5	170	
Karakucak Güreşi	72,0	12,0	16,0	50	
Kuşak Güreşi	39,6	37,5	22,9	48	
Rahvan At Yarışı	33,3	33,3	33,3	57	
Atlı Cirit	60,8	24,2	15,0	120	
Kızak Yarışı	25,0	35,7	39,3	28	
Aşırtmalı Aba Güreşi	54,5	15,2	30,3	33	
Kapışmalı Aba Güreşi	56,4	30,8	12,8	39	
Toplam	334(57,0)	155(26,4)	98(16,7)	588	
<b>C- Geleneksel spora başlamada aile ve büyüklerin etkisi</b>					
İlkokul	72,5	14,5	13,0	138	10,1 35 Sd: 6 P: 0,01
Ortaokul	68,0	16,5	15,5	103	

Lise	61,3	23,4	15,3	248	
Lisans ve üst	55,7	24,5	19,8	106	
Toplam	381(64,0)	121(20,3)	93(16,6)	595	
<b>D- Geleneksel spora başlamada çevre ve arkadaşların etkisi</b>					
İlkokul	65,7	24,1	10,2	137	$\chi^2: 13,373$ Sd: 6 P: 0,004
Ortaokul	56,9	30,4	12,7	102	
Lise	56,3	33,1	10,6	245	
Lisans ve üst	44,2	36,5	19,2	104	
Toplam	332(56,5)	183(31,1)	73(12,4)	588	
<b>E- Geleneksel spora başlamada yörede ilgi duyulan sporlar olması</b>					
İlkokul	67,4	22,5	10,1	138	$\chi^2: 9,540$ Sd: 6 P: 0,008
Ortaokul	57,8	29,4	12,7	102	
Lise	60,4	25,3	14,3	245	
Lisans ve üst	50,0	29,0	21,0	100	
Toplam	350(59,8)	152(26,0)	83(14,2)	585	
<b>F- Geleneksel spora başlamada yörede ilgi duyulan sporlar olması</b>					
Köy	60,4	27,7	11,9	101	$\chi^2: 15,002$ Sd: 6 P: 0,020
İlçe	69,2	19,5	11,3	133	
Şehir	62,2	27,0	10,9	230	
Büyükşehir	52,6	24,8	22,6	133	
Toplam	366(61,3)	149(25,0)	82(13,7)	597	
<b>G- Geleneksel spora başlamada medyanın etkisi</b>					
Köy	15,0	21,0	64,0	100	$\chi^2: 18,893$ Sd: 6 P: 0,004
İlçe	12,1	15,9	72,0	132	
Şehir	24,2	11,5	64,3	227	
Büyükşehir	10,3	17,6	72,1	136	
Toplam	100(16,8)	92(15,5)	403(67,7)	595	
<b>H- Geleneksel spora başlamada Çevre ve arkadaşların etkisi</b>					
Evli	64,2	26,0	9,8	285	$\chi^2: 9,540$ Sd: 6 P: 0,008
Bekar	51,1	34,6	14,3	321	
Toplam	347(57,3)	185(30,5)	74(12,2)	600	

Geleneksel spor dallarına başlamaya etki eden faktörler ve etki düzeyleri değerlendirildiğinde; “başarılı sporcuların örnek alınmasının” etkililik düzeyinin şalvar güreşçileri (%60), yağlı güreşçiler (%60,6), atlı ciritçiler (%59), aşırtmalı aba güreşçileri (%56,8), kuşak güreşçileri (%54,2)

ve karakucak gürleşçilerinin (%53,7) yarıdan fazlasında “çok etkili” olduğu, geleneksel kızak yarışçuları için ise “biraz etkili” olduğu gözlenmektedir. Başarılı sporcuların örnek alınması faktörünün etki düzeyleri (çok etkili, biraz etkili, etkisi yok) arasında  $p<0,05$  anlamlılık seviyesine göre yapılan analizde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (tablo 10-A).

Bezer şekilde “İtibar ve onur kazanma isteği” faktörü düzeyi de geleneksel spor dalları açısından değerlendirildiğinde; faktörün bu sporlara başlamadaki etkililik düzeyi spor dalları açısından farklılık göstermektedir. Karakucak gürleş yapanlarda %72, yağlı gürleş yapanlarda %68,2 iken bu oranın rahvan atlı yarışlarını yapanlarda %33,3'lere kızak yarışını yapanlarda %25'e gerilediği gözlenmektedir. Spor dalları arasındaki farklılık istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur (tablo 10-B).

Bu sporlara başlamada “aile ve büyükler”, “çevre ve arkadaş” faktörleri eğitim seviyeleri açısından değerlendirildiğinde; eğitim seviyesi yükseldikçe bu faktörlerden “çok etkili” düzeyde etkilenme oranlarında azalma olduğu gözlenmektedir. Bu durum istatistiki açıdan anlamlı bulunmuştur (tablo 10-C,D).

Geleneksel Türk sporlarının “yörede ilgi duyulan sporlar arasında olması” faktörünün spora başlamaya etki düzeyleri arasında eğitim seviyeleri açısından farklılık olduğu gözlenmektedir. İlkokul seviyesinde “çok etkili” diyenlerin oranı %67,4'iken lisans ve üstü düzeyde eğitim alanlarda bu faktörün etkisinin olmadığını belirtenler diğer eğitim seviyelerine göre bir yükselmenin olması (ilkokul %10,1, lisans ve üstü %21,0) istatistikî açıdan anlamlı kabul edilmiştir (tablo 10-E). Yine benzer şekilde “yörede ilgi duyulan sporlar arasında olması” faktörünün ikamet edilen yer değişkeni ile

değerlendirilmesi sonucu bu sporlara başlamada etkisi değişkenler arasında farklılık olduğu özellikle ilçede ikamet edenler ile büyükşehirde ikamet edenler arasında çok etkilik açısından farklılaşmanın olduğu görülmektedir (tablo 10-F).

Geleneksel Türk sporlarına başlamada “medyanın” etki düzeyi ikamet değişkeni ile karşılaştırıldığında; bütün ikamet yerleri açısından medyanın bu sporlara başlamada etkili olmadığı frekanslarının yüksek olduğu, şehir (çok etkili %24,2) ve büyükşehir (çok etkili %10,3) oranları arasındaki farklılığın ve “çok etkili”, “biraz etkili” ve “etkisi yok” etkililik düzeyleri arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur (tablo 10-G).

Medeni durum değişkeni ile geleneksel sporlara başlamada çevre ve arkadaşların etki düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Buna göre evli (%64,2) ve bekârlarda (%51,1) çok etkili diyenler arasında farklılık olduğu gözlenmektedir (tablo 10-H).

## **SONUÇLAR (CONCLUSIONS)**

Spora başlamaya etki eden faktörlerin araştırıldığı ve etkili faktörlerin ortaya konulduğu pek çok çalışmaya rastlamak mümkündür.

Geleneksel Türk Sporlarına başlamaya etki eden faktörlerin araştırıldığı çalışmada, bu sporlara aktif katılım sağlayan 623 sporcuya uygulanan anket sonucunda; farklı başlama faktörleri sıralanarak etkilik düzeyleri araştırılmıştır.

Sporcular geleneksel Türk sporlarının farklı dallarında spor yapmaktadır. Bu bağlamda çeşitli geleneksel spor dalları da olsa başlama faktörleri arasında benzerlikler görülmesi olağandır.



Geleneksel spor dallarına başlamaya etki eden faktörler sıralandığında; “aile ve büyükler”, “yörede sevilen sporlar olması”, “çevre ve arkadaşlar” “itibar ve başarı kazanma isteği”, “başarılı sporcular”, “basın ve medya organları” ve etkililik düzeyleri değerlendirildiğinde; “çok etkili, biraz etkili, etkisi yok” şeklinde sıralanarak yanıtlar aranmıştır. Bu sporlara başlamada “basın ve medya organlarının” etkisi dışındaki yukarıdaki faktörler katılımcıların yarısından fazlası tarafından “çok etkili” olarak belirtilmiştir. Buna karşılık katılımcıların %67,1’inin basın ve medya organlarının bu sporlara başlamada etkisinin olmadığını belirtilmiştir. Pek çok nedene bağlanabilecek bu durum basın ve medya organlarının bu sporlara ilgisinin yeterli düzeyde olup olmadığı sorusu göz ardı edilmemelidir. Bu konuda yapılan çalışmalarda Türkiye’de spor medyasının sadece “futbol medyasından” oluştuğuna dikkat çeken pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür (Karahüseyinoğlu, Yorulmazlar, Dağlıoğlu, ve Bostancı, 2006; Şahin, 2006).

Spora yönelmede aile ve büyüklerin etkisinin olduğu hatta sporun bir aile işi olduğu belirtilmiştir (Wathings, 1989). Çalışma verilerinden de anlaşıldığı üzere spora başlama faktörleri arasında ailenin önemli oranda yönlendirici olduğu katılımcıların söylemine dayanılarak söylenebilir. Bu bağlamda yapılan bir araştırmada sporcu ailelerin çocuklarının da spora ilgili olduğu saptanmıştır (Topkaya, 2007). Benzer bir sonuç Sunay ve arkadaşının 2003 yılında 451 sporcu üzerinde yaptığı çalışmada dikkat çekmektedir. Bu çalışmaya göre pek çok modern spor branşına başlamada etkili faktörlerin başında “anne baba ve kardeşlerin etkinliğinin birinci sırada olduğu görülmektedir (Sunay, Saracaloğlu, 2003).

Spor tercihlerinin belirlenmesinde çevresel faktörlerin etkisi azımsanmayacak orandadır. Sunay ve arkadaşının (2003) çalışmasında çevresel faktörlerin etkinliği beşinci sırada yer almaktadır (Sunay, Saracaloğlu, 2003). Sporun bir kültür unsuru olduğu, insanların yaşayış ve davranış biçimlerini etkilediği bilinmektedir. Sportif aktiviteler coğrafi koşullar dikkate alınarak incelendiğinde, benzer coğrafya ve kültürlerde doğal olarak benzer sportif aktivitelerin şekillenmesine neden olacaktır. Özellikle Türkiye coğrafyası açısından durum irdelendiğinde, bazı bölgelerde yaygın olarak bazı geleneksel sporların yoğunlaştığı geleneksel spor dalları federasyonunun faaliyet raporlarına bakıldığında anlaşılmaktadır (Döşyılmaz, 1999; Güngör, 2003; Karahüseyinoğlu, 2007). Bu bağlamda herhangi bir yörede yaygın olarak yapılan sportif aktivite daha sonraki kuşakların bu sporları görerek katılmasında veya benimsemesindeki etkenler arasındadır.

Geleneksel sporlar farklı ritüel özelliklere sahip olduğundan, halkın bu faaliyetlere atfettiği önem diğer sporlara oranla daha farklıdır. Geleneksel değerlere sahip toplumlarda bu sporlardaki geleneksel, dini ve milli unsurlar önemsenmesi gereken öğelerdendir. Bu bağlamda herhangi bir yörede geleneksel sporların yaygınlaşmasında, önceki kuşakların bu sporları büyük bir saygınlık ve bağlılık içerisinde yapmasına, sonraki kuşaklarında aynı geleneğin devam ettirilmesi eğiliminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu kültürel öğreti; öncekilerin büyük saygınlık ve şevk ile adeta ibadet edercesine önemseyerek yaptığı, toplum tarafından aynı saygınlıkta kabul gördüğü ve sporcuları taklit ederek onların yolundan gitme eğiliminde olmayı genç kuşaklara telkin etmektedir.

Sosyal değişme sürecine bağlı olarak büyük değişimlerin yaşandığı Türkiye’de kırsaldan büyük şehirlere göç edenlerin kendi kültürel değerlerinin bir kısmını da beraberlerinde getirdikleri bilinmektedir. Pek çok bölgeden göç alan İstanbul ve Bursa gibi büyük şehirlerde faaliyet gösteren ve hemşeri dayanışması örneği sergileyen dernek sayısı oldukça fazladır. Bu dernek ve vakıfların büyük şehirlerdeki yöresel faaliyetleri arasında geleneksel spor faaliyetlerinin önemli bir yere sahip olduğu ilgili Spor Federasyonlarının faaliyet programlarına bakıldığında anlaşılmaktadır. Bu durum bize geleneksel sporların sadece kırsal kesimde ikamet edenlerin uğraş alanı olmaktan öteye geçtiği, şehir veya büyük şehirde yaşayanlar tarafından da yapıldığını göstermektedir.

Çalışma sonucunda, geleneksel sporlara başlamada etkili faktörler irdelendiğinde; aile, çevre ve arkadaş gruplarının etkinlik düzeyinin arttığı, başarılı sporcuların bu sporlara yeni başlayacak olanlar tarafından örnek alınarak özentisi oluşturduğu ayrıca medyanın bu sporlara başlamada yeterli etkinliğe sahip olmadığı söylenebilir.

Medya gibi bir faktörün geleneksel ve kültürel unsurların taşıyıcısı konumundaki bu sporlara gerekli hassasiyeti göstermemesi ve ticari kaygılarla farklı alanlarda yayın anlayışı sergilemesinin farklı kültürel unsurların aşınması ve kaybolmasında etken olduğunu söylemek mümkündür. Yerel ve ulusal medyanın destekleri ve dikkatlerinin çekilerek “suni solunumla” (Amman, 2005) yaşatılmaya çalışılan bu sporlara beklenen ilgiyi vermesi hususundaki bilimsel araştırma ve çalışmalara ihtiyaç olduğu açıktır.

## KAYNAKLAR (REFERENCES)

1. Amman, M.T., *Küreselleşmenin Kültürel Boyutları ve Kırkpınar*, I. Tarihi Kırkpınar Sempozyumu, Edirne, (2005).
2. Amman, M.T., *Sporda Sosyal Bilimler*, Alfa Yayınları, İstanbul, (2005).
3. Amman, M.T., *Kitle Sporunun Toplumsal Dinamikleri*, Çamlıca Yayınları, İstanbul, (2006).
4. Döşyılmaz, E., *Kahramanmaraş ve Güreş Gerçeği*, Kahramanmaraş Güreş İhtisas Kulübü 21. Karakucak Güreş Festivali Dergisi, ss:32, (1999).
5. Güngör, B., *Türkiye’de Güreş ve Diğer Sportlara Sosyolojik Bakış Açısı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs. Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun, (2003).
6. Karahüseyinoğlu, M. F., *Küreselleşme ve Geleneksel Türk Sporları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, (2007).
7. Karahüseyinoğlu, M.F., *Geleneksel Türk Spor Kamuoyunun Profiline Belirlenmesi*, e-Journal of New World Sciences Academy, C:3, S:2, ss:66-74, (2008).
8. Karahüseyinoğlu M.F., Yorulmazlar M., Dağlıoğlu, Ö. ve Bostancı Ö., *Küreselleşme Kısacasında Kırkpınar Ağa’lığı*, 9. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Bildiri Kitabı, ss:799 Muğla, (2006).
9. Sunay H., Saracaloğlu A. S., *Türk Sporcusunun Spordan Beklentileri İle Spora Yönelten Unsurlar*, Ankara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, Cilt:1, Sayı:1, ss:43-48, (2003).

10. Şahin, S., *Sosyal Değişme Sürecinde Türkiye’de Güreş Sporunun Toplumsal Dinamikleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, (2006).
11. Topkaya, İ. ve Serbes, Ş., *Meslek ve Eğitim Düzeyleri Bakımından Farklılık Gösteren Velilerin Çocukları İçin Tercih ettikleri Spor Branşlar.*, Eğitimde Kuram ve Uygulama, Cilt: 1, Sayı:1-2, ss:36-37, (2007).
12. Wathings, D., Regmi, M., *Paticipation in Sport a nepalase investigation perceptual*, 69, (1989).

# YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN ERKEN YAŞTA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ ÜZERİNE ALGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Ebubekir BOZAVLI\*

## ÖZET

Bu çalışmada Erzurum İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda yabancı dil öğretimiyle ilgili düşüncelerinin saptanması amaçlanmaktadır. Sosyoekonomik açıdan farklı düzeydeki okullarda görev yapan 52 öğretmenden oluşan bir örneklem grubu oluşturularak erken yaşta yabancı dil öğretimiyle ilgili 4 farklı açık uçlu sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Öğretmenler erken yaşta yabancı dil öğretiminin çocukların sahip oldukları bireysel ve bilişsel yeterliliklerden dolayı olumlu bir uygulama olduğunu ve çocukların daha kolay öğrenebileceklerini düşündüklerinden ilköğretim dışında okul öncesini kapsayacak şekilde uygulanmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Çocuklara yabancı dil öğretiminde yaşadığınız sorunlar nelerdir sorusuna verdikleri cevaplarda genellikle çocukların algılamada sorun yaşadıklarını ve ana dillerini yeterince iyi bilmediklerinden yabancı dili öğrenmekte zorlandıklarını söyleyerek çelişkili ifade sergilemektedirler. Bu son saptama, onların düşündüklerinin aksine doğal olmayan bir ortamda yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda yaşın önemli bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır.

**Anahtar sözcükler:** Yabancı Dil Öğretimi, Yaş, Bilişsellik, Doğal Ortam, Çocuk

## ABSTRACT

In this study, we aim to assess thoughts of foreign language teachers working in the schools of National Education Directorates about the teaching language of foreign in primary in classrooms 4 and 5. We have given a questionnaire with open end questions to the 52 teachers working in schools at different levels of socio-economic aspects. We analysed the results of the questionnaire with descriptive analyses and content analysis among the quality research methods.

Teachers have emphasized that teaching of foreign language for children at an early age is a positive application because of their individual and cognitive competencies and that it has to execute also in nursery school out of elementary school through they think it easier to learn for children. To question what are problems that you have encountered usually at teaching foreign language for children, they answered that children had difficulty in

---

\* Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi KKEF Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı

understanding foreign language because they do not know well enough their mother tongue and so teachers exhibited the contradictory expression. This last detection reveals that in contrast they think, age is not an important factor when it comes to foreign language teaching in non-natural environment

**Key words:** Foreign Language Teaching, age factor, cognition, natural ambiance, child

## 0. Giriş

Dil, yeryüzünde insanlığın en önemli varlık nedenlerinden biridir. Eylemleriyle onu gerçekleştiren bireylere basit bir olguymuş gibi gelmesine rağmen üzerinde biraz düşünüldüğünde özünde çok karmaşık bir sistem olduğu görülmektedir. Ses sisteminden dilbilgisel kurallara ve psişik ve psikolojik stratejilerden sosyolojik etkenlere kadar geniş bir yelpazeyi kapsayan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Ferdinand De Saussure dili bir sistem olarak tanımlarken Yuen Ren Chao (1970, s; 11) dilin bireyin gönüllü davranışı, bir alışkanlıklar bütünü, iletişim sistemi, uzlaşımsal ve sosyal bir kurum olduğunu dile getirmektedir. Chao, diğer alışkanlıklar gibi bu dil alışkanlığının da yaşamın ilk yıllarında kolayca kazanıldığını ve ilerleyen yıllarda zor değiştiğini vurgulayarak çocukların kendi ana dillerini ve hatta yabancı dilleri yetişkinlerden çok daha kolay öğrendiklerini ileri sürmektedir. Pierre Oléron (1979, s:19) Bierens de Haan'ın görüşlerinden hareketle insan dilinin “sesli ve eklemli özelliğe sahip olduğunu, uzlaşımsal bir değer içererek herhangi bir entiteyi işaret ettiğini ve farklı formasyonlarla bir iletişim niyeti sunduğunu belirtmektedir. Dili sosyolojik açıdan inceleyen Pierre Achard ise onu şu şekilde tanımlamaktadır. “Bir dil, kendisini “derin” anlamda söz etkinliğinin içine, “yüzeysel” anlamda da insani yapabilirliğe ve genel etkinliğe götüren dil yetisiyle çerçeveselendirilmiştir. Dil bir güncelleşmedir. Oluşur ve geçmişin ürünüdür” (1994, s: 8). Bu anlamda dil kültürel bir değer

taşır ve aynı kültürü paylaşan toplulukları birleştiren bir nitelik sunarak diğerleri arasında toplumsal olarak bir farklılık oluşturur. Böylece bir yanda ana dil diğer yanda ise yabancı dil şekillenir.

Ana dili her insan, zekâ düzeyi düşük olanlar bile, rahatça öğrenip konuşurken her hangi bir yabancı dili öğrenmek ve öğretmek çoğu zaman bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk öğretimden yüksek öğretimin her kademesinin müfredatında yer almasına karşın konuşamayan, okuduğunu anlamayan ya da basit ifadelerle meramını kâğıda dökemeyen insanların sayısı azımsanmayacak kadar çoktur. İngilizcenin yapısı üzerinde araştırmalar yapan Danimarkalı ünlü dilbilimci Otto Jespersen, Dil; Yapısı, Gelişimi ve Kökeni (Language Its Nature, Development and Origin) adlı kitabında ana dil edinimiyle yabancı dil öğretimini çeşitli yönleriyle karşılaştırarak yabancı dilin öğreniminin niçin bu kadar sorunlu olduğunun yanıtını bulmaya çalışmaktadır. Jespersen'e göre bir yanda hiçbir tecrübesi ve alt yapısı olmayan küçük bir çocuk, rastgele izlenen bir yöntem, deneyimsiz eğitmenler ve sadece sözlü dil söz konusuken diğer yan da her türlü bilgi ve zihinsel donanıma sahip bir yetişkin, belli bir sistem çerçevesinde uygulanan birçok farklı metot, tecrübeli ve alanında uzman öğretmenler ve sayısız kaynaklar vardır. Yabancı dil öğretiminde diğerine göre bu kadar çok olumlu etken olmasına rağmen yine çoğu zaman sonuç hüsrana uğramaktadır. Acaba küçük çocuğun sahip olduğu özellikler mi yani konuşma organlarının esnek olması mı ya da mükemmel bir sesleri algılama yeteneğinin olması mı yoksa daha farklı etkenler mi onun ana dilini bu kadar kolay öğrenmesine neden olmaktadır. Şüphesiz bu soruya yanıt vermek sanıldığı kadar kolay olmasa gerek.



Genel olarak yabancı dil öğrenme ve öğretme sorununu bütün uluslar yaşamasına rağmen hiç kuşku yok ki bu sorun ülkemizde daha derin hissedilmektedir. Geçmişten günümüze her hükümet bu sorunu önemseyerek çözüm yolları bulmaya yönelik çağdaş projeler geliştirmeyi amaçlamıştır. Bilginin ve bilimin öneminin hissedildiği ve ülkemizin Avrupa Birliği içerisinde yer alma çalışmalarının yoğunlaştığı 2000 yıllara yaklaşıırken yabancı dil öğretimi ülkemizde daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. 1970’li yıllarda ilköğretimin 8 yıla çıkarılmasının öngörülmesi, 1997 tarihinde 4306 sayılı kanunla gerçekleşmiş ve süresi 3 yıl daha artırılan zorunlu eğitimin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması amacıyla “Eğitimde Çağı Yakalama 2000 Projesi” adıyla bir çalışma başlatılmıştır. Bu çalışma kapsamında İlköğretimde en az bir yabancı dilin öğretilmesi hedeflenmiş ve böylece 1998-1999 Öğretim yılından itibaren İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda yabancı dil derslerinin öğretilmesine başlanılmıştır. Ayrıca zorunlu yabancı dil ders saatleri dışında takviye amaçlı haftada en az 1 ya da en çok üç saat olmak üzere ek ders saatleri konulmasına da imkân verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının içinde bulunduğumuz 2011 yılında, gelecek eğitim-öğretim döneminden itibaren uygulanmak üzere okul öncesini de kapsayacak şekilde “Yabancı Dil Öğretiminin Geliştirilmesi Projesi” adıyla geniş kapsamlı bir proje başlattığını görüyoruz. Projeye yeni bir yabancı dil öğretme stratejisi geliştirilmesi amaçlanmakta öğretim süresince bir öğrencinin sayısız yabancı dil dersi almasına rağmen kendini ifade edememesi sorununun ortadan kaldırılması hedeflenmektedir. Bu kapsamda yurtdışından yabancı öğretmen getirilmesi, popüler çizgi film ve programların alt yazılı olarak televizyon kanallarında gösterilmesi, okullarda

“English Cafe” adıyla öğrencilerin çalışma yapacakları alanlar oluşturulması, okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerine yönelik eğitim setlerinin dağıtılması gibi birçok farklı uygulamanın hayata geçirilmesi düşünülmektedir. Zira artık günümüzde yabancı dil öğretiminde değerler farklılaşmıştır. Liezl-Marié Watt’a göre (2002) “ister geçerliğini yitirmiş ister halen konuşulan dil olsun” geleneksel olarak bir dilin öğretilmesindeki amaç edebi metinleri okumak ve onların çevirisini yapmaktan ibaretti. Yıllar geçtikçe bu hedef değişmiş ve artık günümüzde yaşayan bir dilin öğretilmesindeki amaç, dilin tüm görünümünü uygulamak onu anadil olarak konuşan kişilerle iletişim kurabilmek, konuşabilmek ve sadece dilin kurallarını bilmek değil aynı zamanda o dilin ait olduğu kültürü de öğrenmektir.

Yabancı dil öğretiminin zorunlu olarak ilköğretimde uygulandığı ve okul öncesinde dahi uygulanmasının düşünüldüğü bir ortamda bu araştırmayla bizzat alan içerisinde olan uygulamacıların yani öğretmenlerin ilköğretim 4.ve 5. sınıflarda bir başka deyişle erken yaşlarda yabancı dil öğretimiyle ilgili algılarını tespit etmeyi ve birkaç çözüm önerisi sunmayı amaçlamaktayız.

Erzurum ili ve merkez ilçelerdeki sosyoekonomik bakımdan farklı düzeylerde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 52 öğretmenle yaptığımız anketlerle araştırmamızın örneklemini oluşturmaya çalıştık. Öğretmenlerin doğrudan düşüncelerini aktarmaları açısından uygun olduğunu düşündüğümüz açık uçlu sorulardan oluşmuş bir anketi onlara uyguladık ve şu dört sorunun yanıtını ankete katılan öğretmenlerden almaya çalıştık.

- 1- Yabancı dilin erken yaşta (4. ve 5. sınıflarda) öğretimi konusunda genel olarak izlenimleriniz nelerdir?
- 2- Erken yaşta yabancı dil (4. ve 5. sınıflarda) öğretirken nasıl bir yöntem (metot) izliyorsunuz?
- 3- Erken yaşta yabancı dil (4. ve 5. sınıflarda) öğretirken yaşadığımız sorunlar nelerdir?
- 4- Size göre yabancı dilin erken yaşta (4. ve 5. sınıflarda) öğretiminin olumlu ve olumsuz tarafları nelerdir?

Elde ettiğimiz verileri descriptif (betimleyici) bir anlayış benimseyerek içerik analizi yöntemiyle çözümlenmeye çalıştık.

## **1. Erken yaşta yabancı dil öğretimi**

Öğretmenler, çocukların algılarının yetişkinlere göre daha açık olmasının ve yabancı dil öğrenimine karşı sergilemiş oldukları merakın öğrenme sürecinde onların başarılarını ve özgüvenlerini artırdığını vurgulayarak erken yaşlarda dil öğretiminin daha kolay olduğunu düşünmektedirler. Kritik yaş kavramının altını çizerek 4. ve 5. sınıflarda dahi dil öğretiminin geç kalınmış bir uygulama olduğunu ve anaokulunu kapsamaması gerektiğini dile getirdiklerini görüyoruz. Otto Jespersen (1922, s; 103) ve onun gibi birçok bilim insanı anadil edinimi söz konusu olduğunda, çocukların konuşmanın yanında diğer birçok bilgiyi 0-3 yaş arasında öğrenirler diyerek anadil öğreniminde kritik bir dönemin varlığını ispatlamaya çalışırken acaba ikinci bir dilin öğreniminde de böyle bir dönemin varlığından bahsetmek mümkün müdür? Daniel Gaonac'h (2006), iş

ve eğitim ihtiyaçlarından dolayı geçici olarak yaşadıkları ülke sınırları dışında ikamet etmek zorunda kalan ailelerin çocukları üzerinde yaptığı araştırmalarda, bu çocuklar için erken yaşta yabancı dil öğretiminin sesletim açasından olumlu sonuçlar verdiği tespitini ortaya koymuştur. Anadil olarak konuşanların aksanlarına yakın bir aksanı ölçüt olarak alan yazar, 6 ile 20 yaşları arasında Amerika Birleşik Devletlerine gelen ve orada kalma süreleri 5 ile 18 yıl arasında değişen İtalyan kökenli göçmen çocukları arasında yaptığı araştırmada, 12 yaşından önce ülkeye gelmiş olan çocukların dili iyi bir biçimde öğrendiklerini ve İngilizce konuşan yerliler kadar dili iyi konuştukları sonucunu çıkarmaktadır. Aynı şekilde erken gelenlerin algılama kapasiteleri de diğerlerine oranla ileri düzeyde bulunmaktadır. Fakat Gaonac'h erken yaşta öğretimin her zaman etkili olmadığını dile getirmektedir. Bazen yaşça büyük olanlar küçük olanlardan daha iyi öğrenebilmektedirler. Zira gelişmiş bilişsel kapasiteleri onların işini büyük ölçüde kolaylaştırmaktadır. Bu noktada yabancı dil öğretiminde iki kavram üzerinde bir ayırım yapmak kaçınılmaz gibi gözüküyor. Birincisi doğal ya da yarı doğal ortamlarda, diğer ise analitik yöntemlerle yabancı dil öğretiminin yapılması. Dilin sosyal bir olgu olduğunu, diğer bir ifadeyle sadece onu konuşanlarla etkileşim içerisinde olunmasıyla geliştirilebileceğini göz önünde bulundurursak dilin en etkin bir biçimde onu konuşan ülkelerde öğrenilebileceğini söyleyebiliriz. Dilin pratiğini yapma imkânını az ya da hiç bulamadığımız ortamlarda ise bir öğretmen eşliğinde değişik kaynaklardan yararlanarak dil öğretimini gerçekteştiririz. İkinci durumun yani analitik bir yaklaşımla yabancı dil öğretimini gerçekteştirdiğimiz bizim gibi ülkelerde erken yaşta öğretimin çok verimli sonuçlar vermeyeceğini söyleyebiliriz.

Bize göre doğal bir ortam söz konusu olmadığı için öğretmenlerin düşündüğü gibi anaokullarında yabancı dil öğretime başlamak genel olarak dil öğretiminde özel olarak da konuşma alanında yaşadığımız dil öğretim sorunlarını ortadan kaldırmayacaktır. Diğer yandan çocukların algılama ve anlama kapasiteleri yeterince gelişmediğinden dil öğretimi daha kolay olmayacak aksine öğretmenlerin işini daha da zorlaştıracaktır.

Öğretmenlerden bazıları da erken yaşta öğrenmenin gerekliliğini savunarak mevcut ders saatlerinin yetersizliğinden yakınmakta ve ders saatlerinin daha fazla olmasını istemektedirler. Öğrencilerin yabancı dil öğretime karşı algısal farklılıklarını dikkate alırsak bu, zaten dile karşı bir ön yargıları olan yani yabancı dil öğrenmenin zor olduğunu ve başarısız olacaklarını düşünen öğrencilerde daha fazla korku ve nefretin oluşmasına neden olabilir ve var olan öğrenme merakını azaltabilir.

Öğretmenlerin çok az bir kısmı ise erken yaşta dil öğretiminin çocukların farklı dillerin farkına varmaları açısından önemli olduğunu düşünmektedirler. Başlangıçta yaşadıkları evrenle ilgili algıları çok sınırlı olan yani dünyayı sadece çevresinde bulunanların oluşturduğunu düşünen çocuklar aile ortamından çıkıp daha geniş bir çevre edinmeleriyle birlikte şüphesiz algıları da değişir. Yavaş yavaş kazandıkları tecrübelerle başka canlıların, başka nesnelerin farkına varırlar, benzerlikleri farklılıkları rahatça ayırt edebilirler. Diğer toplulukların farkına varmaları, onların kendi konuştukları dilin dışında farklı bir dil konuşulduğunu algılamaları dil öğrenimini kolaylaştıran bir yaklaşım olacaktır. Şüphesiz öğretmenlerin, konuştukları dil dışında bir başka dili niçin öğrendiklerini anlayamayan

öğrencilerin varlığından bahsetmeleri bu yaklaşımın dikkate alınmasının gerekliliğini pekiştirmektedir.

## **2. Çocuklara yabancı dil öğretimi ve yöntemler**

İçerik analizi yapıldığında öğretmenlerin, çocuklara yabancı dil öğretiminde birbirinden farklı stratejiler ve yöntemler kullandıklarını görmek mümkündür. Anket uyguladığımız öğretmenlerin neredeyse tamamına yakını, çocukların sıkılmadan kolayca öğrenmelerini sağlamak amacıyla derste sürekli oyuna başvurarak, konuları dramatize ederek yabancı dili öğretmeye çalıştıklarını ve bu durumun çocuklar üzerinde genellikle olumlu bir etkisi olduğunu dile getirmektedirler. Anadil edinimi söz konusu olduğunda da çocukların, öğrenimlerini oyun üzerinde temellendirdiklerini söyleyebiliriz. Çocuk, çevresindeki bireyler ve nesnelere dışında adeta kendi konuşma örgenlerini de bir oyun aracı olarak görür. Biz yetişkinlerin içinden düşünme şeklinde gerçekleştirdiklerimizi o dışarı vurulmuş sesli düşünme şeklinde ve bir oyun ortamı içerisinde gerçekleştirir. Diliyle oynuyormuşçasına kendi kendine konuşur, kendince fikirler üretir. İster formel olsun ister informal olsun oyunun her türlü öğrenme içerisinde şüphesiz pozitif etkisi tartışılmaz. Oyun deneyim kazanmadır, başarının ve kendine güvenin adresidir, alıştırma öncesi bir alıştırmadır, öğrenmeye atılan ilk adımdır, eylemdir ve yaratıcılığın temeli olan düşür ve çocuğun ilk aşamada öğrendiği sözcükleri yineleme olanağını ve öğrenilenin pekiştirilmesini sağlar. (Baştürk, 2004, s.6) Anaokulundan başlayarak çocuk oyun ortamında tüm dilsel becerilerini en iyi biçimde geliştirir. (Kara, 2004, s: 307)

Öğretmenlerinin bazıları, dil öğretiminde “tekrarlar yapma, test ve alıştırmalar çözüme, soru-cevap yöntemi” gibi artık günümüzde klasikleşmiş gibi algılanan uygulamalar yaptıklarını söylemektedirler. Şüphesiz soru-cevap yöntemi dil öğrencisini konuşmaya teşvik etmek, onu cesaretlendirmek, öğretmenin onun öğrenip öğrenmediğini anlaması açısından önemli bir uygulama olabilir. Fakat yine de bunun tamamen iletişime yönelik bir durum olmadığını söylemek mümkündür. Gerçekte günümüz teknoloji ve bilim çağı artık çağdaş yaklaşımları benimsemenin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu çağdaş yaklaşımlardan biri de dil öğretiminde temel amacın iletişim kurmak olduğu ilkesinden hareket eden 1980’li yıllardan itibaren geliştirilmiş olan “iletişime dayalı metot” (l’approche communicative ou notionnelle-fonctionnelle) olarak adlandırılan yöntemdir. Daniel Gaonac’h (2006), dil öğretimi alanında zorunlu bir uygulama olarak görülmeye başlandığını söyleyerek bu yöntemi soyut kuralların öğretilmesinden ziyade dil öğrencilerine iletişimsel bir yetkinliğin kazandırılmasını amaçlayan bir uygulama olarak tanımlıyor. Yazara göre öğrenmeye destek sağlayan sözcükler kendi içlerinde öğrenmenin konusunu oluşturmazlar. Öğrenme temel olarak *mefhumlar (notion<sup>3</sup>) yani iletişimsel niyetler* ile “birini selamlamak, kendini tanıtmak, bir nesneyi tanımlamak” gibi genellikle dilsel açıdan farklı şekillerde gerçekleşen *dilsel işlevler* arasındaki ilişki üzerine dayanır. Oyun ancak bu etkinlikle ilişkilendirildiğinde anlam kazanır. Kısaca bir iletişim ihtiyacını ortaya çıkaran ve öğreneni karşılıklı etkileşim içerisinde konuşmak zorunda bırakan

---

<sup>3</sup> Antoine Culioli mefhumu (notion) “fiziksel ve kültürel özellikleri olan karmaşık tasarımlar dizgesi yani bir kültüre zorunlu olarak bağlı olan ve bu kültürden alınan nesne özellikleri” şeklinde tanımlamaktadır.

bir uygulamadır. Henüz yaşları küçük olan ana dilleri dışında farklı bir dille henüz tanışmış olan bu sınıflarda konuşma etkinliği çok basit, onları bıktırmayan etkinliklerle gerçekleştirilmelidir. Hatta basit bir kelimenin sesletimine kadar konuşma indirgenmelidir. Doz yavaş yavaş artırılmalıdır. Anket uyguladığımız 52 öğretmenden sadece 2'sinin “iletişime dayalı metodu uyguluyorum” dediğini görüyoruz. Bu da öğretmenlerimizin çağdaş uygulamalardan yeterince haberdar olmadıklarını göstermektedir. Yine de içerik analiziyle bazı öğretmenlerin bu bahsettiğimiz uygulamayı kısmen andıran yöntemlere başvurduklarını anlıyoruz. Onlar konuşma etkinliğini “sınıf içerisinde sürekli yabancı dil konuşma, öğrenciler için konuşma fırsatları yaratma, karşılıklı diyaloglar yaptırma” şeklinde yerine getirmektedirler.

Grup çalışmaları yaptırmak, öğretmenlerimizin dile getirdikleri bir başka uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Şüphesiz karşılıklı diyaloglar yaptırma da bir grup çalışması olarak algılanabilir. Fakat anketlerde ne tür grup çalışmaları yaptıklarına, grupları nasıl oluşturduklarına (gruplar ikili mi çoklu mu, öğretmenin mi yoksa öğrencilerin isteğiyle mi) ilişkin bir söylemle karşılaşmıyoruz. Çağdaş yaklaşımlarda özellikle ruhbilimsel (psikolinguistique) açıdan grupların oluşturulmasının öğretmenin inisiyatifıyla değil de bizzat öğrencilerin doğrudan kendileri tarafından yapılmasının öğrenme sürecini kolaylaştırdığı vurgulanmaktadır. Yani öğrenci iletişim kuracağı partneri ya da partnerleri seçmede özgürdür.



### **3. Erken yaşıta yabancı dil öğretim sorunları**

Öğretmenlerin anketteki 1. soruya ağırlıklı olarak 4. ve 5. sınıflarda yabancı dil öğretimini geç kalınmış bir uygulama olduğunu anaokulunda başlanması gerektiğini dile getiren ifadeler kullandıklarını tespit etmiştik. Ayrıca daha çok erken yaşıta yabancı dil öğretimini destekler olumlu ifadeler kullanmaktaydılar. Onlara göre erken yaş çocuğun dil öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Zira bu dönemlerde onlar sahip oldukları bireysel ve bilişsel yeterliliklerden dolayı dile karşı daha yatkındırlar. Fakat erken yaşıta yabancı dil öğretiminde yaşadıkları sorunların neler olduğunu öğrenmek için sorduğumuz 3. soruya tamamen olumsuz ifadelerin ağırlıklı olduğu düşüncelerle cevap verdiklerini görüyoruz. Öğretmenlerin, 4. ve 5. sınıftaki öğrencilerin genellikle anadillerinin yapılarını henüz yeterince bilmediklerinden dolayı öğrendikleri yabancı dilin yapısını anlamakta zorluk çektiklerini, algılamada sorunlar yaşadıklarını, genellikle Türkçe düşündüklerini, kelimelerin sesletiminde, yazmada okumada zorlandıklarını ve bütün bu olumsuzlukların onların dile karşı kaygılarını yükselttiğini, ilgilerini azalttığını ve artık öğrenemeyeceğiz diyerek daha fazla korkular yaşadıklarını dile getirdiklerini görüyoruz. Bu tespitler bize öğretmenlerin bir ikilem yaşadıklarını gösterir niteliktedir. 1. soruya verdikleri cevaplardan erken yaşıta dil öğretimini bir avantaj olarak gördüklerini 2. soruya verdikleri yanıtlardan ise erken yaşın bazı sorunlar ortaya koyduğunu ve dolayısıyla bir dezavantaj olduğunu anlıyoruz.

Doğal olmayan ortamlarda dil öğretimi söz konusu olduğunda bilişsel kapasitelerin belli düzeyde olgunlaşmış olması son derece önemlidir. Anadilde sahip olunan bilgileri yabancı dil öğretimine transfer etme becerisi

yani dille ve dilsel olgularla ilgili önceden sahip olunan bilgilerin en iyi şekilde kullanılması ve kavramlaştırma becerisinin sergilenmesi bu bilişsel kapasiteler arasında gösterilebilir. Bu olgunun değerini Gaonac'h'ın aktardığı (2006, s: 58-59) farklı bilim insanları tarafından dilin değişik boyutlarıyla ilgili yapılan araştırmalardan daha iyi anlıyoruz. Harley, Fransızca öğrenen Kanadalı öğrencilerden yaşça daha büyük olanların yapısal ve söz dizimsel düzeylerde diğerlerine göre daha başarılı olduklarını tespit etti. Ekstrand ise, İsveççe öğrenen 11 yaşından daha büyük Finli çocukların daha küçük olanlara göre dil performanslarının yüksek olduğunu dile getirmektedir. Aynı şekilde Munoz, İngilizce öğrenen İspanyol öğrencilerden 11 yaşında dil öğrenimine başlayanların 8 yaşında başlayanlardan çeşitli düzeylerde dil performanslarının daha yüksek olduğunu dile getirmektedir. Olson ve Samuels tarafından sesletim düzeyinde yapılan bir başka araştırmada benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu araştırma her biri 15 ile 25 dakika arasında değişen 10 seanslık yabancı dilde sözceleri taklit alıştırmaları üzerine dayanmaktadır. Araştırmacılar, yabancı dil öğrenimine yeni başlayan 3 farklı öğrenci grubunu araştırmaya dahil ederek onların sesletimlerini söz konusu dili anadili olarak konuşan uzmanların değerlendirmesini sağlamışlardır. Grupların ilki, yaşları ortalama 10 olan ilköğretim birinci kademe öğrencilerini, diğeri 14 ile 15 yaş arasındaki kolej öğrencilerini sonuncusu ise 18 ile 26 yaş arasındaki üniversite öğrencilerini kapsamaktadır. Uzmanların değerlendirmeleri kolej ve üniversite öğrencilerinin ilkokul öğrencilerinden sesletim alanında daha başarılı olduklarını ispatlamıştır. Daniel Gaonac'h, öğrenim koşullarının uygun şekilde kontrol altında tutulduğunda erken yaşta yabancı dil öğrenmenin avantajının ortadan kalktığını yetişkinlerin

sesletimde dâhil olmak üzere diğerk birçok dil alanında çocuklardan önde olabileceklerini savunmaktadır.

Öğretmenlerin çok az bir bölümünün de sorun olarak fiziksel koşulların yetersizliğini dile getirdiklerini görüyoruz. Teknolojik yetersizlikler ve sınıfların çok kalabalık olması dil öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir. Şüphesiz sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu diğerk disiplinlerin öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretimindeki başarıyı da azaltan en önemli etkenlerden biridir. 40-50 kişilik sınıflar yerine 15- 20 kişilik sınıflarda dil öğretiminin gerçekleştirilmesi öğrenenlerin her biriyle doğrudan ilgilenilmesi açısından oldukça önemlidir.

Öğretmenlerden sadece biri “küçük çocuklara dil öğretmek çok zor” diyerek adeta yaşadığı çaresizliği gözler önüne sermek istemektedir.

#### **4. Yabancı dilin erken yaşta öğretiminin olumlu ve olumsuz yönleri**

Öğretmenler, erken yaşta yabancı dil öğretiminin avantajlarını açıklarken daha çok bireysel yeterlilikler yani bu yaş dönemlerinde çocuğun sahip olduğu “rahat davranmak, istekli olmak” gibi özellikleri ön plana çıkarmaktadırlar. Genel olarak öğretmenler erken yaşta dil öğretiminin avantajlarını şu şekilde sıralamaktadırlar:

- a- Çocukların istekli ve meraklı olmaları
- b- Çocukların utanmamaları, rahat davranmaları
- c- Öğrenme hızının yüksek ve öğrenilenlerin kalıcı olması

- d- Farklı kùltürleri tanıma imkânı yaratması, çocuklarda yabancı dil bilinci oluşturması
- e- Çocukların özgüvenlerini artırması ve sosyalleşmelerini sağlaması

İstek ve merak öğrenmede en temel olgulardan biridir. Anadilini öğrenen çocuk öğrenme sürecinde son derece istekli bir davranış sergiler. Bütün etkinliklerinde konuşma eylemi kendini gösterir. Aile bireyleriyle, başkalarıyla sürekli konuşmak ister. Oyun oynarken, yemek yerken hatta zaman zaman hiçbir şeyle meşgul olmazken bile konuştuğu olur. Aynı şekilde merak da ön plandadır. Ebeveynlerine bıkkınlık verecek düzeyde her şey hakkında bilgi sahibi olmak ister. Anlamsız dahi olsa sürekli sorular sorar. Okul döneminde ne yazık ki eğitim sistemi çeşitli sebeplerle onun sahip olduğu bu merakı çoğu zaman köreltir. Yabancı dil öğretiminde yaşları küçük olan çocuklarda gerek bu disiplin hakkında sahip olunan algıdan gerekse bizzat öğreticinin sergilediği yanlış davranışlardan dolayı bu çok daha keskin olabilir.

Çocukların utanmamaları, rahat davranmaları gibi kavramlar bizi anadili ediniminde H.Delacroix'nın ortaya koyduğu “doğallık ve uysallık” terimlerine götürür. Çocuğun sahip olduğu bu özellikler onun dili öğrenmesinde önemli yer tutmaktadırlar. Bu dönemde doğallık olmadan, az da olsa kişisel tepki göstermeden buluş ve yaratıcılık bulunmadan bir bebeğin öğrenmesi olanaklı değildir. Bilişsel ve duyuşsal rastlantılar, çocuğun merakını, yaratıcılığını, doğal yapısını ve katılım yeteneğini açımlar, güçlendirir. (Baştürk, 2004) Yabancı dil öğretimi söz konusu olduğunda ise çoğu zaman bunun tersi bir durumla karşılaşmaktayız. Yabancı dil öğrenen

bir öğrenci emin olmadığında düşüncelerini aktarmak istemez. Kendini geri plana iter. Her zaman yanlış yaparsam kaygısını taşır. Bu da onun yaratıcılığını, dile karşı olan isteğini adeta yok eder, kendine güvenini azaltır.

Öğretmenler küçük çocuklarda öğrenmenin hızlı bir şekilde gerçekleştiğini ve öğrenilenlerin de kalıcı olduğunu düşünmektedirler. Fakat bu alanda yapılan araştırmalar onların düşündüklerinin aksi bir durumu ortaya çıkarmaktadır. Gaonac'h'un (2006, s: 64-65), Krashen, Long et Scarcella tarafında yapılan bir araştırmanın, ilk yapısal ve söz dizimsel edinimlerin yetişkinlerde çok daha hızlı olabileceğini ortaya çıkardığını ve öğrenmenin hızı üzerinde genel olarak düşünüldüğünde yetişkinlerin hatta belli ölçüde gençlerin, öğretimin durumuna, alıştırmaların düzeyine ve öğrenenlerin sergilemiş oldukları motivasyona göre özellikle söz dizimsel yapıların öğrenilmesinde çocuklara göre bir adım önde olduklarını aktardığını görmekteyiz. Yabancı dilin doğal olarak yapıldığı ortamlarda ise öğrenimin başlangıcında yetişkinlerin çocuklara oranla daha başarılı oldukları fakat öğrenim sürecinin ilerleyen dönemlerinde çocukların yetişkinleri geride bıraktıkları saptanmaktadır.

Erken yaşta yabancı dil öğretiminin olumsuz yönlerini ise şu şekilde sıraladıkları görülmektedir:

- a- Ders saatlerinin az olması
- b- Fiziki ve teknolojik yetersizlikler
- c- Öğrencilerde isteksizlik, dikkat eksikliği
- d- Türkçe düşünmeleri

- e- Öğrencinin anadilini yeterince kavrayamamış oluşu ve henüz istenilen düzeyde konuşamıyor olması, iki dil arasında bocalaması
- f- Kültürel farklılıklar

Yaşadığımız teknolojik çağda yabancı bir dil öğrenmek teknolojiden bilinçli bir şekilde yararlanıldığında geçmiş dönemlere göre dil öğrencisinin işini biraz daha kolaylaştıracaktır. Öğretmenlerin söylemlerinden eğitim kurumlarında teknolojik gereçlerin yetersiz olduğunu ve dolayısıyla dil öğretiminde onlardan yeterince yararlanılmadığı anlaşılmaktadır. Televizyon, dvd, bilgisayar, internet günümüzde en popüler teknolojik aygıtlardandır. Liezl Marié Watt (2002) teknoloji ile dil öğretimi arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında teknolojik destekli yabancı dil öğretiminin günümüzde başarılı bir dil öğrenimi için en önemli çözüm olduğunu açıklamaktadır. Bilgisayar, projektör ve internetten yararlanılan teknoloji destekli dil öğretimi tekniklerinden biri olan işitsel-görsel yöntemin önemine vurgu yapmaktadır. Ona göre video vb. gibi işitsel-görsel donanımlar, öğretmenlere gerçek yaşamdaki gibi bir dilsel etkileşimi yani öğrenilen dili konuşanların söylediklerini ve yaptıklarını o dili anadili olarak konuşan bireylerle gerçek iletişim durumlarında yaşayarak konuşma imkânı olmayan öğrencilere öğrenilen dili gösterme ve uygulatma fırsatı verecektir. Diğer yandan görsel olgularla dilsel birimler arasında öğrenci doğrudan bir ilişki kurar. İmge onun gördüğü ya da işittiği dilsel göstergenin kavramsal yönünü zihninde canlandırmasına yardımcı olur. Diğer bir ifadeyle imge ile dilsel sözce arasında oluşan bu anlık ilişki öğrenilen yeni kavramların kendini gösterdiği anda sadece onların anlaşılmasını değil aynı zamanda öğrenimin

sonraki aşamalarında onların hatırlanmasını da sağlar. Ayrıca sesli dokümanlardan da yararlanılmalıdır. Böylece öğrenci bürünsel (sesin ritmi, vurgusu) bir değişimin gerçekleşmesiyle karşı karşıya kalmış olacaktır. Dil laboratuvarları öğretmene, dersin niteliğine göre seçtiği ve hazırladığı sesli metinleri öğrencilere tekrar tekrar dinletmesi ve gerektiğinde öğrencilerin sesletimlerini kaydetmesi imkânını veren ses kayıt cihazları, radyo, cd, kaset bilgisayar, internet ile donatılmalıdır. İnternet sayesinde her çeşit otantik metin ile ( gazete makaleleri, çizgi film, eğlendirici hikâyeler) interaktif bir şekilde uygulamalar yapmak şüphesiz daha kalıcı ve yararlı sonuçlar verecektir.

Öğretmenlerin çoğu en büyük olumsuzluk olarak çocukların yeteri düzeyde anadil bilgisine sahip olmamalarını görmekteirler. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi sahip olunan türdeş bilgiler sonradan edinilecek bilgiler için bilişsel bir köprü kurar. Gaonac'h (2006, s: 122) son dönemlerde yapılan birçok araştırmanın, okulda yabancı dil öğrenen öğrencilerin özellikle kelime bilgisi edinimlerindeki performanslarının anadillerinde sahip oldukları sesletim ile ilgili bilgilere bağlı olduğunu ortaya çıkardığını ifade etmektedir. Yani öğrenen anadilinde sessel birimleri tanıyabiliyor, birbirinden ayırt edebiliyor ve onları değişik düzenlemelere uyarlayabiliyorsa aynı şeyleri yabancı dil öğretiminde de uygulayabilir.

Ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri erken yaşta yabancı dil öğretiminin hiçbir olumsuz yönü olmadığını düşünmektedirler. Anketin son sorusuna ve diğer sorularına verilen cevaplarda ortaya çıkan sonuçlar öğretmenlerin bazılarının bu şekilde düşünmelerinin çok gerçekçi olmadığını

ortaya koymaktadır. Aksine erken yaş, doğal olmayan ortamlarda avantajdan ziyade bir dezavantajlar yaratan olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Yabancı dilin erken öğretimi ile ilgili olgular anadil edinimindeki kadar kesin değildir. Aksine oldukça karmaşık hatta zaman zaman içinden çıkılmaz bir boyut kazabilmekte ve araştırmacıların zihnini yormaktadır.

Yabancı dil öğretiminde doğal ortamlarda çocuklar, ülkemizde yapıldığı gibi doğal olmayan ortamlarda yetişkinler avantajlı gibi gözükmektedir. Öğretmenlerin ifade ettiklerinin aksine biz, doğal veya yarı doğal ortamlar dışında (öğrenilen dilin anadili olarak konuşulduğu ya da çevrede sürekli olarak o dili konuşanların var olduğu durumlar) erken yaşta yabancı dil öğretiminin bir avantaj olarak gözükmediğini düşünmekteyiz. Bir başka ifadeyle çocuklar yaşlarından dolayı yetişkinlere oranla bir adım önde değildir. Buna rağmen erken yaşta (ilköğretim düzeyinde) yabancı dil öğretiminin yapılmasının doğru bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür. Burada esas olarak yapılması gereken şey, çocuklarda yabancı dile karşı bir metalinguistique (dil üzerine düşünme) davranış gelişimi yaratmak olmalıdır. Çocuk anadili dışında farklı bir dili neden öğrenmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır. Böylece öğretmenlerimizin de belirttikleri gibi dil öğrenmenin çocuk tarafından gereksiz görülmesi, yabancı dil ne işime yarar gibi ifadelerle önyargılı tutum sergilemesi ortadan kaldırılmış olur.

Ulaştığımız bulgulardan öğretmenlerin anaokullarından itibaren başlanılmalı yönündeki düşüncelerinin uygulamaya geçirilmesinin gerek



öğrenci gerekse yabancı dili öğreten için daha fazla sorunlar yaratacağı sonucunu çıkarmaktayız. Bu tür bir uygulama anadili henüz gelişmekte olan bir çocuğun bu alandaki öğreniminde de sorunlar yaratabilir. Zira anadil ediniminin de uzun bir zaman dilimini kapsadığı bilinmektedir.

Doğal olmayan ortamlarda yabancı dil öğretimindeki başarı yaştan ziyade bireysel etkenlere bağlıdır. Öğrenenin yaşı kaç olursa olsun öğrenmede gerekli olan içsel motivasyonu sergileyebiliyorsa başarıda kaçınılmaz olacaktır. Bireyin dili gerçekten öğrenmek istemesi, sınıfta ya da sınıf dışında kendine uygulama yapma imkânı yaratabilmesi, risk alabilme cesaretini gösterebilmesi, kendine güveni ortaya koyması onun işini kolaylaştıracak etkenlerden sadece birkaçıdır. Öğretmenlerin erken yaşta yabancı dil öğretiminin avantajlarını ve dezavantajlarını sıralarken “çocukların istekli olmalarını” bir avantaj “yine mi İngilizce dersi diyerek isteksiz olmalarını” bir dezavantaj olarak görmeleri bireysel etkenlerin ne kadar önemli olduğunu kanıtlar niteliktedir. Diğer yandan çocuğun anadili ediniminde sergilediği doğallık ve uysallık gibi bireysel özellikler yabancı dil öğretiminde yanlış uygulamalarla ortadan kaldırılmamalıdır.

İlköğretimin birinci kademesinden itibaren yabancı dil öğretimine başlanması çocukların diğer toplumların varlığından bilinçlenmeleri, kendi dilleri dışında başka dillerin var olduğunu algılamaları ve kültürel farklılıkları fark etmeleri açısından önem taşımaktadır. Böylece daha yoğunlaştırılmış bir şekilde dil öğretiminin yapıldığı sonraki sınıflara geçişlerde bir dil bilinci oluşmuş olacaktır.

Öğretmenlere, derslerinde teknolojik gereçlerden yararlanma imkânı verilmeli ve bu teknolojik gereçleri sınıf içerisinde etkin bir şekilde kullanma becerisi meslek içi eğitimlerle kazandırılmalıdır.

### **KAYNAKÇA**

- ACHARD, Pierre, Çevr. KIRIMSOY, Deniz, Dilsel Toplum Bilim, İletişim Yayınları, İstanbul, 1994
- BAŞTÜRK, Mehmet, Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Ana Dili Olarak Edinimi, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004
- BAYLON, Christian; FABRE, Paul. Initiation à la linguistique, Editions Fernand Nathan, Paris, 1975
- CARON, Jean. Les régulations du discours, psycholinguistique et pragmatique du langage, Presses Universitaires de France, France, 1983
- CHAO, Yuen Ren, Langage et Systèmes Symboliques, Payot, Paris, 1970
- CONSEIL DE L'EUROPE, "Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris, 2001
- DELACROIX, H. "Le langage et la pensée", Librairie Felix, Paris, 1930
- ECO, Umberto. (Çeviren: ATAKAY, Kemal. "Avrupa Kültüründe Kusursuz Dil Arayışı" Afa Yayınları, İstanbul, 1995
- GAONAC'H, Daniel "L'apprentissage précoce d'une langue étrangère, le point de vue de la psycholinguistique", Hachette Education, Paris, 2006
- GENÇ, A. "Türkiye'de İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi" Bişkek, Kırgızistan-Manas Sosyal Bilimler Dergisi, 10: 107-111, 2004
- GEORGE, A. Miller, Langage et Communication, Presses Universitaires de France, Paris, 1956
- GIORDAN, Andre. (Çev: BAŞTÜRK, Mehmet; TULAN, Murat; BOZAVLI, Ebubekir "Öğrenme" De Ki Basım Yayım, Ankara, 2008

- GIROUX, Sylvain; TREMBLAY, Ginette. “Méthodologie des sciences humaines de la recherche en action, Editions du Renouveau Pédagogique, Kanada, 2002
- GUILLAUME, Gustave. Langage et Science du langage, Presses de L’université Laval, Québec, 1984
- <http://upetd.up.ac.za/thesis/available/etd-02182003151147/unrestricted/00dissertation.pdf>
- KARA, Şeref. “Evolution du concept de communication dans les manuels du Fle”, Atatürk Üniversitesi Yayınları, Erzurum, 1998
- KARA, Şeref. “Anadil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi” Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Bursa, 2004
- KORKUT, Ece. Pour apprendre une langue étrangère (FLE), Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2004
- MATTHEI, Edward; ROEPER, Thomas. Introduction à la psycholinguistique, Bordas, Paris, 1988
- MOREAU, Marie-Louise; RICHELLE, Marc. “L’acquisition du langage” Pierre Mardaga, Fransa, 1997
- OLERON, Pierre, L’enfant et l’acquisition du langage, Presses Universitaires de France, Paris, 1979
- SAVAŞ, Bekir. Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi, Alfa Yayıncılık, İstanbul, 2006
- SENEMOĞLU, Osman. “Görsel-işitsel yöntemle yabancı dil öğretiminde görüntü ve sinemadan yararlanma” İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Yayınları, İstanbul, 1978
- SENEMOĞLU, Osman. “Yabancı Dilin Anadiline Etkisi Üstüne” Türk Dili Dergisi, Sayı: 30-31, Ankara, 1990
- SPINELLI, Elsa; FERRAND, Ludovic. Psychologie du langage, Editions Armand Colin, Paris, 2005
- YILDIRIM, Ali; ŞİMŞEK, Hasan. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2000

# **RESİM-İŞ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİR ÇAĞDAŞ SANAT ELEŞTİRİSİ YÖNTEMİ OLAN POST-YAPISAL ELEŞTİRİ ÖĞRETİMİ İÇİN HAZIR BULUNUŞLUK DÜZEYLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Berna Coşkun Onan**

**Anadolu Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği Doktora Programı Öğrencisi**

**onanberna@hotmail.com**

## **ÖZET**

Sanat eğitiminde bir alt disiplin olan Sanat Eleştirisi, tüm sanat tarihi anlatısı içinde karşılaşılan sanatçıları, sanat yapıtlarını ve dönemlerine ait tarihsel bilgileri okumak açısından önem taşımaktadır. Bu araştırma, halen uygulanmakta olan Disiplin Temelli Sanat Eğitimi programı kapsamında, Eğitim Fakültelerinin Resim-İş Eğitimi Anabilim Dallarında tek dönemlik ders olarak programa koyulan sanat eleştirisi dersinin bir bölümü olan post-yapısal eleştiri için öğretmen adaylarının hazır bulunuşluluk düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Sanat Eleştirisi dersi içeriği, sanat kuramlarına bağlı gelişen tüm eleştirileri ve eleştirmenlerini tanıtmak ve karşılaşılan eserlere ilişkin farklı bakış açıları geliştirebilmek üzere düzenlenmiştir. Bu bağlamda bir sanat eleştirisi yöntemi olan post-yapısal eleştiri öğreniminin, çağdaş sanat yapıtlarıyla karşılaşan öğretmen adayları için, içinde bulunulan dönemi, sanatçıları ve yapıtları anlamak açısından önemlidir. Bu doğrultuda üçlü likert tarama kullanılarak V. yarıyılı okumakta olan öğrencilerin, 1945 sonrası çağdaş sanat hareketleri ve eserlerine ilişkin ilgi, bilgi ve görüşleri çerçevesinde hazır bulunuşlulukları belirlenmiş ve duruma programdaki zamanlama açısından öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştiri, post-yapısal, postmodern, eğitim, disiplin, zamanlama, ders.

# **Appraisalment of Art Educator Candidates' Availabilities For Teaching Post-Structural Art Criticism, A Contemporary Art Criticism Method**

## **ABSTRACT**

Art criticism, a low discipline in art education, is fundamental to analyze the artists known in art history, discover their art works and art historical and artistic features of the eras which they are in. The aim of this paper is to determine availabilities of teacher candidates for teaching post-structural art criticism, a part of art criticism lesson that is offered as one-term course in the Faculties of Education by art educators. The content of art criticism lesson is composed to introduce the critics and criticism on the art theories and to improve new aspects about new art works. In this case, the learning post-structural art criticism, the contemporary art criticism method, is quite important for educator candidates to understand the new works when they come across and to absorb the time/era which they live in. By using three-licert test in this paper, it is aimed to analyze the students at the fifth tern at university, and to determine their knowledge, interest and visions about art events and works in the post 1945 era, and determine their level of availability, and then offer some suggestions about the timing in programming.

Keywords: Criticism, post-structural, postmodern, education, discipline, timing, lesson.

## **1.GİRİŞ**

Sanatın doğası, işlevi ve sanat nesnesinin yapısıyla ilgili sorulara cevap arayan bir disiplin olarak estetik eğitimi, sanat eğitimi kapsamındaki diğer alt disiplinler olan sanat tarihi ve sanat eleştirisi ile birlikte ele alınmaktadır. Sanat tarihi bilgisi ise öğrenciye tüm sanat yapıtlarına gerekli evrensel ve yerel estetik algıyla yaklaşmasını sağlayarak içinde bulunduğu zamanı da

anlamasına yardımcı olmaktadır. Sanat tarihi konularında araştırma yapan ve bilgi toplayan öğrencilerin sanat eğitimi ders izlenceleri süresince uygulamalı çalışmalarında, sanatsal becerilerini geliştirme ve problem çözme yaklaşımları geliştirmeleri beklenmektedir. Uygulamalı çalışmalar, estetik ve sanat tarihi araştırmaları ile desteklenen sanat eğitimi etkileşimindeki öğrenciler için sanat yapıtının algısal bütünlüğü, ontolojik yapısı, evrensel ya da yerel duruşu hakkında yorumlar yapabilme istendik davranışlardır. Bu tür bir etkileşimin sağlanabilmesi, bu dört disiplinin birleşiminin meydana gelmesiyle sağlanmaktadır. Bu doğrultuda hazırlanan Disiplin temelli Sanat Eğitimi programı 1997 yılı sonrasında uygulamaya konulan bir programdır. Bu program kapsamında sanat tarihi, estetik, sanatsal uygulama ve sanat eleştirisi alt disiplinlerinin birleştirilmesi şeklinde uygulanmaktadır. Bu birleşim Çok Alanlı Sanat Eğitimi (ÇASEY), Disipline Dayalı Sanat Eğitimi (Disciplin-Based Art Education) (Alakuş, 2004, s.213) ya da Birleştirilmiş Sanat Eğitimi Yöntemi (BSEY) olarak isimlendirilmiştir. Programa ait problemleri içerik ve zaman yetersizliğini Bekir İnce (2005, s.88), fiziki sıkıntılar ve yer verilmesi gereken zorunlu dersler üzerinde ayrıntılarıyla durarak açıklamış ve başka ülkelerde sonuçları gözlemlenen bu programın ülkemize uyumunun bazı problemler nedeniyle yeterince sağlanamadığını vurgulamıştır. Bu araştırmaya göre, Sanat Eleştirisi alt disipliniyle ilgili olarak önemle üzerinde durulması gereken şudur ki; dört alt disiplinden birisi olan Sanat Eleştirisi dersi tek dönemlik ve 3 kredilik bir ders olarak Resim-İş Öğretmenliği programlarında yer almaktadır. Sanat Eleştirisi dersi kapsamında yaşanan sıkıntılar üzerinde ayrıntılarıyla duran İnce, yaşanan sorunları şöyle belirtmektedir:

“Sanatta eleştirel bakış, alan bilgisi, görsel algı, eser inceleme, yaratıcılık, felsefe ve mitoloji bilgisine ihtiyaç duyar. Oysa bunları karşılayacak temel bir ders veya dersler programda yoktur....Adı geçen derslere programda yer vermek, doğru ve olumlu bir yaklaşım olmakla birlikte; birbirleriyle süreklilik ilişkisi olan bu derslerde, tercihen bir tanesinin okutulması, eksik bilgiye neden olmaktadır. Öğrenci bir üst sınıfta alacağı Sanat Eleştirisi dersine yeterince donanmış olarak gelememektedir. Öğrenciye bu derslerden güz ve bahar döneminde farklı olmak üzere; iki tanesi aldırılarak bu eksiklik kısmen giderilebilir. Eleştiri disiplinini takviye açısından bakarsak, dersler doğru saptanmıştır ancak seçmeli dersler dışında programda değişiklik yapma olanağı olmadığından, programlama sorunu yaşanmaktadır” (İnce, 2005, s.89).

Sanat eleştirisi dersinin genel içeriği, sanat eleştirisinin ne olduğu, niçin sanat eleştirisi yapmanın öğrenilmesi gerektiğini, sanat eleştirmenlerinin ne yaptığını ve sanat eleştirisinin doğasını kapsar. Dersin kapsamı içerisinde, araştırmacı sanat eleştirisi yöntemi, eleştiri evreleri ve eleştiride sorgulama stratejileri yer alır. Bu eleştiri evreleri ortaçağdan bu yana değişmekte olan sanatın fiziki ve anlamsal boyutuyla ilgilidir. Sanat Eleştirisi dersi, çağdaş sanat kuramına bağlı gelişen post yapısal eleştiriye de içermektedir. Sanat eğitimcisi adaylarının, bu dönemlere ait kuramları, kuramcıları, sanatçı ve yapıtları hakkında bilgi sahibi olmaları, sanat eleştirisi yapabilmeleri açısından önemlidir. Bu bakımdan çalışmanın başında vurgulandığı gibi Disiplin Temelli Sanat Eğitimi kapsamında, sanat eleştirisini destekleyen derslerin programda zorunlu ya da seçmeli olarak bulunmasının, tüm eleştiri yöntemlerinin öğretilmesi açısından etkili olacağı, ilgili literatür taramasından anlaşılmaktadır.

Nitelikli bir sanat eğitimi ve öğretimi sağlayabilmek, derslerin içeriklerinin ve birbirleriyle ilişkilerinin doğru düzenlemesiyle başarılabilir. Bu doğrultuda Disipline Dayalı Sanat Eğitimi kapsamında alınacak zorunlu ya da seçmeli derslerin programda yer almasındaki eksikliklerin öğrencilerin

genel hazır bulunuşluluklarını etkilediği ve bu nedenle sanat eleştirisi dersinin genel işleyişini aksattığı düşünülmektedir. Bu düşüncüyü irdeleyebilmek için Sanat Eleştirisi dersi almamış fakat bir dönem sonra bu dersi alacak olan öğrencilerin derse ilişkin hazır bulunuşlulukları ölçülmek istenmiştir.

### **1.1. Sanat Eleştirisi Türleri**

Bu bağlamda tüm sanatlarda yapı olarak eleştiri; yapıt, sanatçı ve izleyici/okuyucu etkileşiminden meydana gelmiştir. Bu süreç tarihte öncelikle edebi türler üzerinden gelişmiştir. Tarih öncesi dönemlerden beri var olan yorumlama örneklerinin Aristoteles ile başladığı söylenebilir. Bunlar yazın eleştirisinden daha çok estetiğin alanına girmektedir (Carlson ve Filloux, 1975, s.9).

Sanat tarihi anlatısı içinde çeşitli kuramlar ve bunlara bağlı olarak birçok eleştiri çeşidi gelişmiştir. Bunlar:

1. Yansıtmacı kuram ve buna bağlı gelişen tarihsel, toplumbilimsel ve Marksist eleştiridir.
2. Anlatımcı kuram ve buna bağlı gelişen sanatçıya dönük ve psikanalist eleştiridir.
3. Biçimci sanat kuramına bağlı gelişen modernist/yapısalcı eleştiridir (İnce, 2005, s.90).

Bunların dışında eğitim alanlarında eleştirinin belirli bir sistemle öğretilebileceğini öngören bir sınıflandırma yapmak gerekirse:

1. Feldman'ın Pedagojik Eleştiri yöntemi (Karabulut, Karakuzu ve Konca, 2008),



2. Erwin Panofsky'nin ve Ernst Gombrich'in ikonolojik eleştirisiyle şekillenen Akademik Eleştiri yöntemi de kullanılmaktadır (Karabulut, 2008).
3. Basın eleştirisi
4. Popüler eleştiri (Boydaş, 2007, s.35-39)

Çalışmanın amacı, sanat eleştirisi dersi öncesi öğrencilerin çağdaş sanat eserleri hakkında hazır bulunuşluluklarını belirlemek ve bilgi düzeylerini ölçmek olduğundan, ölçme aracında kullanılacak kavramlar, konular ve eserler 1945 sonrası dönemden seçilmiştir. İçinde bulunulan dönem birçok farklı tekniğin bir arada kullanıldığı ve bilişim teknolojileri nedeniyle eserlerin biricikliğinin bittiği bir dönemdir. Bu bağlamda bu eserleri anlayabilmek için kullanılacak eleştiri yöntemi de belirlenmelidir. Bu eleştiri yöntemi post-yapısal eleştiridir. Öğretmen adaylarının, çağdaş sanat eserlerini algılamaları ve bu yapıtların eleştirileri bakımından önemlidir.

## **1.2. Postmodernizm ve Sanat**

1960'lı yıllarda modernizmin bitişi ile manifestolara dayanan, kanıtlarla ayakta duran sanat eseri üretimi dönemi de kapanmıştır. Modernizm, bilimde ve yaşamda sürekli ilerleme anlamına gelen, fakat kendi içinde sıkıntıları olan bir dönemdir. Şaylan'a (2009, s.112) göre modernizm, iki temel unsuru olan hümanizm ve özgürlük alanlarında, diyalektik yaklaşımla ikili düşünmenin yeterli olmadığı, bilimsel açıdan bazı durumların engellenemediği ya da atom bombası ve dünya savaşları gibi yıkımların önüne geçilemediği durumların yaşanması nedeniyle paradokslara düşmüştür. Bu paradokslarla beslenen postmodernizm, modernizmin kendi paradoksuyla

kendini bitirdiğinin görülmesi sonucu bir karşı eleştiri olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda sadece tekil ve ikili düşünmenin yeterli olmamasına dayandırılarak, çoğul/cu düşünme ortaya çıkmıştır.

Eagleton'a (1999, s.9) göre postmodernlik; klasik hayat, akıl, kimlik ve nesnellik nosyonlarından ve modernizmin evrensel ilerleme fikrinden, bilimsel açıklamanın başvurabileceği tekil çerçevelerden ve değişmeyen nihai zeminlerden kuşku duyulan bir düşünce tarzıdır. Bu bağlamda Eagleton'ın (2004, s.70) da sözünü ettiği gibi, 'modernizmin çeşitli ulusal kültürlerden oluşmuş melez yapısı' parçalanmıştır. Bu parçalanmanın toplumsal, siyasi boyutları olduğu gibi, teknoloji ve bilim temelli boyutları da mevcuttur. Elektronik, endüstri ve bilişim teknolojilerinin gelişmesi ve insanların daha çok göç etmeleri, metropollerin oluşmasına neden olurken, farklı kültürlerden insanların bir araya gelmesini ve insanlar arası etkileşimleri de arttırmıştır. Bilgisayar ve medya alanındaki gelişmeleri izleyen sanatçıların çalışmaları da bu etkileşimlerden nasibini almıştır. Sanat eserinin oluşumu, sergileniş şekli ve yeri de bu gelişmeler paralelinde değişmiştir. Açık alan sergileri, grup çalışmaları, bienaller, sokak etkinlikleri, bedeni sanat nesnesi olarak kullanan performanslar, sanatçıları sanat yapıtını oluşturma aşaması ve sunumu sırasında şekillendirmektedir.

Postmodernizmin tanım olarak bilime mi ya da sanata mı ait olduğu konusu, tam olarak cevaplanamayan grift bir konudur. Şaylan (2009, s.71-72) postmodernizm ile ilgili kavramlara açıklık getirilerek kavram kargaşasının bitirebileceğini öngörmüştür. Fakat sonuçları göz önünde bulundurulduğunda, bilimin yenilikleri uğrunda görmezden gelinenlerin, karşı-sanatın çalışma alanını oluşturduğu son derece açıktır. Bu durum sanatın ya da bilimin

disiplin geçişli alanlar olduğunu göstermektedir. “Postmodern sanat anlayışı, bir bakıma eskiden kopmuş olmayı içermektedir ama herhangi bir kritik ya da yeni kurma söz konusu değildir. Bu durumda sanat, tekrar, taklit ve yapıştırma gibi yöntemleri ön plana çıkarmakta, estetik ölçütleri bunlara göre kurulmaktadır.” (Şaylan, 2009, s.131).

### **1.3. Post-yapısal Eleştiri ve Sanat Eğitimi**

Sanat eleştirisi tanımı, ele alınacağı kuram ve anlayışa bağlı olarak değişmektedir. Post-yapısal bir bakış açısıyla eserleri, göndermeler yaptıkları gerçeklikler üzerinden diğer kuramlarla ilişkilendirerek ele alan Terry Barrett (2008), disiplin temelli sanat eğitiminin bireyleri çağdaş sanat eserleri karşısında eleştirel düşünmekte destekleme amacıyla olduğunu belirtmiştir. Sanatın belirli bir tanımının yapılamayacağı, böyle bir algılamının ancak müzelere gidilerek kazanılacağı üzerinde durmaktadır. Barrett (2008, s.3-4), sanatın ne olduğunu anlamak için, o eserlerin neden orada oldukları, kim tarafından oraya koyuldukları ve onları buraya koyan sebebin ne olduğu gibi sorular sormuştur. Bu cevapların vardığı sonuç, disiplinlerin bakış açılarına göre değişmiştir. Bir sanat tarihçiyeye göre, sanat eseri olabilmesi için dört temel kuramdan birine (gerçekçi, dışavurumcu, biçimci ve postmodern) ait olmalıdır. Barrett ise sanat eğitimi alanında kullanılacak sanat eleştirisinin tanımı için, Morris Weitz’in şu tanımlamasını kullanır: “Sanat eleştirisi, sanat yapıtları hakkında çalışılmış bir söylem biçimidir. Sanatın anlaşılrlığını arttırmak ve kolaylaştırmak üzere tasarlanmış bir dil kullanımındır.” (Aktaran Barrett, 2008, s.6).

Dil kullanımının eleştirinin özünü oluşturduğunu düşünürsek ilk sanat eleştirmenlerinin sanatçıları küçümseyen sözleriyle, bir Antik Yunan

düşünürü olan Platon olduğunu söyleyebiliriz (Bozkurt, 2000, s.95). Eleştirinin yapı olarak yazın temelli olduğunu hatırlatmak, edebi türlerdeki gelişiminin görsel sanatlarla paralel olduğunu açıklayabilmek için önemlidir. Bu nedenle yapısal eleştiri bir bütün olarak Platon, Aristoteles ve Kant gibi düşünürlerin fikirleri ile kuramsallaştırılıyorsa, post-yapısal eleştiri öğretiminde, kuramını dilbilimle açıklayan Jacques Derrida'nın yaklaşımları da hem kuramsal hem de eğitimsel getirileri açısından önemlidir. 1945 sonrası çağdaş sanatın ve Postmodernizmin hazzı önemsemeyen uygulamalarının, Vasari'nin sanat tarihine yerleştirmeye çalıştığı ideal sanat kavramları ve Kantçı estetik anlayışıyla çözümlenmesi mümkün olmadığına ve bu tür kuramlara bağlanabilecek bir evrensel sanat ortamının varlığından söz edilemeyeceğine göre, sanat eleştirisi öğretiminde de daha çağdaş bir yapılanmaya gidilmesi gereklidir.

Jacques Derrida'nın eserler üzerindeki çözümlenmelerinde anlam üzerinde yoğunlaşmasının birçok sebebi vardır. Bu sebepler aynı zamanda postmodernizmin sanatsal uygulamalar üzerindeki yansımalarını okumakta kullanılan organik yapının çözümlenmesiyle de paraleldir. Bir post-yapısal eleştiri yöntemi olan yapıbozum, biçim değil anlam temellidir. Metni duyanın bulduğu anlam ile kaleme alanın iletmek istediği anlam farklıdır. Buradan yola çıkıldığında metin ya da sanat yapıtı çözümlenmeleri, anlam farklılıklarına dayanmaktadır. Bu da çözümlenmeyi, sabit anlamlar çıkarılabilen sistemli eleştirilerden farklı, yapısalılık karşıtı bir yapı içerisine sokmaktadır. Yapısalıcı çözümlenmelerde anlam ikili karşıtlıklar üzerinde kuruludur, göstergeler belirli anlamları vermek üzere sistemli olarak yerleştirilmiştir. Kısacası bu sistem, kurallar ve kodlardan oluşan bir

sistemdir. Post-yapısalcılık, kesin cevapları olan bu sistematik yapıya karşıdır ve ona göre herkes için aynı/ortak anlama gelebilecek bir göstergeler sistemi yoktur. Bu nedenle eleştiriler de öznel ve sürekli ertelenen, tamamlanamayan anlamlara sahiptir.

Sanat eleştirisinin metin/yazın temelli olduğu konusu, tarihsel süreci içerisinde gelişme göstermiştir. Platon ve Aristoteles'ten başlayan süreç (Carlson ve Filloux, 1975, s.9), Montaigne'den Derrida'ya kadar dile bağımlı olarak ilerleme göstermiştir. Çağdaş sanat eserleri hakkında yapılacak sanat eleştirisi, hem klasik, modern öncesi ve modern dönem sanat eserlerinin hem de o dönemlerdeki sanat eleştirilerinin bilinmesini, yapı olarak özümsemesini gerektirmektedir.

Sanat Eğitimi genel öğretim programına bu çerçeveden bakıldığında çağdaş sanat yapıtları üzerinden yapılacak eleştiriler için, çağdaş olan postmodernist eserler ve dönemden etkilenişlerinin de bilinmesini gerekli görülmektedir. Yapıt kavramının sanat nesnesinin yok edilmesi ile değişen niteliğini, kavramsal sanat fenomenolojisi açısından ele alan Eker ve Seylan, postmodern bir gerçeklik olarak eleştirinin sanatsal üretim ve tüketim mekanizmalarına yerleşmesi gerekliliğini vurgulamıştır ( Eker ve Seylan, 2006, s.123). Bu doğrultuda hazırlanacak ders izlenceleri ve dersler arası ardıllık durumları, post-yapısal eleştiriye hazırlık sağlayabilmek için hassasiyetle düzenlenmelidir.

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi programının bir alt disiplini olan sanat tarihi derslerine verilen önem, ders saatlerinin yeterli miktarda oluşu ve ders takiplerinin seçime bırakılmaması gibi sebeplerle ortadadır. Bu derse verilen önem, estetik ve sanat felsefesi dersleri için, sanatın çağımızdaki değişiminin

algılanması bakımından da gereklidir. Birleştirilmiş bir yapıda sürdürülen sanat eğitimi, Çağdaş Sanat dersi ile birlikte çağdaş sanat uygulamalarının algılanmalarında kendi estetik beklentilerini de getirmektedir. Bunlar çoğu çağdaş eleştiride karşılaşılan ilişkisel estetik, araçsal estetik ya da konumsal estetik gibi terimlerdir. Bu yeni estetik teorilerle yola çıkıldığında yapıtları yorumlama için akademik ya da pedagojik eleştiri yöntemleri yetersiz kalmaktadır. Sanat yapıtının değişen ontolojik durumu, öğrenciye yapıtı okurken yapıt, ‘ben neyim?’ sorusunu değil, ‘ben neden böyleyim?’ sorusunu sormaktadır (Eker ve Seylan, 2006, s.124). Bu durumda ihtiyaç olan yapıtların yapılarının birer organik nesne gibi sökülebilmeleridir. Şaylan (2009, s.131-2) bu çerçevede modernist sanat yapıtlarından ayrılan postmodern yapıtlarının belirgin özelliklerini şöyle sınıflandırmıştır:

1. “Estetik ölçütünde artık toplum değil sanatçının kendi bilinci belirleyicidir, ön plandadır;
2. Misyon ve anlatı yadsınırken onların yerine montaj konmaktadır;
3. Gerçek açık uçlu olarak kavranmakta ve gerçekliği yansıtmaya yerine belirsizlik ve kararsızlık esas alınmaktadır;
4. Bireyin bütünleşmiş kişiliği, tutarlığı bir tarafa atılmakta, hümanist değerlerden ve yapısallıktan arındırılmış kişilik (dehumanized, destructured) belirleyici olmaktadır.”

Fransız dilbilimciler, kültür eleştirmenleri, sosyologlar ve felsefeciler tarafından çevrelenen postmodern söylem, buradan da anlaşılacağı üzere disiplinler arası bir yapıdadır, hatta bu içinde bulunulan dönemde, Ali Akay’ın (2009, s.41) tanımlamasına göre: sanat alansallık ötesi bir durumdadır. Bu nedenle özellikle sanat tanımı kısaca: ‘her şey’ anlamına gelmektedir. Postmodernizmin sonucu olan bu duruma, sanat eğitiminde 1997’de Disiplin Temelli Sanat Eğitimi programına geçilerek uyum

sağlanmaya çalışılmıştır fakat uygulaması bakımından çağdaş sanat uygulamaları ve eleştiri açısından bazı problemler yaşanmaktadır.

Görsel sanatlar alanında çağdaş sanat yapıtlarını anlayabilmek, doğru eleştiri yöntemi kullanabilmek ile paralel bir durumdur. Bu bağlamda çağdaş sanat yapıtlarının gerek salt yansıtmacı, anlatımcı ya da biçimci yapılar içermiyor olması, gerekse üç boyutlu ve mekanı da işin içine katan ortak anlayışlar benimsemiş olması nedeniyle, yapısalcı kuramların eleştirilerinin kullanımları zorlaşmıştır.

Eleştiri sürecinde, yapıt inceleyerek, eleştirmenlerin metinlerinden analizler yaparak, yazarak ve tartışarak, “sanatçı-eğitmen” adayının, eğitilmekültürlenme sürecinde eleştirel bir tavır göstermesi hedeflenmektedir (İnce, 2005, s.91). Bu hedef doğrultusunda bir sanat eğitimcisi adayının, yeni estetik anlayışların olduğu postmodern sanat yapıtlarının eleştirilerinde yeni estetik anlayışların temellendirdiği eleştiri yöntemlerine ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir. Postmodern dönem eserleri için kullanılmakta olan ve dilbilimsel yaklaşımlarla temellenen post-yapısal eleştirinin, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi programı içerisinde ağırlıklı bir biçimde yerini almasının gerekliliği görülmektedir.

#### **1.4. Sanat Eleştirisi Dersini Desteklemesi Düşünülen Ders İzlencesi İçeriği**

Eğitim Fakültelerinin Resim-İş Eğitimi bölümlerinde uygulanmakta olan Sanat Eleştirisi ders izlencelerinde, pedagojik eleştiri ve akademik eleştiri yöntemleri kullanılmakta ve diğer eleştiri yöntemlerine de yer verilmektedir. Daha önce üzerinde durulduğu gibi, bu eleştiri yöntemleri

sanat tarihi alt disiplinleriyle desteklenmektedir. Fakat Kant'ın Antik Yunan felsefelerini esas alan hazcılıktan kaynaklanan ve estetik beğeni yargılarına göre temellenen sanat nesnesinin temsiliyeti durumu, onu Öklidci bir perspektif anlayışıyla algılanır hale getirmiştir. Fakat 20. yüzyılda ortaya çıkan sanat yapıtları, özellikle Kübistler, yeni oluşan matematik buluşlardan haberdar olmuşlardır. Bu nedenle öncelikle nesnenin dört boyutlu gösterimi ve mekânla ilişkisi resim yüzeyine girmiştir (Akay, 1996, s.69-70). Resim yüzeyindeki bu boyut değişimi, genellikle yeşil, gri ve kahverengi gibi tek rengin tonlarının kullanımıyla ve böylece biçimin boyutlarının ön plana çıkarılmasıyla yeni bir estetik espas anlayışı sağlanmıştır (Antmen, 2009, s.48). 1960'lardan sonra gerçek mekânda kurulabilecek olan nesne-mekân ilişkisinin resim yüzeyindeki temelleri atılmıştır. Bu bağlamda Kant'ın estetik beğeni temelli, özne (sanatçı) ve nesne ilişkisini esas alan eleştiri yöntemleri yerini, Nietzsche'den kaynaklanan yeni bir perspektivizme ve dolayısıyla yeni bir eleştiri yöntemine bırakmıştır (Akay, 1996, s.70).

Sanat nesnesinin temsiliyetinin kökten değişimini ve mekânla birlikteliğini kapsamına alan tüm çalışmalar çağdaş sanat uygulamaları içinde sayılabilmektedir. Bu nedenle çağdaş sanat uygulamalarının ele alınacağı 1960 sonrası döneme geçişlerin anlaşılması ve resim yüzeyinde gösterilen üç boyutluluğun gerçek mekân algısının kullanıldığı yerleştirmelere nasıl taşındığının bilinmesi açısından 1940-1950 soyut dışavurumculuk akımının ve 1950 sonrası Pop sanat akımının da bilinmesi gerekmektedir. Bu bağlamda post-yapısal eleştiri öncesinde öğretilmesi beklenen çağdaş sanat bilgileri kapsamında Modernizm kavramı, Kavramsal Sanat, Arazi Sanatı, Fluxus Sanatı, Kamusal Alan Sanatı, Performans Sanatı, Feminist Sanat ve



Yeni Dışavurumculuk gibi sanat hareketleri nedenleri uygulamaları, sanatçıları ve belirgin özellikleri bakımından ele alınmalıdır. Bunlara ek olarak manifesto, yerleştirme, post, postmodern, postmodernizm, kuratör ve kitsch gibi kavramlar üzerinde durulup sanat uygulamalarıyla ilişkilerinin kurulması gerekmektedir. Özellikle kavramsal sanat bağlamında postmodern sanat yapıtlarının eğitimde kullanımının etkililiği üzerine düşünen Eker ve Seylan'a göre (2006, s.123) öğrenciye, sanat yapıtının gerçeklikle ilintisini kurabilecek ontolojik ve epistemolojik sorgulamaya getirecek yaşantılar kazandırılmalıdır. Çağdaş sanat yapıtlarının değişen varlık gerekçeleri üzerinden elde edilen varsayımlara göre, Disiplin Temelli Sanat Eğitimi bağlamında, üzerinde durulacak "ontolojik kayma" (Eker ve Seylan, 2006) ve sanatsal üretimin değişken doğası, pratiğe yansıma olanakları açısından yeni motivasyon durumları planlamak durumundadır.

Bu gelişim ve değişim çizgisinin kavratılması yoluyla, öğrencinin Türkiye'de çağdaş sanatın durumunun ne olduğu ve etkileşimlerinin ne düzeyde olduğu hakkında da bilgi sahibi edileceği ve Türk sanatına ilişkin eleştirel bir bakış kazandıracağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Sanat Eleştirisi ders izlencesini sanat tarihi bilgisi kazandırması açısından içeriğiyle destekleyeceği düşünülen dersler; Çağdaş Sanat, Çağdaş Batı Sanatı, Çağdaş Dünya Sanatı ve Çağdaş Türk Sanatı dersleridir.

## **2.PROBLEM**

Disiplin Temelli Sanat Eğitimi; Sanat Tarihi, Sanat Eleştirisi, Sanatsal Uygulama ve Estetik alt disiplinlerinin birleştirilmesinden oluşmaktadır. Bu kapsamda tüm alt disiplinlerin birbirini desteklediği bilinmektedir. Derslerin

birbirini destekleyebilmesi alınacak zorunlu ya da seçmeli derslerin izlenceleri ve ardılıkları ile son derece ilgilidir. Bu alt disiplinler arasında yaşanacak desteksizlik ya da kopukluk durumunun, tüm sanat eğitimi olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu etkileşimin durumunu ölçebilmek amacıyla belirlenen Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Eğitimi Anabilim Dalında 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının Sanat Eleştirisini destekleyecek diğer sanat tarihi, estetik ve sanatsal uygulamalara ait bilgi düzeyleri belirlenmek istenmiştir. Bu belirleme ile ulaşılmak istenen ikincil amaç, dersler arası ardılığın gerekliliğinin tespitidir.

### 2.1. Alt Problemler

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Eğitimi Anabilim Dalında 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının çağdaş sanat kuramı bilgileri ile sanat eleştirisi arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri nasıldır?

- a) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Eğitimi Anabilim Dalında 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sanat eleştirisi dersinin öğretim programındaki durumuyla ilgili görüşleri nasıldır?
- b) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Eğitimi Anabilim Dalında 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının sanat eleştirisi dersi almak ile bir sanatçı-eğitimci olmak arasındaki ilişkiye ait görüşleri nasıldır?
- c) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Eğitimi Anabilim Dalında 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, sanat eleştirisi dersi almadan önce çağdaş sanat kuramını destekleyecek kavramlara ilişkin bilgi düzeyleri nasıldır?

### 3. YÖNTEM

Araştırma düzey belirlemek üzere hazırlanmış olduğundan ve evreni yansıtmayı beklendiğinden nicel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanmıştır. Bu beklentiler doğrultusunda yapılan literatür taraması ve program araştırmaları sonucu maddelerin geniş bir alana yayıldığı fark edilmiştir. Bu nedenle farklı alandan bilgilere ve bu bilgilerin düzeyine ulaşabilmek için veri toplama tekniği olarak anket seçilmiştir. Öğrencilerin konu alanlarına dönük bilgi düzeylerini ölçen sorular ile bu bilgi alanlarına sahip oluşlarıyla ilgili görüşlerine yönelik sorular farklı iki grupta sorulmuştur. Tüm bu düzeyleri, frekans ve yüzde değerleriyle belirlemek amacıyla üçlü likert testi kullanılmıştır. Bu testin soruları, çalışmanın problemlerini cevaplayacak şekilde ve V. dönem derslerini almış 3. sınıf öğrencilerine uygulanmak üzere hazırlanmıştır. Benzer çalışmalardaki literatür taramaları ve anket yöntemleri incelenerek geliştirilen veri toplama aracı, daha önceden belirlenmiş bir çerçeve doğrultusunda değerlendirilmiştir. Bu çerçeve, çalışmanın giriş bölümü ve gerekli literatür taraması esas alınarak hazırlanmıştır.

#### 3.1. Evren ve örneklem

Araştırmanın evrenini Uludağ Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalları'nda lisans öğrenimi gören 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uludağ Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıf I. Öğretim (gündüz) ve II. Öğretim (gece) öğrencilerinden rastlantısal seçimle oluşan toplam 25 kişilik öğrenci grubu, araştırmanın örneklemidir.

Bu örneklemin seçilme nedeni, VI. yarıyılıda alınacak olan sanat eleştirisi dersini almamış öğrencilerin, IV. döneme kadar aldıkları sanat tarihi, sanatsal uygulama ve estetik derslerinden edindikleri hazır bulunuşluluklarının sanat eleştirisi dersi için yeterli olup olmadığını gösterecek grup olmasıdır.

### **3.2. Veri Toplama Teknikleri**

Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı'nda 3. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, 1945 sonrası çağdaş sanata ilişkin görüşlerinden yola çıkarak sanat eleştirisi dersi için hazır bulunuşluluklarını değerlendirmek üzere, araştırmacı tarafından 7 ve 18 soruluk iki bölümden oluşan 25 soruluk bir anket formu oluşturulmuş. Ankette yer alan sorular, araştırmacı tarafından taranan literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda hazırlanmıştır. Anket formlarında, görsel sanatlar öğretmen adaylarının 1945 sonrası çağdaş sanat hareketlerine ilişkin literatür hakkında, bilgi düzeylerini, çağdaş sanat hareketlerine ilişkin geçmiş yaşantılarının ve deneyimlerinin olup olmadığını, varsa hangi düzeyde olduğunu saptamaya yönelik sorular yer almaktadır.

Çalışmanın geçerliliği, geliştirilen aracın hedeflenen nitelikleri ölçüp ölçmediğini ortaya koymak amacıyla yapılan yüz-görünüş geçerliği ile saptanmıştır. Bu amaçla uzmanlar tarafından ölçeğin ölçmek istediği alanı ölçtüğü konusunda bir ortak anlaşma-uyuşma yüzdesi belirlenir. Bu yüzde ne kadar yüksekse testin geçerliliği o denli yüksektir (Aktaran: Balcı, 2001, s.116). Bu araştırma için hazırlanan iki bölümden oluşan test uzmanlar

tarafından, sorduğu sorularla ilgili alanı yansıttığı gerekçesiyle % 90 geçerli bulunmuştur.

Anket soruları uzmanlarla işbirliği sağlanarak hazırlanmıştır. Bu şekilde uygulama süreci kapsamında eklenmesi ya da çıkarılması gereken maddeler üzerinde belirlemeler yapılmış, testin güvenilirliği sağlanmıştır. Sorular ‘Cevabınız evet ise ilgili soruya dair kısaca bilgi veriniz’ şeklinde düzenlenmiştir. Bu açık uçluluk öğrencinin ayrıntılı cevaplar vermesini dolayısıyla süreçte nasıl hareket edilmesi gerektiği hakkında bilgi vermiştir.

### **3.3. Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında, öğrencilere 2 bölümlü olarak uygulanan anketten elde edilen veriler, frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak analiz edilmiştir. Hazırlanan tablolarda bu veriler belirtilerek, gerekli yorumlarla desteklenmiştir. Anket sorularının güvenilirliği gerekli saptamalarla önceden belirlenmiştir.

## **4. BULGULAR ve YORUMLAR**

Elde edilen bulgular, çalışmanın temel problemi doğrultusu doğrultusunda hazırlanan alt problemleri yansıtacak şekilde yorumlanmıştır. Alt problem başlıklarında (a) maddesinde belirtilen öğrencilerin çağdaş sanat kuramı ve sanat eleştirisi ilişkisi hakkında görüşlerini (b) maddesinde sanat eleştirisi dersinin uygulanmakta olan programdaki durumuyla ilgili görüşlerini ve (c) maddesinde sanat eleştirisi dersi ile sanat eğitimi olmak arasındaki ilişki hakkındaki görüşlerini almak amacıyla sorulan 7 sorudan alınan cevaplar, aşağıda tablo 1’de toplanmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 1: Öğrencilerin genel anlamda çağdaş sanat kuramı ve sanat eleştirisi ilgili bilgi sahibi olma durumuna dair yüzde ve frekanslar

Sorular		Evet	Kısmen	Hayır	Top.
1. Lisans öğrenimim boyunca çağdaş sanat ile ilgili bilgi aldığıma inanıyorum.	F	8	2	15	25
	%	32	8	60	100
2. Çağdaş sanat eserlerini zaman, malzeme, anlayış bakımından tanımlayabiliyorum.	F	4	4	17	25
	%	16	16	68	100
3. Çağdaş sanat ile ilgili bilgilerin sanat eleştirisi yapabilmek için gerekli olduğuna inanıyorum.	F	20	2	3	25
	%	80	8	12	100
4. Çağdaş sanat ile ilgili bilgilerin bir dönem sonra alabileceğim sanat eleştirisi dersi için gerekli olduğuna inanıyorum.	F	20	3	2	25
	%	80	12	8	100
5. Batı sanatı tarihi dersinin çağdaş sanat ile ilgili bilgi edimi için yeterli olduğunu düşünüyorum.	F	4	7	14	25
	%	16	28	64	100
6. Özellikle sanat eğitimcisi yetiştiren kurumların, eğitim programlarında çağdaş sanata daha fazla yer vermeleri gerektiğine inanıyorum.	F	20	5	0	25
	%	80	20	0	100
7. Çağdaş sanat bilgisi edinmenin bir eğitimci olarak meslek hayatımda yararlı olacağına inanıyorum.	F	23	2	0	25
	%	92	8	0	100

Tablo 1’de, anket uygulanan öğrencilerin genel anlamda çağdaş sanat kuramı ve sanat eleştirisi ilgili bilgi sahibi olma durumuna dair yüzde ve frekanslar yer almaktadır. Bu tablodaki yüzde sonuçlarına göre:

1. soruya verilen yanıtlara göre araştırmanın 25 kişilik örnekleminin % 8’lik bir çoğunluğu lisans öğrenimi boyunca kısmen çağdaş sanat bilgisi aldığını ve % 32’lik bir kısmı ise çağdaş sanat ile ilgili bilgi aldığını düşünmektedir. Bununla beraber örneklemin % 60’lık bir bölümü ise çağdaş sanatla ilgili hiç bilgi almadığını düşünmektedir.

2. soruya verilen yanıtlara göre araştırmanın 25 kişilik örnekleminin % 16’lık bir çoğunluğu çağdaş sanat eserlerini zaman, malzeme ve anlayış bakımından kısmen tanıdığını, 16’lık bir kısmı tanıdığını ve % 68’lik bir kısım ise hiç tanıyamadığını belirtmiştir.

3. sorudan alınan yanıtlara göre, örneklemin % 80’i, çağdaş sanat eserleri ile ilgili bilgilerin sanat eleştirisi yapabilmek için gerekli olduğuna, %8’i kısmen gerekli olduğuna ve % 12’lik bir bölümü ise gerekli olmadığına inanmaktadır.

4. sorudan alınan yanıtlara göre, örneklemin %80’i çağdaş sanat bilgilerinin bir dönem sonra alacakları sanat eleştirisi dersi için gerekli olduğunu, % 12’si kısmen gerekli olduğunu ve % 8’i gerekli olmadığını düşünmektedir.

5. sorudan alınan yanıtlara göre, örneklemin % 16’sı Batı sanatı tarihi dersinin çağdaş sanat bilgisi edinimi için yeterli olduğuna, % 28’si kısmen yeterli olduğuna ve %64’ü yeterli olmadığına inanmaktadır.

6. soruya verilen yanıtların % 80'i özellikle sanat eğitimcisi yetiştiren kurumların çağdaş sanat derslerine daha fazla yer vermesi gerektiğini, % 20'si kısmen gerektiğini düşünmektedir.

7. sorudan alınan yanıtlara göre, % 92'lik büyük bir çoğunluğu bir sanat eğitimcisi olarak meslek yaşamlarında çağdaş sanat bilgilerinin gerekli olacağına inanmaktadır. Örneklemin % 8'i buna kısmen inanmaktadır. Örnekleimde bu fikre inanmayan görüşe sahip öğrenci bulunmamaktadır.

Araştırmanın alt problemlerinden (d) maddesi, öğrencilerin sanat eleştirisi dersi almadan önce bu dersi destekleyecek çağdaş sanat bilgisi edinimlerini ve ilgili kavramlara ilişkin bilgi düzeylerini ölçmek amacıyla 18 soruya cevaplar aranmıştır. Aşağıda yer alan tablo 2, bu maddelerin bir arada değerlendirildiği bir çerçeveyi gözler önüne koymaktadır.

Tablo 2: Öğrencilerin 1945 sonrası başladığı düşünülen çağdaş sanat kuramı ve buna bağlı olduğu düşünülen konu ve kavramlarla ilgili genel anlamda bilgi sahibi olma durumuna dair yüzde ve frekanslar

<b>Sorular</b>		<b>Evet</b>	<b>Kısmen</b>	<b>Hayır</b>	<b>Top.</b>
1. Modernizm kavramı hakkında bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	<b>f</b>	3	21	1	25
	<b>%</b>	12	84	4	100
2. Pop sanat anlayışı ve uygulamaları hakkında bilgi edindiğimi düşünüyorum.	<b>f</b>	2	4	19	25
	<b>%</b>	8	16	76	100
3. Soyut dışavurumculuk sanat akımı ve sanatçıları hakkında bilgi edindiğimi düşünüyorum.	<b>f</b>	2	2	21	25
	<b>%</b>	8	8	84	100
4. Kavramsal sanat hakkında bilgi edindiğimi	<b>f</b>	0	2	23	25



düşünüyorum.	%	0	8	92	100
5. Arazi sanatı hakkında bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	f	1	4	20	25
	%	4	16	80	100
6. Kamusal alan sanatıyla ilgili bilgi sahibiyim.	f	0	10	15	25
	%	0	40	60	100
7. Fluxus sanatı ve sanatçıları hakkında bilgim var.	f	0	5	20	25
	%	0	20	80	100
8. Performans sanatı hakkında bilgi sahibiyim.	f	0	12	13	25
	%	0	48	52	100
9. Feminist sanat hareketleri ile ilgili bilgim var.	f	0	12	13	25
	%	0	48	52	100
10. Manifesto kavramı ile ilgili bilgim var.	f	0	2	23	25
	%	0	8	92	100
11. Enstalasyon (yerleştirme) kavramı ve uygulamaları hakkında bilgim var.	f	0	3	22	25
	%	0	12	88	100
12. Video enstalasyon kavramı ve nasıl uygulandığı hakkında bilgi sahibiyim.	f	0	4	21	25
	%	0	16	84	100
13. Yeni dışavurumcu sanat eserleri ve sanatçıları hakkında bilgi sahibiyim.	f	0	1	24	25
	%	0	4	96	100
14. Post terimi ve kullanımı hakkında bilgim var.	f	1	10	14	25
	%	4	40	56	100
15. Postmodern, Postmodernizm kavramları ile ilgili bilgiye sahibim.	f	1	4	20	25
	%	4	16	80	100
16. Postmodern heykeller ve yeni sanat nesnelere hakkında bilgi sahibiyim.	f	0	4	21	25
	%	0	16	84	100
17. Kitsch kavramı ve örnekleri hakkında bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum.	f	0	2	23	25
	%	0	8	92	100
18. Küratörlük kavramı ve Türkiye'deki durumuyla ilgili bilgi sahibiyim.	f	1	4	20	25
	%	4	16	80	100

Tablo 2’de öğrencilerin 1945 sonrası başladığı düşünülen çağdaş sanat kuramı ve buna bağlı olduğu düşünülen konu ve kavramlarla ilgili genel

anlamda bilgi sahibi olma durumuna dair yüzde ve frekanslar yer almıştır. Bu tabloya bakılarak elde edilen bulgular şunlardır:

1. soruya verilen yanıtların % 84'ü modernizm kavramı hakkında kısmen bilgi sahibi olduğunu ve % 4'lük bir kısım olmadığını belirtmiştir. Örneklemin cevabı evet olarak yanıtlayan % 12 'sinin verdiği cevapların ise modernizm kavramı ile ilgisi bulunmamaktadır.

2. soruya verilen yanıtlara göre, örneklemin % 76'sı Pop sanatla ilgili kısmen bilgisi olduğunu, % 16'sı ise bilgisi olmadığını belirtmiştir. Cevabı evet olan % 8'lik öğrenci grubunun ise cevapları pop sanatı tanımlayan ya da sanatçı adı verebilecek düzeyde değildir.

3. soruya verilen cevaplardan alınan sonuçlara göre örneklemin % 24'ü soyut dışavurumculuk hakkında kısmen bilgi sahibi olduğunu, %8'i bilgi sahibi olmadığını belirtmiştir. Cevabı evet olan %8'inin ise soyut dışavurumculuk ile ilgili tanımlamalar dışavurumculuk akımının genel özellikleri olması bakımından doğrudur fakat örnek verdikleri sanatçı isimlerinin Pablo Picasso ve Salvador Dali olması bakımından yanlış ve eksiktir.

4. soruya verilen cevaplardan alınan sonuçlara göre örneklemin % 8'i kavramsal sanat hakkında kısmen, %92'si hiç bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu soruya evet cevabını veren öğrenci olmamıştır.

5. soruya verilen cevaplardan alınan sonuçlara göre örneklemin % 80'i arazi sanatı hakkında bilgi sahibi değildir. % 16'sı kısmen bilgi sahibidir. %4'lük bir dilimi oluşturan bir öğrencinin verdiği yanıt ise bu sanatçıların Amerikalı oldukları kısmıyla doğrudur fakat isimlerini yazmadığı için eksiktir.

6. sorudan alınan yanıtlara göre örneklemin % 60'ı kamusal alan sanatıyla ilgili bilgiye sahip değil ve %40'ı ise kısmen bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir.

7. sorudan alınan yanıtlara göre örneklemin % 80'i Fluxus sanatı hakkında bilgi sahibi değil ve % 20'si de kısmen bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

8. sorudan alınan yanıtlara göre örneklemin % 52'i performans sanatı hakkında bilgi sahibi değil ve % 48'si de kısmen bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

9. sorudan alınan yanıtlara göre örneklemin % 52'i feminist sanat hareketleri hakkında bilgi sahibi değil ve % 48'si de kısmen bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

10. sorudan alınan yanıtlara göre örneklemin % 92'si manifesto kavramı hakkında bilgi sahibi değil ve % 8'i de kısmen bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

11. sorudan alınan yanıtlara göre örneklemin % 88'i enstalasyon (yerleştirme) kavramı hakkında bilgi sahibi değil ve % 12'si de kısmen bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

12. sorudan alınan yanıtlara göre örneklemin % 84'i video enstalasyon (video yerleştirme) kavramı hakkında bilgi sahibi değil ve % 16'si de kısmen bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

13. sorudan alınan yanıtlara göre örneklemin % 96'ı Yeni dışavurumcu sanat eserleri ve sanatçıları hakkında bilgi sahibi olmadığını ve %4'ü kısmen bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir.

14. sorudan alınan yanıtlara göre örneklemin % 40'ı post terimi ve kullanımıyla ilgili bilgi sahibi değil ve % 56'sı de kısmen bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Bilgi sahibi olduğunu belirten %4'ünü oluşturan bir öğrencinin cevabı ise, “ bir akımın son dönemi, onun soyutlanmış hali” şeklindedir. Bu şekliyle verilen bir cevap olarak kısmen doğrudur fakat eksiklikleri vardır.

15. sorudan alınan yanıtlara göre örneklemin % 80'i Postmodern, Postmodernizm kavramları hakkında bilgi sahibi değil ve % 16'sı de kısmen bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Örneklemin %4'lük bölümünü oluşturan bir öğrencinin verdiği evet cevabı ise “postmodernizm, modern ötesidir ve modernliğin en üst ve son sınırır” şeklindedir. Bu cevap, modern sonrasının kastedilmesi konusunda doğrudur fakat tümel olarak bakıldığında yetersizdir.

16. sorudan alınan yanıtlara göre örneklemin % 16'sı Postmodern heykeller ve yeni sanat nesnelere hakkında bilgi sahibi değil ve % 84'ü de kısmen bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

17. sorudan alınan yanıtlara göre örneklemin % 98'i kitsch kavramı hakkında bilgi sahibi değil ve % 2'si de kısmen bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

18. sorudan alınan yanıtlara göre örneklemin % 80'i Küratörlük kavramı ve Türkiye'deki durumuyla ilgili bilgi sahibi değil ve % 16'sı da kısmen bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Evet cevabı veren %4'lük kısmı oluşturan bir öğrencinin cevabı ise küratörlüğün “iyileştirme durumu” olduğu şeklindedir ve yanlıştır.

Elde edilen bulgular;

Sanat eleştirisi dersinin diğer disiplinlerle desteklenmesi ve dersin nitelik ve niceliğinin yeniden düzenlenmesi konularında, Bekir İnce'nin 2005 tarihli "Lisansüstü Sanat Eğitiminde Bir Öğretim Alanı Olarak Sanat Eleştirisi" adlı makalesindeki problemler ve önerilerle örtüşmektedir.

Metin Eker ve Ali Seylan'ın 2006 tarihinde yayınlanan "Kavramsal Sanat Fenomenolojisi ve Sanat Eğitime Yansıma Olanakları: Postmodern Sanat Eğitime Doğru" adlı makalede üzerinde durdukları, kavramsal sanatın dolayısıyla postmodern dönem sanat kuramının sanat eğitiminde yerini alabilmesinde yeni bir yapılanmaya gereksinim duyulduğu konusundaki görüş, ve önerileriyle uyuşmaktadır.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Tablolardan elde edilen bulguların sonuçlarına göre, anketin I. bölümünde 1, 2 ve 5. sorulara öğrencilerin verdikleri evet ya da kısmen cevaplarının, II. bölümde kavramlarla ilgili bilgi düzeylerini sınavan bölümün cevaplarıyla uyumsuzluklar taşıdığı fark edilmiştir. Bu bulgular, çalışmanın alt problemlerinde (a), (b) ve (c) alt problemlerine karşılık oluşturmaktadır. Bu durumda öğrencilerin, V. döneme kadar çağdaş sanat bilgilerini yeteri kadar aldıkları şeklindeki görüşlerinin gerçeklik taşımadığı görülmüş ve bu bulguları destekleyen cevapların frekans değerlerinin çok düşük olduğu gözlemlenmiştir. Çağdaş sanat kuramı, sanatçıları ve yapıtları hakkında bilgi sahibi olmayan öğrencilerin Sanat Eleştirisi dersinin bir parçası olan post-yapısal eleştiri aşamasında, içinde bulunulan dönem hakkında yorum yapmaları ve belirgin bir başarı göstermeleri mümkün

gözükmemektedir. Öğretmen adaylarının edindikleri düşünülen Batı ve Türk Sanatı Tarihi dersleri izlencelerine bağlı edinilen bilgilerin Çağdaş Sanat kuramı, sanatçı ve yapıtları hakkında yeterli bilgi edinimi sağlayamadığı görülmüştür. Böyle geniş alanlı bir bilgi donanımı eksikliğinin, en genel anlamıyla 1945 sonrası sanat olaylarını ve çağdaş sanat yapıtlarını okumakta problemlere neden olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular çalışmanın (d) alt probleminde sözü edilen donanıma sahip olma düzeylerini olumsuz bir şekilde ortaya koymaktadır.

Araştırmanın tüm alt problemleri göz önünde bulundurularak genel bir yorum yapmak gerektiğinde, Resim-İş öğretmen adaylarının görüşleri ve bilgi düzeyleri, çağdaş sanat dersinin sanat eleştirisi dersi almadan önce alınması gerekliliğini göstermiştir. Öğretmen adaylarının lisans öğrenimleri boyunca, Batı Sanatı Tarihi dersinde 1945 sonrası döneme ait çağdaş sanat bilgisini yeteri kadar edinemedikleri ve bu nedenle çağdaş sanat eserlerini tanımakta zorlandıkları ortaya çıkmıştır. VI. yarıyıla kadar zorunlu dersler olarak yer verilen Sanat Tarihine Giriş (II.yarıyıl), Batı Sanatı Tarihi (III.yarıyıl) ve Sanat Felsefesi (IV.yarıyıl) derslerinin içerikleri, öğrencilerde çağdaş sanat yapıtları hakkında bilgilenme sağlayabilmek açısından yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bu yetersizlik durumu, içinde bulunulan sanatın anlamının değiştiği postmodern dönemde yaşananlara seyirci kalmak anlamına gelmektedir.

Eğitim süreci içinde dünyadaki 1945 sonrası çağdaş sanat hareketleriyle ilgili bilgi donanımı sağlaması düşünülen Çağdaş Sanat dersi ise birçok kurumda Sanat Eleştirisi dersi ile aynı dönemde verilmektedir. Özellikle Çağdaş Sanat dersi ile Sanat Eleştirisi dersi arasındaki bu zamanlama

sıkıntısı, post-yapısal eleştirinin de bir parçası olduğu sanat eleştirisi dersinden alınacak verimi azaltmaktadır. Önerilen programlama şekli Çağdaş Sanat dersini Sanat Eleştirisi dersinden önce verebilmek ya da Sanat Eleştirisi dersini son sınıfta vererek zamanlamaya çözüm getirebilmektir. Bu görüş araştırmanın örnekleminin ifadeleriyle, bu alanda yapılmış araştırmalar ve ilgili literatürle de örtüşmektedir.

Disiplin temelli sanat eğitiminde disiplinlerin arasındaki geçişliliğin sağlanmasında ilgili derslerin seçilmesi kadar zamanlamalarını iyi ayarlanması da önemsenmelidir. Programda uygulanmakta olan bu sıralama ile VI. Yarıyılıda işlenmesi planlanan sanat eleştirisi dersinden çağdaş sanat işlerinin yorumlayabilecek tam anlamıyla bir başarı sağlanacağı beklenmemektedir. Bu araştırmanın en genel amacı, öğrencilerin mevcut program kapsamında bilgi edinim düzeylerini belirlemek suretiyle, var olan zamanlama ve programlama sıkıntılarına çözüm önerileri getirmektir. Sunulan öneriler, araştırmanın amaçlarıyla örtüşmektedir. Bu asıl amaca ve alt problemlere paralel olarak, derslerin seçimi ve programlanması konusunda getirilebilecek öneriler şunlardır:

1. Disiplin Temelli Sanat Eğitimi programı kapsamında Resim-İş eğitimi bölümü öğrencileri için Sanat Eleştirisi hazır bulunmuşluğu kazandırması beklenen Batı ve Türk Sanatı Tarihi dersleri içeriklerinin niteliği ve niceliği artırılmalıdır.
2. Sanat eleştirisi dersinin disiplinler arası geçişliliğini arttıracığı düşünülen Çağdaş Sanat dersinin ya da çağdaş sanat bilgisi

kazandıracak derslerden en az birinin Sanat Eleştirisi dersinden önce alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

3. Çağdaş sanat bilgisi edindireceği ve dolayısıyla sanat eleştirisi alt yapısı kazandıracığı düşünülen Çağdaş Sanat dersi haricindeki diğer dersler, Çağdaş Dünya Sanatı, Çağdaş Batı Sanatı ve Çağdaş Türk Sanatı dersleridir. Bu derslerden en az birinin, program oluşturulurken zorunlu ya da seçimlik dersler listesine eklenmesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu şekilde öğretmen adaylarının yaşadıkları dönemdeki sanat ortamına uyumu sağlanacaktır.
4. Sanat Eleştirisi dersi içeriğinin tarihsel genişliği nedeniyle ve postmodern eserlerdeki gönderme, kitsch, eklektizm gibi kavramların anlaşılabilmesi açısından, diğer sanat tarihi derslerinin alınması kadar, Mitoloji, Sanatsal Yaratma, Sanat Eseri İnceleme ve Görsel Algılama gibi seçmeli derslerin de öğrenciye sunulması gerekmektedir.
5. Uygulanan eğitim programının geçişli yapısı düşünülerek, Sanat Eleştirisi dersini ve dersin bir bölümünü oluşturan post-yapısal eleştiriyi destekleyecek kuramsal alt yapıyı sağlaması düşünülen sanatsal uygulama, estetik ve sanat felsefesi derslerinin de içeriklerinin yeniden gözden geçirilmesi, nitelik ve niceliklerinin artırılması gerekmektedir.

### **KAYNAKÇA**

Akay A. 1996. Kıvrımlar: 1990'larda Plastik Sanatlar. *İstanbul: Bağlam Yayınları.*



- Akay A. 2009. Sanat Tarihi : Sıradışı Bir Disiplin. *İstanbul: Yapı Kredi Yayınları*
- Alakuş A. O. 2004. Kuramdan Uygulamaya Sanat Eseri Eleştirisi. *Sanat Eğitimi Sempozyumu Kitapçığı. Gazi Üniversitesi. Ankara: Gündüz Yayınevi.*
- Antmen A. 2009. 20.Yüzyıl Batı Sanatında Akımlar. (2.bs.). *İstanbul: Sel Yayıncılık.*
- Balcı A. 2001. Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem Teknik ve İlkeler. (3. bs.). *Ankara: Pegem Yayınevi.*
- Barrett T. 2008. Why Is That Art?: Aesthetics And Criticism Of Contemporary Art. *New York: Oxford University Press.*
- Bozkurt N. 2000. Sanat Ve Estetik Kuramları. (3.bs.). *Bursa: Asa Kitabevi.*
- Boydaş N. 2007. Sanat Eleştirisine Giriş. (2.bs.). *Ankara: Gündüz Yayıncılık.*
- Carlson J.C. ve Filloux J. C. 1975. Sanat Kuramları. (Çeviren:Tahsin Yücel). *İstanbul: Gelişim Yayınları.*
- Eagleton T. 1999. Postmodernizmin Yanılsamaları. (Çeviren: Mehmet Küçük). *İstanbul: Ayrıntı Yayınları.*
- Eagleton T. 2004. Kuramdan Sonra. (Çeviren: Uygur Arabacı). *İstanbul: Literatür Yayınları.*
- Eker M., Seylan A. 2006. Kavramsal Sanat Fenomenolojisi ve Sanat Eğitime Yansıma Olanakları: Postmodern Sanat Eğitime Doğru. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. S. 19.*
- İnce B. 2005. Lisansüstü Sanat Eğitiminde Bir Öğretim Alanı Olarak Sanat Eleştirisi. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. S. 17. (Özel Sayı 1).*

Karabulut N. 2008. Sanat Eğitiminde Bir Alt Disiplin Olarak Sanat Eleştirisi Ve Bir Akademik Eleştiri Örneği. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*. S.20.

Karabulut N., Karakuzu M. ve Konca Y. 2008. Sanat Eğitiminde Pedagojik Eleştiri Yöntemleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*. S.21.

Şaylan G. 2009. Postmodernizm. (4.bs.). *Ankara: İmge Kitabevi Yayınları*.

*"Teaching 'Love, Money and Marriage Issues' with Austen's Pride and Prejudice in Literature Classes"*

**"TEACHING 'LOVE, MONEY AND MARRIAGE ISSUES' WITH AUSTEN'S PRIDE AND PREJUDICE IN LITERATURE CLASSES" <sup>4\*</sup>**

**Mehmet Ertuğ YAVUZ<sup>5\*\*</sup>**

#### **ÖZET**

Bu çalışmada, Jane Austen'in *Gurur ve Önyargı* romanındaki klasik İngiliz Edebiyatı ve modern okuyucu üzerindeki öğretimleri üzerinde durulmuştur. Austen bir kadın yazar olarak erkek ve kadın karakterlerinin ilişkilerini, yaşantılarını, genel dünya meseleleri olarak vermiştir. Bunlar değişik mekanları, zıt karakterleri, kullandıkları farklı dilleri ve en genel konular olarak; aşk, para, evlilik, sınıf ayrımlarını, bireysel acıları, kaderi vb. kapsayan genel, sosyal, dünya çapında konulardır. Yazar, kendi bireysel ev eğitiminden kazanımlarını, klasik eseri ve mükemmel bir roman yazım tekniğiyle ortaya koymuş, yalnızca kendinin de üyesi olduğu toprak sahibi İngiliz orta sınıfın temel değerlerini öğretmekle kalmamış, ele aldığı en temel insani konularla birlikte, günümüz yirmi birinci yüzyıl insanına bile birçok değer kazandırmıştır.

***Anahtar Sözcükler:* Roman, aşk, para, evlilik, kadın, erkek,**

## ABSTRACT

This study shows that Austen's novel *Pride and Prejudice* (1813) influenced both the classical English literature and the modern reader. The female writer re-evaluates the relationships between her female and male characters, their daily interests in their lives, and the similarities between the general worldly matters. These include settings, conflicting characters, language, and themes such as love, money, marriage, social class, suffering, and faith, social and moral issues. Jane Austen learned a lot from her home education and she produced a classical super novel. Jane Austen also addressed the same issues in her other novels but their conclusions were fundamentally different. Jane Austen deeply believed in the powers of the landed country gentry of her time while her beliefs were shaped in humanism, and they had different social sources, but these ideas also have the implications for the twenty-first century.

Key words: Fiction, love, money, marriage, man, woman,

## **LOVE, MONEY AND MARRIAGE IN *PRIDE AND PREJUDICE***

In all of Jane Austen's novels money is a recurrent and common theme. For most of her heroines money was a basic criterion for choosing a husband as in *Pride and Prejudice*, written in 1813. Marriage was the most important concern of the period both for men and for women. Not only young men, but also young women wanted to marry a suitable person when the time

came. Austen's introductory remarks in *Pride and Prejudice* stress the contemporary importance given to marriage:

It is a truth universally acknowledged that a single man in possession of a good fortune must be in want of a wife. However little known the feelings or views of such a man may be on his first entering a neighbourhood, this truth is so well fixed in the minds of the surrounding families, that he is considered as the rightful property of someone or other of their daughters. (1987:51)

This statement shows that for the families of the age the financial aspect of marriage was a priority. For a woman it was important to find a wealthy husband as it was the only way for financial security. Hence, for a young man prepared to marry, wealth was as important as being handsome and morally perfect. Therefore the gender relations in terms of love and marriage were conditioned and motivated by reference to wealth. This article deals with *Pride and Prejudice* with reference to the social and moral significance of love, money and marriage in the society Jane Austen lived in.

*Pride and Prejudice* is basically the story of the Bennets, a respected and wealthy family with five unmarried daughters. Mr. Bennet is little concerned about the future of his daughters and leaves the matter to his wife Mrs. Bennet who is of little understanding and contrary to Mr. Bennet who is

seriously worried about how her daughters are going to get married. However the main focus of the novel is on the relationship between Elizabeth, one of the daughters and Darcy, who is a wealthy and proud man that Elizabeth is expected to marry.

The story of Elizabeth and Darcy is given along with the stories of two other daughters Jane and Lydia. So *Pride and Prejudice* is actually a fiction of marriages in a social context. Early in the novel Elizabeth is prejudiced against Darcy, because he insults and hurts her at a ball; when Darcy's close friend Mr. Bingley urges him to join the dance, Darcy is not very willing:

**Bingley:** 'Come, Darcy' said he,' I must have you dance. I hate to see you standing about by yourself in this stupid manner. You had much better dance'.

**Darcy:** 'I certainly shall not. You know how I detest it, unless I am particularly acquainted with my partner. At such an assembly as this, it would be insupportable. Your sisters are engaged, and there is not another woman in the room, whom it would not be a punishment to me to stand up with..... he looked for a moment at Elizabeth, till catching her eye, he withdrew his own and coldly said, 'she is tolerable; but not handsome enough to tempt me'. (59)

Darcy's somewhat discourteous remarks about Elizabeth are overheard by her who becomes very upset but does not reveal her anger. Although Austen focuses on the social and economic aspects of marriage in

her society, she also attaches much importance to the romantic aspect which is related to the feelings of the individual. Thus, she implies that love is also as much an inalienable and important element as money in marriage. Therefore, for Austen, marriage is not only a contract between the partners but also an emotional fulfilment. Yet, this romantic aspect is overshadowed by economic considerations. As Gorsky has pointed out, in Jane Austen's time while families always tried to send their sons to the best schools, they believed that the purpose of the education for their daughters would only be finding a wealthy husband (1992:93). Therefore, wealthy families often hired governesses to educate their daughters for a future married life. This is obvious from what Lady Catherine says to Elizabeth:

"Has your governess left you?"

"We never had any governess." (199)

However, Elizabeth explains to Lady Catherine the kind of education given to her and to her sisters at home:

But such of us as wished to learn never wanted the means. We were always encouraged to read and had all the masters that were necessary. Those who choose to be idle, certainly might.  
(199)

As we learn from Austen's references in the novel, the main aspects of the education offered to a young girl at home were drawing, sewing, needle work, playing the piano, reading and so forth. If a girl was accomplished in one of these she would be admired by everyone and would

be attractive to young, wealthy, unmarried gentlemen. This is the case with Elizabeth. She is very different from her sisters in manners and accomplishments. Unlike her sisters she is an avid reader, and this helps her to develop herself (148-149). With her freedom, wit, high spirits, physical energy, and charm, Elizabeth becomes a perfect model of femininity accepted by Austen's society.

As regards the idea of education in Austen, Simpson remarks as such:

'Accomplishments' which took the form of some degree of skill in music, the visual arts, and the modern languages, were usually considered part of a girl's education and had their social importance (1970: 129-152).

Hence, young women were educated to become submissive wives and perfect mothers. Before marriage, a young woman's life was ruled by the father, and after marriage it was governed by her husband. A woman's social and economic status depended on her husband who was to be a member of the landed gentry or a respectable clergyman of the local community. As Butler points out,

The 'true' marriage which follows close and sceptical analysis of the self is also the marriage which commits a couple to a responsible leading role in society. Jane Austen's heroines have a tendency to end up married to clergy or landowners, the spiritual or material leaders of a local community (1975: 215).



Similarly Copeland argues that Austen's fictional world takes shape from her economic ideology which is related to "gender and class" issues in society (1993: 42). In the novel Mrs. Bennet wants her daughters to prepare themselves for young, wealthy, attractive young men. This is her only concern in life. She also quarrels with Mr. Bennet on this issue, for their marriage is solely based on a social demand concerning money and social status. They do not have a mutual understanding.

Indeed money, materialism and class consciousness are the most important values of Jane Austen's society. David Herbert comments on Austen's depiction of English society are as follows:

Her novels are used to explore her portrayals of places and society in the nineteenth century. There are many references to the tangible measures of social class, notably income, property and estate. In *Pride and Prejudice*, Darcy has a clear 10.000 pounds per year and in Derbyshire and is contrasted to Mr. Gardiner, who lived by trade in view of his warehouses, and of whom the Netherfield ladies had difficulty in believing he could have been so well-bred and agreeable (1991: 205).

In addition to materialism, class consciousness and social status were also the other distinctive features of Austen's society. In this period, English people had a strong sense of social hierarchy and cultural difference.

Even the form of address reflected the hierarchy. When two or more sisters were together, the surname alone was used for the eldest sister

whereas for the other younger ones the first name and the last name were used. For instance, in *Pride and Prejudice*, when the Bennet sisters are together, Jane is called Miss Bennet and Elizabeth is called Miss Elizabeth Bennet (200). This differentiation not only prevents a misunderstanding but also gives a hint as to who should be courted first among the sisters. Traditionally, younger sisters must wait for the elder ones to marry before "coming out" (200).

In Austen's time class consciousness was an ever-present concept in society and people from the upper classes believed that they were the best in every field. For instance Lady Catherine's states categorically that she herself and her daughter Anne have a superior taste in music, although neither of them knows how to play. Furthermore, she insists that her daughter would necessarily have been a better performer than the lowly ranked Elizabeth Bennet, whose abilities are clearly to be admitted:

Miss Bennet would not play at all amiss, if she practised more, and could have the advantage of a London master. She has a very good notion of fingering, though her taste is not equal to Anne's. Anne would have been a delightful performer, had her health allowed her to learn (209).

The materialism and class consciousness of the century which make up so much of the background of the novels of Austen had a restrictive influence on the lives of women and society had strict expectations of a woman ranging from her physical appearance to the social roles she had to play. Society had a definite idea as how a girl should look and what she

should wear: she should wear very clean, rather elaborate clothes reflecting the fashion of the day. In *Pride and Prejudice* Elizabeth draws attention not only with her character and intellectual capacity but also by her outward appearance. Her sister Jane's beauty always attracts attention and it is clear that she has the physical qualities that fit the standards of the day. Both Mr. Bingley and Mr. Darcy are affected by Jane's beauty from the start of their acquaintance at a ball. Moreover, Mr. Darcy is also influenced by Elizabeth's knowledge and intelligence, which Austen implies are the qualities very rare in most of the girls of the age, who attracted more importance to their outward look. Miss Bingley is an example in this respect. She gives great importance to the outward appearance and looks down on Elizabeth when she sees her in her muddy clothes. Miss Bingley has in her mind a model of what a young lady should be and so can describe this ideal with ease. She says:

No one can be really esteemed accomplished, who does not greatly surpass what is usually met with. A woman must have a thorough knowledge of music, singing, drawing, dancing and the modern languages, to deserve the word; and besides all this; she must possess a certain something in her air and manner of walking, the tone of her voice, her address and expressions, or the word will be but half deserved (85).

Austen here gives a full depiction of how the ideal conduct and skills of a young woman was expected in the eighteenth-century English middle class society. Most of her female characters are the representations of this feminine concept. Miss Bingley in the novel is an example. She aims to marry Mr. Darcy, and after discovering that Darcy is not indifferent to

Elizabeth she becomes jealous. In fact, Miss Bingley is confident of her appearance; as Austen points out, "her figure was elegant, and she walked well" (100). She wants Darcy to see the contrast between her and Elizabeth for she feels sure Darcy will choose her once he has had the chance of comparing their appearances; so one evening while they are all sitting together in Mr. Bingley's house, Miss Bingley invites Elizabeth to have a walk in the room with her. Her aim is to show the difference to Darcy, make him compare them and win him in the end. As they walk, Darcy also joins them, and a conversation begins between Elizabeth and Darcy. It is Elizabeth's frank and intelligent comments on Darcy's character that attract his attention. Indeed, he is not impressed at all by Miss Bingley's outward-appearance. So Miss Bingley, feels alone and gets bored.

Much of the narrative in *Pride and Prejudice* throws light upon the social environment of a carefully chosen segment of society. How these people lived and what occupied their minds and energies are all reflected. There were cultural constraints on women; society had a definite idea about not only how a girl should look, but also about how she should behave. As for the social restrictions on the manners of a girl they were regarded as customs; so girls were expected to be quiet, modest, virtuous, and skilled in music (Herbert 1992:26). However, Austen's portrayal of Elizabeth does not fully conform to this established vision. In fact, unlike a traditional girl, Elizabeth does not keep quiet but, when she feels called in to do so she gives her opinions openly and honestly. Lady Catherine tries to humiliate Elizabeth's family on every occasion, and Elizabeth does not hesitate to disagree with her. As Lady Catherine admires girls like her own daughter,

Anne, who does not speak much and certainly never contradicts, she dislikes Elizabeth's behaviour and shows her displeasure as follows: "you give your opinion very decidedly for so young a person" (200). In her statement Lady Catherine gives a hint about the restrictions put by society upon the manners of women.

Lady Catherine's disapproval of Elizabeth's manners and social status becomes obvious when she takes a stand against Darcy's probable marriage with Elizabeth; she immediately goes to Elizabeth and wants to know if the rumour about their marriage is true. She declares that she regards Elizabeth as socially Darcy's inferior and that anyhow he and Anne are engaged, which is an illusion she cherishes. In reply to her insult, Elizabeth replies: "Whatever my connections may be, if your nephew does not object to them, they can be nothing to you" (366). In her conversations with Lady Catherine, it becomes clear that Elizabeth is an independently-minded young woman. Lady Catherine is not the only person who wants to have control over her. There is also Darcy who usually seems as a snob in his love affair with her. Elizabeth boldly gives her opinion as usual, and on his character she says, "And your defect is a propensity to hate everybody" (103). In her wish to deny Darcy's control over her, she is also defending herself against a desire to please Darcy and enjoy the pleasure of his positive attentions. For instance, when Darcy wants to talk to her, he pretends to discuss a serious matter and says, "What think you of books?" Elizabeth answers, "Books-Oh! no. -I am sure we never read the same, or not with the same feelings" (135). These and other similar examples give the impression that:

In her playfully domineering role, she refuses the silence and subordination marked out for women (Kaplan 1992: 127).

Moreover Nossen has points out that:

The women and the social political realities understood by women in the later eighteenth, early nineteenth century English society, provide us with insights not only into the expectations about female conduct, but how such expectations were the subject of rebellion by some of them (1992: 120-127).

The strict social rules of the age define the roles and functions of women and men; accordingly young girls marry and young men with the help of suitable jobs have position and gain respect and the chance to marry. The family is usually the centre of life. According to the strict social rules, and differentiation in gender roles, women were believe to lack men's physical, mental and moral strength and they are good at housework. Therefore, the lives of Austen's characters are defined and dominated by "patriarchal values" (Bromberg 1993: 127).

In the eighteenth century in England there was a discrimination against women. This is obvious from the very limited education given to women; they were not taught the things men learned. Girls were mostly given education by their parents and sometimes by a visiting governess. [Austen finds such an education, she was encouraged to read, and Jane had the opportunity of doing so]. Wilson summarises Austen's thoughts as follows:

she had found a home education with encouragement to read quite satisfactorily for a woman of native wit and intelligence (1973: 9).

The accomplishments of an ordinary girl of the time were playing the piano, drawing, sewing and other needle work. If a girl succeeded in these she would be admired by everyone and be attractive to young, rich, unmarried gentlemen. Therefore, the first noticeable difference between Elizabeth and her sisters is the difference in Elizabeth's accomplishments and manner of passing the time. Besides having some of the typical accomplishments of the time, Elizabeth, unlike the more usual type of girl, is an avid reader, and this clearly helps her to develop herself.

In *Pride and Prejudice* Elizabeth's parents are Mr. and Mrs. Bennet have not had the means to have their five daughters educated properly. This due to their wrong idea of education, Mrs. Bennet's only concern is to see her daughters married to rich gentlemen with a good status in society.

Austen frequently focuses on mothers who fail in the upbringing of their daughters. As Gilbert and Gubar comment:

According to popular moralists of Austen's day, what would be needed for a satisfied life in such uncongenial circumstances would be inner resources. Yet, these are what most of the young women in her novels lack, precisely because of the inadequate upbringing with which they have been provided by absent or ineffectual mothers (1984: 124).

Mrs. Bennet represents a common type of mother who is inefficient in the upbringing of her daughters. Like Mrs. Bennet Lady Catherine de Bourgh represents another type. She has an authoritative role in her daughter's life and she really ruins the girl's life. Because of this Miss de Bourgh is always pale, sick, insignificant and speaks very little in a low voice. Again for Gilbert and Gubar, because of all these authoritative mother role facts, the daughters in Austen's fiction are easily persuaded for a marriage with a man's protection. In fact, it is a kind of escape for them from home (1984:125).

When we turn to Mr. Bennet as the father in *Pride and Prejudice*, a common lack of concern for their daughters is observed. His daughter Lydia, uneducated and not guided by anyone thinks only of young men and her sister Mary has all the pomposity. For Evans it is clearly seen that,

Mr. Bennet is often witty and accurate in his judgements, but he is negligent in his concern for his children's welfare (1987: 319).

One may say that Austen does not want to put all the blame on the mother, and she also regards the responsibility of the father. As for Evans, "authoritarian fathers and passive mothers ruin the family and the young..." (320).

Despite the inadequacy that Elizabeth derives from her mother and father, unlike so many girls who marry in order to get away from home, she tries to educate herself. She achieves her self-education not only by reading and learning from books, but also through a thoughtful awareness of attitude towards experience.



Balls, parties and dances in Austen's time were considered to be the social opportunities and occasions for the encounter of the unmarried and possible marriage contracts between them. For Monaghan, the ball in Jane Austen's novels is a ritual of courtship which ultimately leads to marriage. He points out that:

the connection between marriage and dancing is rarely more obvious than in the early pages of *Pride and Prejudice*, for the arrival of a new tenant at Netherfield causes Mrs. Bennet and her younger daughters to talk of little else (1987: 63).

Again for Segal and Handler "dancing" is a prologue to marriage:

Courtship in general, and dance in particular, can lead to marriage, and the complementary alternative, because they are in many ways marriage, like without having the finality and exclusiveness of marriage itself (1985: 691-706).

At the ball when Darcy's attention is turned to Elizabeth, he talks about her to his friend Mr. Bingley, who has in the meantime neglected his own partner:

She is tolerable, but not handsome enough to tempt me; and I am in no humour at present to young ladies who are slighted by other men, you had better return to your partner and enjoy her smiles, for you are wasting your time with me (59).

So it is obvious that marriage and its relationship with love and money is the main theme of the novel. Austen reflects both the traditional marriages and the ideal marriages between her characters. In a sense, for Austen, women have a chance to find their real selves through totally proper marriages. In the relationship of Charlotte Lucas and Collins, Charlotte is a plain looking twenty seven year old woman and does not have a high view of marriage. She marries a man who is inferior in intelligence only for the home and position he offers. Collins only wants a wife because in the eyes of society it is time for him to marry and settle. With the advice of Lady Catherine he quickly changes his opinions from Jane to Elizabeth and from Elizabeth to Charlotte. As for the marriage of Mr. and Mrs. Bennets, Mr. Bennet married a woman of weak understanding and illiberal mind, and this situation had very early put an end to all real affections in their marriage. So from every point of view their marriage is a failure. The consequences of this failure are not only seen in the marriage of the Bennets, but also in the unsuccessful marriage of Lydia. Lydia in her marriage resembles her mother. In the case of Lydia and Wickham, Wickham tries to seduce Miss Darcy first and then marry Miss King. He soon elopes with Lydia without the intention of marriage. In their marriage the intervention of Darcy plays an important role. In fact they are a couple who are only brought together by their passions. Their passions are stronger than their virtue (113, 257).

When it comes to Jane and Bingley, their marriage is based on good foundations. They are both attracted at once, and Bingley also has a lot of money. Elizabeth's marriage to Darcy is the most important social event in the novel. It is the marriage of the hero and the heroine and it also depends on

the individual characters of Elizabeth and Darcy, but not on the attitudes of their society. Elizabeth is the symbol of wit, freedom, high spirits, physical energy, affection and charm; she behaves very differently from the women of her time. In the novel she is more like an individual than a type, she remains true to her own identity and does not blindly accept the general social rules.

When we turn to Darcy, he appears more as a snob. In fact, he has grown up in a group of people who pay close attention to class differences. But Darcy in reality is an attractive character, and he does not play games and encourage women to romantic fantasies about him. For him, Elizabeth's values are acceptable:

Without thinking highly either of men or of matrimony, marriage had always been her object; it was the only honourable provision for well-educated young women of small fortune, and however uncertain of giving happiness, must be their pleasantest preservative from want (122-123).

On the other hand, at the outset, Elizabeth's view of Darcy is not favourable; she thinks he is extremely vulgar in his manners. However, later on her dislike of him begins to change positively. She gradually understands his character and changes her opinion of him. First of all Darcy gives up his aristocratic pride and prejudices. Elizabeth by birth belongs to the landed gentry as her father has inherited Longbourn. From the perspectives of social values and economic status Austen depicts Darcy as a landed gentleman, and Elizabeth as a gentleman's daughter; so they are both equal in marriage. For Sulloway, Darcy represents 'pride' while Elizabeth 'prejudice' (1989:25).

Darcy at first with pride keeps himself away from Elizabeth and her society. Similarly, Elizabeth is prejudiced against him because of his snobbish manner. Yet, in time both characters come to understand each other more fully.

The reason for Darcy's falling in love with Elizabeth can be understood from his own words when Elizabeth playfully questions him as follows:

My beauty you had early withstood, and as for my manners-my behaviour to you was at least always bordering on the uncivil, and I never spoke to you without rather wishing to give you pain than not. Now be sincere; did you admire me for my impertinence?' 'For the livenees of your mind, I did' (388).

In fact Elizabeth and Darcy are both students and teachers and they instruct and learn from each other. Elizabeth's prejudices of Darcy improve over time, and as she understands Darcy's character more and more she learns the right way to value his character. In fact, in the love relation of Elizabeth and Darcy, Elizabeth usually functions as a teacher through the novel. Darcy also teaches her while he is taught. His letter to Elizabeth is also a kind of examination given by a teacher.

And his behaviour, so strikingly altered, -what could it mean? That he should even speak with such civility, to enquire after her family; never in her life had she seen his manners so little dignified never had he spoken with such gentleness as on this unexpected meeting. What

a contrast did it offer to his last address in Rosing's Park, when he put his letter into her hand! (273).

In the course of the novel Elizabeth “examines” Darcy on various occasions. Finally Elizabeth discovers, though painfully, Darcy’s real value as a lover. At the end of the novel Elizabeth and Darcy arrive at knowledge of the self and the other.

For Dmyer *Pride and Prejudice* is ‘a bourgeois fairy tale - a Cinderella story’ (2002:75). The story of Elizabeth and Darcy is in fact a romance that is fully credible. Dmyer further explains that Elizabeth is the fantasy of every ordinary woman, she is attractive, but not beautiful. Finally, she is the winner of love, wealth and happiness.

So, in conclusion, we may suggest that the happy resolutions of Austen’s novels celebrate the achieved integration of head and heart, consummated in marriage. For Ian Watt her novels in fact dramatize the process whereby feminine and adolescent values are painfully educated in the norms of the mature, rational and educated male world.

Jane Austen’s *Pride and Prejudice* is a social novel in which the institution of marriage in her time is presented not only as the consummation of love, but also as the means whereby a woman attains and achieves economic security. Hence, money and love become closely interrelated, and this is illustrated through the relations and social interactions of the characters in the novel.

## WORKS CITED

### I.Primary Source:

Austen, Jane. (1987). *Pride and Prejudice*. Harmondsworth  
Penguin:U.K.

### II.Secondary Sources:

Bromberg, Pamela S. (1993:126-33). "Teaching About the Marriage Plot."  
New York: Modern Language Association of America.

Butler, Marilyn. (1975). *Jane Austen and the War of Ideas*. Oxford:  
Clarendon.

Copeland, Edward. (1993). *The Economic Realities of Jane Austen's Day*.  
London: Talsam.

Dmyer, June. (2002). *Jane Austen*. London and New York: Continium.

Evans, Mary. (1987). *Jane Austen and the State*. London: Tavistock.

Gilbert A. and Gubar Bell.(1984). *Austen as a Moralist*.New York: Ardone.

Gorsky, Susan R. (1992). *Femininty to Feminism: Women and Literature in  
the Nineteenth Century*. New York: Twayne.

Herbert, David. (1990:193-207). "Place and Society in JaneAusten's  
England."Geography.

Kaplan, Debora. (1992). *Jane Austen Among Women*. London: Johns  
Hopkins University Press.

Monaghan, David. (1987:59-83). "Pride and Prejudice: Structure and Social  
Vision." *Modern Critical Interpretation: Jane Austen's  
Pride and Prejudice*. Ed. Harold Bloom. New York: Chelsea  
House.

Nossen, Claudia. (1992). "Good Girls Make Good Wives." *Victorian Studies*.

Segal, Daniel A. and Handler R.), (1985:691-706), (November). "Hierarchies  
of Choice: The Social Construction of Rank in Jane  
Austen." *American Ethnologist*.XII-4.

Simpson, Richard. (1970:129-152). "Jane Austen and Education." *The Nation*.  
8-4,

Sulloway, Alison G. (1989). *Jane Austen and the province of  
womanhood*, University of Pennsylvania Press.

Wilson,H.N. (1973). *Jane Austen's Characters*.London: Bison.

# ANALYSIS OF POETRY AND ITS TEACHING: A LINGUO-STYLISTIC APPROACH

Arif SARIÇOBAN\*

## Abstract

The following abstract was adopted from the authors' previous presentation on "Teaching English through Short Stories: A Sample Application" in CAFT Conference at Gazi University in 1999.

The use of literary works in teaching English as a second/foreign language has always been neglected in the field of ELT studies. Therefore, in the previous ELT programs at Turkish universities a course called "Analysis of Poetry and Its Teaching" used to be offered to ELT learners. However, the new program does not have this specific course. Instead, there are two different courses: (a) Literature and Language Teaching I and (b) Literature and Language Teaching II. Of these two courses, the former gives place to the analysis of short story and novel, whereas the latter focuses on the analysis of poetry and drama and language studies. That is, the focus is only on different approaches to using literature with teenage and adult learners at all levels; examining ways in which the teaching of literature and language in those genres, exploring theoretical and practical dimensions of this integration; analysis of literary texts as content and as context; culture teaching through short stories and novel in the following domains: comparison and contrast between objects or products that exist in the target and native culture; proverbs, idioms, formulaic expressions which embody cultural values; social structures, roles and relationships; customs/ rituals/ traditions; beliefs, values, taboos and superstitions; political, historic and economic background; cultural institutions; metaphorical/ connotative meanings, use of humor. This paper focuses on how to use poems in EFL at advanced level by using linguistic elements. Therefore, a sample application will be suggested for use in the EFL classes.

**Key words:** poetry, teaching poetry, linguistic approach

## Özet

Aşağıdaki özet yazarın daha önce "Kısa Hikayeler Yolu ile İngilizcenin Öğretimi: Örnek Bir Uygulama" konulu 1999 yılında Gazi Üniversitesinde Düzenlenen CAFT Konferansında verdiği sunumundan uyarlanmıştır.

İngilizcenin ikinci/yabancı dil olarak öğretiminde edebiyatın kullanımı İDÖ çalışmalarında her zaman göz ardı edilen bir konu olmuştur. Bu yüzden Türkiye'deki üniversitelerin İngiliz dili eğitimi bölümlerinin bir önceki programlarında "Şiir İncelemesi ve Öğretimi" adında bir ders İDÖ öğrencilerine verilmekteydi. Ancak, yeni program bu özel dersi içermemektedir. Bunun yerine iki farklı ders mevcuttur: (a) Edebiyat ve Dil Öğretimi I ve (b) Edebiyat ve Dil Öğretimi II. Bu iki dersten ilki kısa hikaye ve roman incelemesi diğeri

---

\* Assoc. Prof. Dr., Hacettepe University, Faculty of Education, Department of ELT, Ankara-Turkey, [arifs@hacettepe.edu.tr](mailto:arifs@hacettepe.edu.tr)

ise şiir ve drama incelemeleri ile birlikte bu edebi eserlerdeki dil çalışmalarını irdelemektedir. Yani yalnızca her düzeydeki çocuklara ve yetişkinlere edebiyat kullanılarak dil öğretimi üzerinde odaklanılmakta ve söz konusu alanlarda dil ve edebiyat bağlamı incelenmekte, bu entegrasyon çerçevesinde kuramsal ve uygulama boyutları irdelemekte, edebi metinler içerik ve bağlam açısından ele alınmakta, anadil ve yabancı dil bağlamında kısa hikaye ve roman yolu ile kültür öğretimi konuları içinde yer alan atasözleri, deyimler, kültürel değerleri öne çıkaran ifadeler, sosyal yapılar, roller ve ilişkiler, örf-adet, gelenek-görenekler, inançlar, değerler, tabulaşmış öğeler ve batıl inançlar, siyasi, tarih ve ekonomik özellikler, metaforik kullanımlar, hiciv gibi unsurlar incelenmektedir. Bu açılardan hareketle bu çalışma ileri düzeydeki yabancı dil eğitiminde şiirin kullanımını üzerine odaklaşarak dil unsurlarından hareketle örnek bir şiiri incelemektedir. Böylece, yabancı dil eğitimi sınıflarında kullanılmak üzere uygulamalı bir örnek sunmaktadır.

**Anahtar sözcükler:** şiir, şiir öğretimi, dilsel-biçem bilimsel yaklaşım.

## **Introduction**

Various attempts have been made and various methods and approaches have been utilized by foreign language teachers to teach a foreign language. However, it has been widely believed that this aim has not been achieved in its full sense. Using literature in teaching a foreign language is one of the struggles to reach this target, too. Therefore, a course called “Analysis of Poetry and Its Teaching” was placed in the previous curriculum in the divisions of English Language Teaching (ELT) at Turkish Universities. Then, there was a sudden change in the curriculum. This course was removed and a new course in two parts has been placed in ELT programs: (a) Literature and Language Teaching I and (b) Literature and Language Teaching II. Of these two courses, the former gives place to the analysis of short story and novel, whereas the latter focuses on the analysis of poetry and drama and language studies (Sarıçoban, 2009). Therefore, this paper focuses on the latter aspect, but specifically on the use of poetry in ELT studies. In the following section for the analysis of poetry and its teaching a new approach “The Linguo-Stylistic Approach” is suggested.

## **The Linguo-Stylistic Approach for the Analysis of Poetry and Its Teaching**

In this paper *a linguo-stylistic approach* has been scrutinized in the analysis of poetry and its teaching. This approach consists of four sections.

### **A. Paralinguistic Features**

In this section paralinguistic structures such as



1. ***Graphological and typological features***: The visual shape of the line organization constituting the poem is used to create a specific pattern that contributes to the interpretation of the message pertaining to the poem.
2. ***Verse form***: It is essential that one scrutinize the types of poetry such as lyric poem, ballad, and sonnet.
3. ***Capitalization***: As a rule, it is obligatory that each line initiate with a capital letter. However, provided that the poet deviates from this obligatory rule, then it is surely subject to a reason. He resorts to this usage only to avoid traditions.
4. ***Punctuation***: Traditionally, punctuation rules are indispensable. Otherwise, there exists deviation.
5. ***Linear structures***: At times the poet deliberately deviates from the usual linear structure (S + V + O) in order to secure rhyme, which means the micro-line may turn out to be a macro-line in order to keep the sense sound.

## **B. Linguistic Features**

Linguistic features include

1. ***Phonetics and phonology (repeated phonetic features)***: Here, rhyme, assonance, alliterations, and etc. are examined.
2. ***Morphology***: A lingua-lexical approach is applied. The morphological features of lexical items are scrutinized. (making nouns out of verbs, making adjectives out of verbs, the lexical choice, etc.)
3. ***Syntax***: Word order, inverted structures, enjambment, etc.
4. ***Semantics (figurative language)***: The poet may use the words out of their lexical (dictionary) meaning. He may use lexical (You are just like a “lion.”) and collocational (“best partner” to mean “ideal partner”) deviations. (cheap cost—low cost, expensive wages—high wages, etc.)

## **C. Rhetorical Structures**

These are

1. ***Foregrounding***: If there is no deviation, then there is no foregrounding. The three features that should be taken into account are;
  - a. ***Coherence of foregrounding***: Deviations are not interpreted in isolation.

b. **Cohesion of foregrounding**: There should be a kind of parallelism of elements in the poem.

c. **Congruence of foregrounding**: Which grammatical features such as metrical, level of rhyme, phonemic level, syntactic level, etc. are foregrounded?

Foregrounding also creates an interpretive and an act of imaginative process in the mind of a reader. We use this imagination in order to understand why this abnormality exists. What does the poet mean by it/them? By this way we attribute some values to these abnormal structures and try to make sense. This gives the special communicative values of poetry. The communicative values of deviation have certain categories such as contrast (Paradox), similarity, parallelism and mimesis (the imitation of objects through language; for instance, /w/ sound to represent the wind).

2. **Repetition**: It is of two types.

a. **Abnormal Regularity**: Using certain items in successive positions where the language allows a choice.

1. **Aliterative pattern**: "Alliteration is the principal binding agent of Old English poetry. Two syllables alliterate when they begin with the same sound; all vowels alliterate together, but the consonant clusters *st-*, *sp-* and *sc-* are treated as separate sounds (so *st-* does not alliterate with *s-* or *sp-*). The first stressed syllable of the off-verse, or second half-line, usually alliterates with one or both of the stressed syllables of the on-verse, or first half-line. The second stressed syllable of the off-verse does not usually alliterate with the others" ([http://wapedia.mobi/en/Alliterative\\_verse](http://wapedia.mobi/en/Alliterative_verse), 2009).

2. **Syntactic parallelism**: The use of parallel syntactic structures.

3. **Schemating patterning**: In ordinary listening we respond to the speaker's intention without attending overmuch to their shape and presentation. In poetry, however, with its double code, both sound and sense are important, and the two are processed

on different and not necessarily parallel tracks. Psychoacoustics distinguishes a speech from a non-speech mode, and finds that not only is coding very complex in both modes but signals in one mode can cue the other (<http://www.textetc.com/traditional/sound.html>).

4. *Verse form (metre, rhyme, scheme, stanza)*

5. *Foregrounding*

b. **Abnormal Irregularity:** The poet deviates from the norms of the language. There we deal with *lexical, collocational, and syntactic deviations*.

3. **Parallelism:** Parallelism is about consistency, and making all the parts of something the same. ([http://wiki.answers.com/Q/What is parallelism](http://wiki.answers.com/Q/What_is_parallelism)).

4. **Deviation:** Deviation is a discrepancy between (a) what is allowed by the language system. That is we use the language in accordance with conventional rules and (b) what occurs in the text. “When ‘a poet’ wants his language to be creative or inventive, he uses the language different from the conventional language” (Miyata, 2009), which is considered “an element of interest and surprise, rather than an automatic pattern” (Leech, 1969:57).

#### D. Literary Interpretation

Such figures of speech as metaphor, simile, metonymy, personification, irony, image, etc. are examined. “A *figure of speech* is a use of a [word](#) that diverges from its normal meaning, or a [phrase](#) with a specialized meaning not based on the literal meaning of the words in it such as a metaphor, simile, or personification. Figures of speech often provide emphasis, freshness of expression, or clarity. However, clarity may also suffer from their use, as any figure of speech introduces an ambiguity between literal and figurative interpretation. A figure of speech is sometimes called a [rhetoric](#) or a locution” ([http://en.wikipedia.org/wiki/Figure of speech](http://en.wikipedia.org/wiki/Figure_of_speech), 24.09.2009). Besides, setting, time, characters, symbols, etc. play an important role in the interpretation of the message in a poem.

**Figures of speech:** “A *figure of speech* is a use of a [word](#) that diverges from its normal meaning, or a [phrase](#) with a specialized meaning not

based on the literal meaning of the words in it such as a metaphor, simile, or personification Crystal (1987).

Crystal defines them as below:

**1. Metaphor:** Two unlike nations are implicitly related, to suggest an identity between them:

When I have seen the *hungry ocean* again  
Advantage on the kingdom of the shore  
(William Shakespeare, *Sonnet*

64)

**2. Simile:** Two unlikely things are explicitly compared, to point a similarity, using a marker such as like or as:

I wondered lonely as a cloud  
That floats on high o'er vales and hills  
(William Wordsworth, *Daffodils*)

**3. Metonymy:** The use of an attribute in place of the whole,

e.g. *the stage* (the theatrical profession),  
*the bench* (the judiciary)

**4. Personification:** A type of metaphor in which an object or idea is represented in human terms:

And all the little roofs of the village bow low, pitiful,  
beseeching, resigned...  
(D.H.Lawrence, *End of Another Home*

*Holliday*)

**5. Paradox:** A statement that is contradictory or absurd on the surface, which forces the search for a deeper level of meaning:

War is peace. Freedom is slavery. Ignorance is strength.

(George Orwell, 1984)

**6. Irony:** A subtle form of humor which involves saying thing that you do not mean:

Many officials agree in private that their policy is inconsistent.

(Advanced Learner's English Dictionary, 2003)

**7. Oxymoron:** Two semantically incompatible expressions are brought together, thus forcing a non-literal interpretation:

e.g. Emerson's *delicious torment*  
Milton's *living death*  
öldürücü şefkat

### **8. Exaggeration**

To represent as greater than is actually the case: overstate

Love is more thinner than to recall.  
(e. e. cummings)

### **9. Understatement**

To make too low an estimate of

Love is less never than alive.  
(e. e. cummings)

### **10. Tautology**

Needless repetition esp. in speech or writing: redundancy

Love is deeper than the sea.  
(e. e. cummings)

Circles are round.  
A person who is single is not married.

Now, let us examine a sample application on a poem by e. e. cummings which has no title.

### **A Sample Analysis of Poetry: A Linguo-stylistic Approach**

love is more thicker than forget  
more thinner than recall  
more seldom than a wave is wet  
more frequent than to fail

X X X X

it is most mad and moonly  
and less it shall unbe  
than all the sea which only  
is deeper than the sea

X X X X

love is less than always to win  
less never than alive  
less bigger than the least begin  
less littler than forgive

X X X X

it is most sane and sunly  
and more it cannot die  
than all the sky which only  
is higher than the sky

e.e.cummings

## A. Paralinguistic Features

### 1. Graphological and typological features

As to the shape of this untitled poem the structure is parallel and the meaning is opposite as is seen in the following lines.

more thinner than recall  
less never than alive

There is no title, so it is not repeated in the poem. It can be said that the poet did not give a title to this poem because love is different to every person.

## 2. Verse Form

The first line in Stanza 2 and the first line in Stanza 4 seem to be in the same way of parallelism as in the following.

it is most mad and moonly  
.....  
it is most sane and sunly

## 3. Capitalization & Punctuation

There is no capitalization and punctuation, which can imply that there is no rule for love only because love is an ordinary event. Everybody is equal and has the same rights to love and be loved. Equally everybody may fall in love with anyone. This usage in the poem may indicate this reality in life.

## 4. Linear Structures

The lines in the poem are parallel. They were interwoven within a stanza. This type of structure once again indicates that love is equal to everyone as is commented above.

love is more thicker than forget  
more thinner than recall  
more seldom than a wave is wet  
more frequent than to fail

## B. Linguistic Features

### 1. Phonetics and Phonology

Here we examine the phonetic and the phonological features. This is closely related to the rhyme patterns and plays an important role in traditional poetry. The rhyming pattern in this poem is usually the same, though in some cases it differs. This may indicate that the poet uses phonetic deviation to indicate that love is sometimes regular and sometimes irregular.

love is more thicker than forget  
more thinner than **recall**  
more seldom than a wave is wet  
more frequent than to **fail**

In this stanza you easily see that the poet uses both perfect rhyming pattern in the first and the third lines and consonance in the second and the fourth lines as shown below. However, he also uses consonance in Stanza 2 and Stanza 3. These are;

**In Stanza 1**

*forget* and *wet* ⇒ perfect rhyme (C V C)

*recall* and *fail* ⇒ consonance (C V C)

**In Stanza 2**

*moonly* and *only* ⇒ identical rhyme (C V C)

*unbe* and *sea* ⇒ consonance (C V C)

**In Stanza 3**

*win* and *begin* ⇒ perfect rhyme (C V C)

*alive* and *forgive* ⇒ consonance (C V C)

**In Stanza 4**

*sunly* and *only* ⇒ perfect rhyme (C V C)

*die* and *sky* ⇒ identical rhyme (C V C)

On the other hand we may also have a look at the repetitions of specific sounds. To do so, we count each single sound which occur in the poem to see the frequency of sounds. For instance /l/ is repeated 22 times, whereas /o/ is repeated 11 times in this poem. However, the repetition of any sound in this poem does not seem to contribute to the gist of the poem: LOVE.

**2. Morphology**

The poet uses double comparatives, verbs as noun phrases, clauses in place of a single item. He makes use of unaccustomed prefixes together with lexical items. Therefore, we can claim that there is also morphological deviation to imply that love is not the same to everyone. It differs from one to another.

more thicker ⇒ double comparative (more + adj. + er)

than forget ⇒ than + verb instead of than + noun

He also sometimes uses verbs with or without “to” with “than,” which once again serves for both regularity and irregularity of LOVE.



love is more thicker than forget  
more thinner **than recall**  
more seldom than a wave is wet  
more frequent **than to fail**

Another striking morphological irregularity in this poem is the use of *less* with which there should be a construction of adjectives. The last feature that we should not ignore is the use of “unbe” (nonexistence) which indicates a kind of violation of morphological structure.

and *less* it shall *unbe*

### 3. Syntax

The first thing which flashes in this specific poem is the use of syntactic parallelism as is indicated above. This poem consists of four stanzas with four lines that have a repeated number of syllables which indicate regularity:

Stanza 1: 8, 6, 8, 6

Stanza 2: 7, 6, 7, 6

Stanza 3: 8, 6, 8, 6

Stanza 4: 7, 6, 7, 6

However, there is another striking use; *tautology*. It is the repetition of any subject in a sentence.

it is most mad and moonly  
and less it shall unbe  
than all **the sea** which only  
is deeper than **the sea**

As to the use of “less”, there must be either an adjective or an adverb. Nevertheless, this is not seen in this poem.

less than  
less never  
less bigger  
less littler

Another point that attracts our attention is the use of “sunly” instead of “sunny,” so we can claim that there is *lexical deviation*. And relying on these features it can be asserted once again that love is something meaningful to one, but totally a different phenomenon for another.

The last point to be noticed in this poem is the vertical division of the first and the third stanzas with “than.” On the left side there are some adjectives attributed to the love itself. On the right there are some real life phenomena one encounters in life. Besides, there is also horizontal in the second and fourth stanzas. *The sea* and the *sky* are the real phenomena of our nature and our world. Thus, we can maintain that love exists all over the world and it is unavoidable. Each individual tastes it, either willingly or not.

#### **4. Semantics**

In a clever way what love is like? The poet believes that *love is more thicker than forget*. That is, you can forget many things in your life. However, love cannot be forgotten. You cannot forget somebody you really love. Love can be big or small, but it is certain that it belongs to earth.

As to the figures of speech used in the poem, there is tautology, exaggeration, and understatements. Here in all these lines below the poet contrasts love with two possibilities.

##### **Exaggeration**

more thinner than to recall

more frequent than to fail

##### **Understatement**

less it shall unbecome

less never than alive

less bigger than the least begin

##### **Tautology**

than all the sea which only

is deeper than the sea

#### **D. Literary Interpretation**

Love is inevitable. It is nothing, but at the same time everything. Love is both regular and irregular as is indicated in the phonological, morphological, and syntactical deviations in the poem. In respect to phonology, there are three types of rhyming pattern; perfect rhyme, identical rhyme, and consonance, which implies both regularity and irregularity. That is, love is sometimes regular and sometimes not. It both exists and does not

exist. It is in vane. We reach nowhere in talking about love. Each person, one day, will taste it whether it is willingly or unwilling. They will not be able to avoid this reality because it is deeper than the sea and it is higher than the sky, it is unforgettable, it is always with you, it exists whether it rarely or frequently occurs as is stressed by e.e. cummings.

In conclusion it is impossible not to see the close link between literature and language teaching in various ways such as the one (poetry) we have already discussed in this paper. As usual people are accustomed to the analysis of poetry from purely literature point of view. However, this study has shown that it can also be analyzed from linguo-stylistic point of view. Therefore, it can be asserted that this study has broadened the point of views of foreign language instructors from a different perspective. Hopefully, the future analysts will try to use this suggested approach at least to support their own literary analysis on poetry.

## References

- Leech, G.N. (1969). **A linguistic Guide to English Poetry**. Longman.
- Miyata, M. (2009). **Types of Linguistic Deviation in Oliver Twist**.  
<http://wwwsoc.nii.ac.jp/dickens/archive/ot/ot-miyata.pdf>, 24  
September.
- Sarıçoban, A. (2009). “*Teaching English through Short Stories: A Sample Application.*” Gazi University CAFT Conference, April 29-May 1.  
[http://en.wikipedia.org/wiki/Figure\\_of\\_speech](http://en.wikipedia.org/wiki/Figure_of_speech), 24.09.2009.  
[http://wiki.answers.com/Q/What\\_is\\_parallelism](http://wiki.answers.com/Q/What_is_parallelism), 24.09.2009.  
[http://wapedia.mobi/en/Alliterative\\_verse](http://wapedia.mobi/en/Alliterative_verse), 24.09.2009.  
<http://www.textetc.com/traditional/sound.html>, 24.09.2009.

## Appendix



love is less than always to win  
less never than alive  
less bigger than the least begin  
less littler than forgive

it is most sane and sunly  
and more it cannot die  
than all the sky which only  
is higher than the sky

e..e.cummings

(Edward Estlin Cummings)

## **IMAGES DU FEU (CHALEUR/MER/SOLEIL) DANS LES PETITS CHEVAUX DE TARQUINIA DE DURAS**

\*Doç.Dr. Yavuz KIZILÇİM

### **Abstract**

In triangular structure of heat / sea / sun, the fire sends back frequently to the liveliness of the heat, to the passion of the sea, to the fusion of the sun, alcohol: it is the water which blazes with the consummation of the consciences, dislocation in the unlimitedness of the world or in the friction of bodies, in the caress, that is in the sexuality of the lovers in *Duras's Les Petits Chevaux de Tarquinia*. We can indeed understand the novel of Duras when we examine her personal imagination, what really fascinates her and what haunts her repetitively. Really, the appearance of the fire in the theory of Bachelard would thus be of sexual origin: the friction of pieces of wood represents the friction of the bodies of the lovers, sexually did not unite, that is poetics, and not of rational origin, because the rational interpretation explained at the same time the discovery of the fire by its purification.

Key words: fire, heat, sea, sun, image, alcohol, purification.

*Tarquinia'nın Küçük Atları'* romanında Ateş İmgeleri (sıcak/deniz/güneş)

### **Özet**

*Sıcak/deniz/güneş üçlemesinde göndermeler sık sık ateşe, sıcağın canlılığına, deniz tutkusuna, güneşin yakıcılığına, bilincin erimesiyle yanan suya ; yani, alkole, evrenin genişliğinde dağılmaya, bedenlerin sürtünmesine, yani sevgililerin cinselliğine yöneliktir. Duras'ın anlatı evrenine özgü imgelemine ele aldığımızda onu gerçekte neyin büyülediğini ve sık sık hangi imgeleri yinelediğini daha yakından gözlemlemekteyiz. Aslında, yöntem olarak seçilen Bachelard'ın ateş kuramı geniş ölçüde cinsel kaynaklıdır. İki kuru tahta parçasının birbirine sürtülmesiyle açığa çıkan ateş, sevgililerin sıcaktan yanan bedenlerini simgeler. Anahtar Sözcükler : Ateş, sıcak, deniz, güneş, imge, alkol, arınma.*

---

\* Doç.Dr. Maître de conférences au Département de l'éducation de Langue française à la Faculté de Pédagogie Kâzım Karabekir de l'Université Atatürk/Erzurum, [ykzlcem@atauni.edu.tr](mailto:ykzlcem@atauni.edu.tr).

## I. INTRODUCTION

Dans ce travail, nous allons essayer d'étudier les caractéristiques du feu comme un objet d'étude et sa place privilégiée dans le roman. Nous montrerons comment l'existence du feu se manifeste et fonctionne dans le texte tout en partant du calme dans le repos, dans la flamme ou dans la cendre. Sous cette optique, nous avons pour but de montrer les structures pertinentes de la conception littéraire de Duras. Car l'image du feu allumé ou rallumé domine de façon évidente dans l'œuvre de celle-ci. D'après nous, le feu subit une transformation dans la structure triangulaire de chaleur/mer/soleil. On voit la même transformation dans la vivacité, ainsi que dans la chaleur, la passion de la mer, du soleil et de l'alcool: A la suite de ces transformations c'est l'eau qui se transformera à son tour avec la consommation du moi, en une dislocation dans l'immensité du monde ou en frottement des corps, en caresse, c'est-à-dire en sexualité des amants *dans Les Petits Chevaux de Tarquinia* de Marguerite Duras : « *Ils burent leur bitter campari. – C'est drôle, dit Sara, de ne pas se connaître à ce point. – Je m'appelle Jean, dit l'homme. – C'est vrai qu'ici personne ne vous appelle par votre nom. – Vous on vous appelle Sara. C'est ça ? – C'est ça. – Ça m'est complètement égal.*» (Duras, PCT, 1985 :102)

Il vaut mieux de jeter un coup d'œil rapide sur le roman de Duras pour voir en le domaine son imaginaire personnel et sa fascination. En vérité, l'apparition du feu dans la théorie de Bachelard serait donc d'origine sexuelle : le frottement des bouts de bois représente le frottement des corps des amoureux, sexuellement non unis, c'est-à-dire poétique, et non d'origine rationnelle, parce que l'interprétation rationnelle expliquait parallèlement la

découverte du feu par son purification, comme le dit Bachelard dans la *Psychanalyse du feu* : « *La purification seule peut nous permettre de dialectiser, sans la détruire, la fidélité d'un amour profond.* » (Bachelard, PFeu.1949 :166) Dans la théorie de *La psychanalyse du feu*, Bachelard parle de la possibilité de formuler un diagramme poétique, qui expliquerait même les métaphores les plus évidentes du feu. *La psychanalyse du feu* devient pour lui l'esquisse d'une détermination des conditions objectives de la rêverie, tandis que c'est l'étape de préparation des instruments pour une critique littéraire objective. Cette approche d'analyser le roman a permis le passage d'un réseau organique d'images fondatrices à un univers tout poétique. Cela veut dire que le roman produit à première vue le feu et ses démonstrations symboliques et les représentent. En ce sens, *Dictionnaire des Symboles* soutient la théorie bachelardienne : « *Comme le soleil par ses rayons, le feu par ses flammes symbolise l'action fécondante, purificatrice et illuminatrice. Mais il présente aussi un aspect négatif : il obscurcit et étouffe par sa fumée ; il brûle, dévore, détruit : le feu des passions, du châtement, de la guerre.* » (D.S, 1982 :438) Bachelard insiste surtout sur les relations entre le feu et ses productions bienfaisantes ou malfaisantes. Et la symbolique du feu produira dans le texte durassien des résultats significatifs et elle fait des allusions poétiquement à la conscience créatrice de l'écrivain: sa force de mobilité restera très efficace. L'étude du feu, comme un constituant primordial du poétique durassien, démontre comment ces démonstrations se manifestent et fonctionnent selon le plan du roman. Ce type de travail sur les images nous fait connaître une Duras très différente de celle de la critique littéraire et nous pousse à refaire une lecture de son roman sous cette nouvelle perspective. La

rêverie poétique s'explique d'ailleurs avec le réel, l'approche scientifique du feu devient clairement purifiée, et il est aussi nécessaire de parler de l'influence d'esthétique de la réalité et de la rêverie poétique : « *Non seulement le feu détruit l'herbe inutile, mais il enrichit la terre. (...) Mais la valorisation est ici ambiguë : elle réunit les pensées de la suppression d'un mal et de la production d'un bien. Elle est donc très susceptible de nous faire comprendre la dialectique exacte de la purification objective.* » (Bachelard, PFeu.1949 :170), Pour fonder un contenu inhérent au texte, le feu d'imagination créatrice dépasse normalement le simple point de départ d'une production littéraire entre des activités/formes et des aspirations humaines.

Tel sera d'ailleurs notre objectif : *Petits Chevaux de Tarquinia* est un roman composé de chaleur/feu et de signes atmosphériques. Sur ce plan, la monotonie de la vie quotidienne dure seulement pendant les vacances. Ainsi, pendant les vacances de l'année elle va à ce petit village tranquille et très chaud. La première impression vient de quelque chose de déjà rêvé qui vient tout à coup se sublimer en une vision illuminée d'amour. Il sera étudié alors dans ce travail des feux et ses démonstrations purificatrices et illuminatrices. C'est donc l'indiscutable preuve qu'il est présent, qu'il se manifeste, qu'il insiste. La chaleur, loin de constituer seulement la part dominante de toute valorisation du feu amoureux/sexuel, représente à la fois la seule manifestation réelle de l'introuvable pureté/impureté: « *Ce besoin de pénétrer, d'aller à l'intérieur des choses, à l'intérieur des êtres, est une séduction de l'intuition de la chaleur intime. Où l'œil ne va pas, où la main n'entre pas, la chaleur s'insinue.* » (Bachelard, PFeu.1949 :70) Il se limite dans son petit territoire. Cela veut dire qu'il ne désire pas connaître une réelle



extériorité. Parce qu'il prouve qu'il n'est pas nécessaire de s'éloigner de ce village pour connaître l'aventure : « *Les prisons en or des grandes amours. Il n'y a rien qui enferme plus que l'amour. Et d'être enfermé à la longue, ça rend méchant, même les meilleurs.* » (Duras, PCT, 1985 :210) Ce type de détail systématise la structure interne du récit puisque les amis réunis consciemment dans ces mêmes vacances ordinaires, fatigués de chaleur de la méditerrané, transportés par la monotonie de leur insouciance impénétrable. Et après, il y a un type appelé Jean, cet homme au bateau qui ne restera qu'un homme mystérieux, pour tout le monde. Ils ont absurdement besoin de lui, de son étrangeté. Pour Sara, c'est l'homme avec un grand H. Mais il faut répondre à ces questions : Qui est vraiment Jean et quel type de l'homme est-il ? Quelles sont les particularités de son caractère ? Quelle est la raison pour laquelle il est au près de Sara ? Est-il un homme mystérieux ou un misogyne ? Pourquoi est-il seul et est-il loin des femmes ? Est-il marié ou non ? Ni Sara, ni les autres ne sont curieux de savoir les réponses de ces questions. « - *Depuis quelques années, lui dit-elle, quelquefois, la nuit, je rêve d'hommes nouveaux.* » (Duras, PCT, 1985 :167) Chercher une réponse positive ou négative à ces questions nous montrerait trop de détail, ce détail qui consiste à éclaircir certains aspects du lien entre les différentes démonstrations du feu d'amour.

Toutes les images renvoyant typiquement au feu purificateur et illuminateur, et à la chaleur de l'été, elles se servent à supprimer les effets du mal et du repos. Chez Duras, tout aura lieu dans la restrictive délimitation d'un milieu de vacances qui interdit toute véritable fuite tout comme la mère du jeune démineur finit par accepter le deuil et se décide finalement à

retourner chez elle. Ainsi, Sara revient à l'amour pour son enfant : Comme nous l'avons observé dans l'exemple, avec son amour pour son enfant, la puissance de la parenté impose l'amour pour le père. Elle renonce à suivre l'homme. Evidemment ce petit groupe d'amis s'ennuie dans ce milieu. Pour tenter de se désennuyer, ils vont faire un petit voyage vers un site de la civilisation étrusque, peuple marins et célèbres chevaux ailés en terre cuite, le projet d'aller visiter les petits chevaux de Tarquinia des tombes étrusques devrait probablement sauver le couple de ses traumatismes. Ici, il faudrait se rappeler, c'est quoi étrusque ? « *Cette société où la femme tenait une place éminente nous donne par son art funéraire à l'image d'une vie de luxe, de plaisir et de jeux. (...) Ses thèmes reflètent une certaine hantise de la mort. Parmi les vestiges de l'architecture étrusque, on cite : les tombes de Cerveteri et de Tarquinia, la porte de l'Arc à Volterra.* » (Robert NP, 1994 : 697) Tout le récit ne cesse de mettre en place la même atmosphère féminine, ce voyage à Tarquinia est comme une évasion de vacances ennuyeuses et de chaleur de l'été. Toujours le même désir de se retrouver ailleurs ; l'espoir de la pluie fraîche prédit déjà l'annonce de la fin de chaleur. Il faut souligner à quel point *Les Petits Chevaux de Tarquinia* est la cause du soleil excessif considéré comme un roman de l'été : « - *J'ai regardé la carte cette nuit, dit Jacques. En allant à Rome on pourrait s'arrêter à Tarquinia pour voir les petits chevaux étrusques de Ludi.* » (Duras, PCT, 1985 :160) Il faut ici se rappeler encore une fois les petites anamnèses durassiennes dont l'influence infinie vient de leur insignifiance et le désir d'amour ne connaît pas de congés. Les personnages du texte passent leurs vacances en Italie, dans un hébergement précis ou l'auteur installe consciemment, par une chaleur

écrasante, contrôlée quasiment par le souffle du soir. Et puis, il semble que tout va s'exprimer sous le signe de ces fresques frémissantes.

Les héros de Marguerite Duras déterminent cette recherche de fraîcheur. Tout *Les Petits Chevaux de Tarquinia* se construit évidemment sur une persistante unité du feu et de l'alcool/bitter camparis que vient très clairement paradigmatiser l'unité dialectique entre Sara et Jean parce qu'il s'agit bien sûr d'un amour profond. En ce sens, Duras a le talent d'installer ingénieusement ses personnages dans le cadre de vacances d'été. C'est le feu purificateur de passion, de nostalgie étant le témoin de beaux jours passés quand on est allé seul ou avec une amie en vacances quand on retrouve une ambiance convenable à réinstaller les bien-aimés dans le souvenir. Parce que les amis arrivent toujours quelques jours avant juillet et Sara découvre un monde maritime en voulant aller trouver un paradis artificiel près d'un pêcheur dans son bateau, c'est un amour impossible qui a lieu à peu près au moment de bonheur familial. Ce roman est toujours une manière de ne pas dire, étape par étape, de ne pas connaître la place commune, jusqu'à ce que survienne l'homme inconnu. *Les Petits Chevaux de Tarquinia* révèle une atmosphère très différente. Sara démasque dans un moment le plus court un autre souvenir d'événements concrets. Jean se montre de toute évidence un héros indifférent au milieu où il vit: «*L'homme aussi était en train de manger. Il portait une chemise d'un blanc éclatant. Avant d'entrer sous la tonnelle, Diana prit le bras de Sara et lui montra le feu.* » (Duras, PCT, 1985 :87)

## II. IMAGES DU FEU (CHALEUR/MER/SOLEIL)

Dans l'ensemble du roman, il existe une opposition entre les feux purificateurs de la féminité et les feux maléfiques de la masculinité. Cette approche bachelardienne marque ici un être défini et il rêve au delà de l'univers réel : « *S'il parle d'un homme plein de feu, il veut que quelque chose brûle en lui.* » (Bachelard, *PFeu*.1949 :82-83). C'est dire que le texte assume trop de fonction de différentes composantes du feu. Dans le texte une relation amoureuse s'établit succinctement entre Sara et Jean. Comme nous l'avons observé, chez Duras tout aura lieu dans la délimitation d'une place déjà bornée et qui interdit toute réelle fuite. Etant générateur de vie et substance étincelante le feu prend une force très dynamique et dense que tout le désir de l'auteur semble être affecté par sa part bénéfique et maléfique. Dans la perspective de cette idéalisation du feu effectuée par l'homme, on comprend aisément qu'il est un homme pétri du feu de passion. La femme tant aimée va disparaître puis qu'elle est mariée avec un autre: « *La nuit était si chaude que là où leurs bras se touchaient une moiteur se formait aussitôt. Ils ne se dirent plus rien jusqu'au moment où ils arrivèrent devant la villa. Sara s'arrêta. – Nous sommes arrivés, dit-elle. Il l'embrassa. Puis il s'éloigna d'elle d'un pas. Elle ne bougea pas. Ils se regardèrent. Sara vit dans ses yeux le fleuve qui brillait.* » (Duras, *PCT*, 1985 :108) Les yeux, le fleuve, le ciel et les rayons de soleil possèdent à la fois les composantes essentielles du feu et de l'univers durassien. Le lien de l'auteur avec la substance suggestive est continuellement assuré par l'intermédiaire du feu allumé ou rallumé qui s'éclaire et qui réchauffe.

C'est cosmique, mais une telle cosmogonie génératrice d'images et sans consolation se passera et assurera au récit ses dominantes forces. Parce qu'il démontre qu'il n'est plus obligatoire de sortir de son milieu pour bien savoir le goût de l'aventure et du feu. Ainsi, il serait possible de concevoir tout *Les Petits Chevaux de Tarquinia* comme le désir de participation de petites promenades au bord de la mer et il souligne l'extrême pureté de ce désir brûlant: « *Elle s'émerveilla d'être l'objet de son désir. Elle s'était d'ailleurs toujours émerveillé du désir des hommes à son égard. C'était là, pour ainsi dire l'innocence de Sara, ou si l'on veut encore, sa simplicité.* » (Duras, PCT, 1985 :112) L'innocence ou la pureté implique que rien n'aura véritablement lieu entre Sara et Jean. La pureté dans la passion devient à ce point horrible à supporter parce qu'elle constitue une forme de chaleur. L'innocence devient insupportable en ce sens qu'elle impose obligatoirement la suspension, c'est-à-dire la suppression de tout passage à l'action.

Feu pur ou impur, ça revient au même. Dès que l'homme a trouvé l'occasion d'embrasser la femme malheureuse mais il ne découvre chez elle que la cendre. Ils n'auront de toute leur vie qu'une journée d'amour mais ce rendez-vous de Sara avec Jean paraît dans le texte confident et elliptique et il se manifeste tout comme l'exprime Bachelard dans son œuvre : « *D'ailleurs pour bien comprendre cette sexualisation des feux alchimique et la valorisation nettement prédominante du feu masculin en action dans la semence, il ne faut pas oublier que l'alchimie est uniquement une science d'hommes, de célibataires, d'hommes sans femme, d'initiés retranchés de la communion humaine au profit d'une société masculine.* » (Bachelard, PFeu.1949 :89-90). Alchimie est, selon *Dictionnaire des Symboles*, définie

comme l'acte de transmutation des métaux pour l'obtention de l'or. Grâce à ce procédé, l'auteur réinvente les fonctions du feu alchimique et ses dominantes forces mais il ne prend pas le risque d'éteindre ce feu prométhéen: « *D'un autre point de vue, l'alchimie symbolise l'évolution même de l'homme d'un état où prédomine la matière à un état spirituel : transformer en or les métaux est l'équivalent de transformer l'homme en pur esprit.* » (*Dictionnaire des Symboles*, 1982 : 22) En ce sens, la véritable normalisation du feu se forme en obéissant à la dialectique de la chaleur incomparable. Comme l'on voit dans toutes les formes dialectiques, la socialisation ou rationalisation du feu par la lumière se trouve à la base d'une contradiction: Parce que le feu brille parfois sans brûler. Et Sara, dans la flamme première d'un amour, elle refuse inconsciemment de renaître de ses cendres: « *Elle se leva à son tour. Il s'approcha. Elle recula un peu. – Je te désire beaucoup, dit-il. (...) – L'idée de ne pas coucher avec toi encore une fois, dit-il, une... seule fois.* » (Duras, PCT, 1985 :180-181) Dans le roman, ce rendez-vous d'amour révèle très fréquemment la place de l'amour conjugal qui n'a pas eu lieu. Mais ce feu d'amour et de passion chaleureuse est en grande partie composé des hommes sans femmes ou d'initiation à une société masculine. C'est un drame sentimental, c'est-à-dire l'histoire d'un bref désir d'amour. Ils se sont rencontrés, on ne sait comment et dans quelles situations, très peu important, ils ont désirés l'un et l'autre très franchement et ils seront désormais amants et doivent se séparer. Ce qui est intéressant dans cette rencontre, tout se passerait dans un délai très court tout comme la flamme d'une chandelle.

Dans une perspective auto/purificatrice, le problème de la connaissance du feu devient un véritable problème d'ordre psychologique. Jean est le personnage malheureux/seul et il est toujours à la recherche de nouvelles aventures/de nouvelles femmes malheureuses. C'est parce qu'avec l'expression de Bachelard, son amour s'est modifié en flamme, et cette flamme consume peu à peu toute son énergie vitale. Il s'agit ici d'une véritable séparation dont il serait difficile de démontrer qu'elle donne à la poétique durassienne en dernier moment une attaque rapide parce qu'elle placera l'amour sous la garantie de relations sexuelles: « *Sara et l'homme assis côte à côte sur le banc, avec quatre autres personnes en suivirent les péripéties. Ils restèrent là le temps que dura la moitié de la partie, peut-être une demi-heure. Lorsque l'homme parla, sa voix était presque couverte par la musique des bals et les cris des joueurs.* » (Duras, PCT, 1985 :99)

Comme le dit Bachelard, c'est de psychanalyser les images familières qui habitent déjà les plus pures des métaphores et particulièrement dans les métaphores de métaphores, le feu va surgir tout le temps au milieu de détermination psychologique. Il faut bien concevoir que le rendez-vous avec Jean est un moment également fascinant et dérangeant pour Sara parce qu'elle pense toujours à son fils au même où elle est au près de l'homme. Ce roman est comme la présentation du roman familial, évidemment comme l'histoire exemplaire d'une femme/mère pure de cœur et de corps, attachée à son enfant et à son mari: « *Il lui sembla que la chaleur augmenta encore, d'un seul coup, dès leur départ. Pendant un instant elle resta là, sans rien faire, assise sur les marches de la véranda. Elle imagina l'enfant dans le soleil affreux et irrémédiable du chemin de terre et elle s'effraya. Les enfants*

*n'aiment pas mettre de chapeau et ils ignorent les méfaits du soleil.* » (Duras, PCT, 1985 :16)

Jean lui impose son désir suggestif et Sara, elle y résiste l'espace de quelques heures, trouvant encore une fois sa garantie et sa féminité, elle devient heureuse d'être l'objet de son désir. Sara se sent coupable d'avoir connu le corps impur de l'homme. Qu'est-ce qui symbolise la femme ? La réponse est déjà prête ; un objet, femme-objet, un objet de désir que l'on délivre, que l'on aime ou que l'on s'aime. Dans la liaison amoureuse de Sara et Jean ; Sara se sent toujours coupable d'être le jouet simple d'un homme parce qu'elle a ses principes, parce qu'elle est en train d'être esclave de ses désirs insensés et elle ne parvient pas totalement à éteindre ce feu d'amour : « - *Tu as très fort envie de me tromper ? – Comme toi, répéta-t-elle. – Comment le sais-tu que j'ai envie de te tromper ? – Comme tu regardes les femmes. Et puis je sais que c'est pareil pour toi et moi.* » (Duras, PCT, 1985 :113) Son mari Jacques, étant toujours présent comme un problème, la provoque à se tromper. Il répète toujours les mêmes paroles provocantes comme s'il la pousse à être avec cet homme inconnu. Mais Sara ne trouve pas ailleurs longuement le calme et elle cherche lentement partout l'odeur ensoleillée des cheveux de son enfant.

D'une certaine manière, l'amour chez Duras ne durerait pas jusqu'au sommet de désir ou, plus extrêmement jusqu'à la deuxième expérience sexuelle. Dans un moment de l'attente et l'ennui, peut-on vraiment parler de *Les Petits Chevaux de Tarquinia* de Duras et évoquer particulièrement ses côtés bouleversants, ses traits attirant l'attention et souligner surtout ses hantises psychologiques. En réalité, chez Duras, le feu et ses variantes



chaleur/mer/soleil sont toujours au cœur même de la pureté, de liberté et de bonheur. Il est par avance placé dans les paroles de ses personnages de façon si allusive et si elliptique. Deux couples passent des vacances tout comme chaque été. Gina et Ludi, Jacques et Sara et leur enfant, ainsi que d'autres personnes qui tournicotent autour d'eux : Diana une amie ; la bonne indisciplinée et son douanier ; Jean aussi, l'homme au bateau que personne ne sait quelque chose sur lui et tout le monde se demande qu'il est en vérité: « *Ils arrivèrent tous quatre au petit bar qui était à l'autre bout de la plage sur le chemin. Les bitters camparis étaient frais et ils en burent tout de suite deux, l'homme aussi.* » (Duras, PCT, 1985 :32) L'auteur met en cause les relations mutuelles de ses personnages qui éprouvent une situation névrotique et il stimule sans arrêt l'espoir de la pluie fraîche comme un instrument de vitalité et de la plénitude de l'être.

On est près d'être avec le feu de Prométhée dans une atmosphère de la pure jouissance du spirituel. Il règne en ce moment un milieu fort pesant et trouble dans ce climat évidemment masculin et chaleureux où ne cessent de remonter les désirs amoureux institutionnellement refoulés par la transformation du feu en éclairage. Corps et désirs bloqués par l'interdiction d'amour font psychanalytiquement la connaissance objective. Comme l'explique Bachelard dans sa théorie du feu; l'amour devient famille/feu/foyer: C'est-à-dire, il constitue l'image principal du roman : « *Alors le feu qui nous brûlait, soudain, nous éclaire. La passion rencontrée devient la passion voulue. L'amour devient famille. Le feu devient foyer. Cette normalisation, cette socialisation, cette rationalisation passent souvent, avec la lourdeur de leurs néologismes, pour des refroidissements.* »

(Bachelard, PFeu, 1949 :165-166) On le voit, le véritable refroidissement du feu purificateur se constitue l'idéalisation du feu et ses variantes en suivant la lumière en se consumant dans la flamme d'une chandelle. On y voit que l'auteur en décrivant l'état d'âme de ses personnages ne manque pas de tenir compte particulièrement des termes du feu. *Les Petits Chevaux de Tarquinia*, c'est un roman suspendu dans une névrose tourmentée de chaleur où la quiétude est la seule occupation. On s'ennuie ensemble, on partage ses souffrances, on attaque en discussion inutiles des amours mystérieux qui s'étendent, se cherchent pour les uns dans l'odeur, pour d'autres dans la liberté d'un voyage à Tarquinia : « *L'odeur est une qualité primitive, impérieuse, qui s'impose par la présence la plus hypocrite ou la plus importune. Elle viole vraiment notre intimité. Le feu purifie tout parce qu'il supprime les odeurs nauséabondes.* » (Bachelard, PFeu, 1949 :168)

Tout se passe pendant trois ou quatre jours : à chaque chapitre, on se réveille, on se demande si l'on décide d'aller à la plage ou en toute quiétude, si l'on décide de rester à la maison. Puis on s'endort avec l'espoir qu'il pleuvra le lendemain. Duras peint avec attention les démonstrations du feu, ses éclairages et ses influences. Un jour, Sara reste seule parce que les autres dorment, elle reste seul avec Jean : « *Près de l'île, sur sa gauche, un pêcheur tout seul jetait son filet. Il le ramenait très lentement, tournait sur lui-même comme une ballerine et le jetait d'un seul coup : le filet se déployait, immense devant lui, immense vraiment par rapport à l'homme minuscule qui en disposait.* » (Duras, PCT, 1985 :53-54) Dans la monotonie de la vie quotidienne, il s'insinue la possibilité de l'ailleurs, la quête de l'inconnu. Mais le passage n'est pas facile. Par la même raison que le seul principe est d'être

en feu, de souffler sur le feu. Duras conclut avec les paroles de l'un des protagonistes : *"Le soleil atteignit leurs pieds. Il brûlait. On entendait voler toutes les mouches de la montagne "*. (Duras, PCT, 1985 :46) Dans tous ses romans, elle a pour l'objectif de décrire les personnages au sein de cette vision amoureuse et avec leur désir d'être seul.

En ce sens, il ne se passe pas trop d'actions dans le roman, on suit les paroles des uns et des autres puis le lecteur devine lentement les attitudes de différents personnages. Il y a dans cette liaison profonde d'un désir sexuel et latent du feu. Une telle liaison se révèle d'ailleurs feux purificateurs de ses anciens jours : « - *Qu'est-ce que tu as ? demanda-t-il doucement. – Rien. Je n'aime pas cet endroit. Ce sont des mauvaises vacances.* » (Duras, PCT, 1985 :56) Après leur dialogue, on attend que le feu d'amour finit, et que leur désir adultère se termine comme d'autres naissent sous le signe de flammes. Tous les deux, ils n'attendent qu'une chose ; c'est le vent du soir. Et en attendant cela, ils boivent sans arrêt de l'alcool: « *Il faisait très chaud, et ils étaient seuls ensemble sous la tonnelle. Sara trouva qu'il avait le regard avide et vert de la liberté. – Si vous voulez, dit-il, je peux vous conduire à la plage en bateau.* » (Duras, PCT, 1985 :20). Ils espèrent seulement une chose : la pluie et sa fraîcheur et toujours ils boivent du bitter campari. On sait bien que l'alcool signifie l'eau du feu : C'est une eau qui flambe. De fond en comble, l'alcool (bitter campari) tient une place importante; les hommes/femmes surtout et Sara en particulier : « - *Je voudrais encore un autre bitter campari, dit-elle. Et vous ? – Dix. J'en voudrais dix, dit-il. (...)* Ils ne se dirent plus rien pendant quelques minutes, le temps qu'ils finissent leur troisième bitter campari. » (Duras, PCT, 1985 :104).

Le nombre de bitter campari nourrit l'ennui et le feu des vacances. L'alcool est l'élément tranquillisant du roman. Des amis malheureux se réunissent autour du bitter camparis enflammé. Jean est venu en bateau avec Gina, Diana et Ludi. Avec Sara, et son histoire ennuyeuse, on ne quitte plus les jours heureux et malheureux de vacances : « *L'homme fumait. Le soleil avait disparu derrière les montagnes maintenant. Les crépuscules étaient rapides à cette latitude-là. Le ciel était aussi bleu que la nuit, mais encore lumineux.* » (Duras, PCT, 1985 :71) Le pur et l'impur devient ainsi la perte de tous les repères sociaux qui organisaient véritablement la vie de chacun des membres du groupe, et particulièrement la vie des couples et la représentation qu'ils ont de l'amour, des relations amoureuses : « *Ce que le feu a illuminé en garde une couleur ineffaçable. Ce que le feu a caressé, aimé, adoré, a gagné des souvenirs et perdu l'innocence. En argot, flambé est synonyme de perdu, soit dit pour ne pas employer un mot grossier chargé de sexualité. Par le feu tout change. Quand on veut que tout change, on appelle le feu.* » (Bachelard, PF, 1985 :95-96). Le feu, lié directement au choix personnel de Duras, devient le symbole de la vie, il symbolise l'activation ou le ralentissement d'une synthèse d'images poétiques quand ses coordinations métaphoriques cessent de régler le sens d'une détermination et des conditions objectives de la rêverie. Seule une syntaxe des métaphores, seul l'amour d'une mère, Sara, pour son fils, échappe à la dominance de l'innocence et de l'ennui. A la différence des autres relations, rien ne commence : « *Il la prit dans ses bras et la souleva. – Je t'en prie, dit-il. – Je vais venir à la grande plage. Elle s'échappa de ses bras et se dirigea vers la salle de bains. Il la rattrapa.* » (Duras, PCT, 1985 :57) Duras recourt

en général à une volonté d'enrichir la liberté poétique, d'imposer une logique, c'est certainement parce que cette dernière permet de créer la poétique. Elle permet de découvrir la logique intime d'une œuvre poétique, de découvrir l'existence d'une image adorable ; c'est celle de l'ennui, et de tout ce qu'ils déterminent comme des images réellement diverses. Le feu met ce petit monde dans un état très particulier où seuls importent les sentiments, les relations affectives, hostiles, hétéroclites, dissolvants qui se transforment en une image amicale, adorable amoureux et au-delà, le rêveur, le rêveur de l'autre, le rêveur d'être désiré, d'être objet de rêverie ou d'une lumière profonde : Tel sera donc, par ses effets, une action décisive de l'imagination. Elle ramène chacun aux fondements de son être, aux assises de son existence : le désir, le manque, l'amour, la reconnaissance de son existence, et surtout la séduction d'autrui. Elle doit exprimer comment le feu de passion s'illumine sans se refroidir : « *l'amour absolu est impossible. Il reste un homme de passage : « Il la prit de nouveau dans ses bras. – Et, ajouta-t-il, même s'il y avait autre chose, est-ce que tu crois que je serais assez sot pour te le dire ? »* (Duras, PCT, 1985 :59)

### III. CONCLUSION

Dans ce travail, nous avons essayé de montrer la possibilité de considérer les images du feu comme la base de conceptions de la poétique durassienne dans la perspective de mystère de la vie, l'amour pur et son inaccessibilité. C'est pour dire que le roman de Duras pourrait nous aider à vérifier la théorie de Bachelard sur le feu et ses démonstrations spécifiques, le roman est évidemment centré sur le rôle d'un seul homme, indifférent au

groupe, sur le désir de penser au bonheur d'un autrui: L'homme surgit dans le roman avec son idéal si simple, si égoïste. Et avec l'expression de Bachelard, le feu étant la force-moteur d'images, il se montre comme une image, une métaphore de métaphore, de relations sociales et avec l'énorme production poétique des images du feu, avec un bateau à toute vitesse, avec le feu qui est le plus dialectisé entre les constituants d'images et avec des allures et des regards d'homme qui signifient en même temps le sujet et l'objet. Nous nous sommes référés à la dialectique bachelardienne pour exprimer non seulement le passage de *Petits Chevaux de Tarquinia* aux autres romans, mais aussi tout un réseau organique de thèmes majeurs que Duras essaie d'exposer dans ses œuvres. Il est impossible d'échapper à cette dialectique: C'est d'avoir conscience de brûler, c'est-à-dire ; c'est se refroidir. Quand il est resté avec lui face à face, on comprend aisément que la chaleur/mer ou le soleil devient la preuve de la richesse et de la permanence substantielles: C'est le rêve d'être son amoureux, le rêve de le séduire et d'être élue. Dans ce milieu du feu tout est finalement exprimé par une série de contradictions.

## BIBLIOGRAPHIE

ALLEINS, Madeleine (1984) *Marguerite Duras Médium du Réel, L'Age d'Homme*, Lausanne.

BACHELARD., Gaston (1949) *La Psychanalyse du Feu*, Gallimard, Paris.

BORGOMANO, Madeleine (1985) *Duras Une lecture de Fantasmies*, Cistre-Essais, Paris.

BUDAK, Selçuk.(2003) *Psikoloji Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.

CHEVALIER, Jean- Gheerbrant, Alain (1982) *Dictionnaire des Symboles*, Robert Laffont/Jupiter. Paris.

DURAS., Marguerite (1985) *Les Petits chevaux de Tarquinia*, Gallimard, Paris.

DURAS., Marguerite (1987) *La Vie matérielle*, P.O.L éditeur, Paris.

DURAS., Marguerite (1995) *C'est tout*, P.O.L, Paris.

ERHAT, Azra. (1989) *Mitoloji Sözlüğü*, Remzi Kitabevi A.Ş. İstanbul.

FILLOUX, Jean-Claude (1973) *L'Inconscient*, PUF, Paris.

MARINI, Marcel (1977) *Territoires du féminin avec Marguerite Duras*, Minuit, Paris.

ÖZMEN, Kemal. (1986) *La Symbolique de l'eau et du feu chez Paul Eluard*, Edebiyat Fakültesi Dergisi, cilt 3, sayı 1, Ankara, s.63-91.

PETIT LE ROBERT (1994) *Dictionnaire Universel des Noms Propres*, Paris.

SARTRE, Jean-Paul.(2009) (*L'Imagination*, PUF, Paris, 1936),  
*İmgelem*, Alp Tümertekin evirisi, İthaki Yayınları, İstanbul.

VIRCONDELET, Alain (1991) *Duras biographie*, Françoise Bourin,  
Paris.



# YABANCI DİLDE ÜÇ FARKLI KELİME ÖĞRETİM TEKNİĞİNİN ÖĞRENMEYE KATKILARI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALI DEĞERLENDİRMESİ\*

Ceyhun YÜKSELİR\*

## Özet

Bu çalışmanın amacı, ilk olarak, yabancı dilde üç farklı kelime öğretim tekniğinin etkinliğini kelime öğrenmeye katkıları açısından ortaya çıkarmak ve ikinci olarak, aralarındaki karşılaştırmalı değerlendirmeyi gözlemlemektir. Bu teknikler kelimenin Türkçe anlamını verme, tasvir kullanma ve kelimeyi cümle içinde kullanmadır.

Bu teknikler ışığında, amaç yukarıda belirtilen tekniklerden hangisinin kelime öğretiminde daha elverişli ve faydalı olduğunu öğretmen ve öğrencilere göstermektir. Bu öğretim tekniklerine göre, hedef öğrencilerin başarı seviyesi üretim ve anlama testlerinden veri elde ederek değerlendirildi. Anlama testi kelime değerlendirmesini çoktan seçmeli testlerde yaparken üretim testleri kelimenin kullanımını boşluk doldurmalı testlerde değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın sonuçlarını elde etmek için üç tür paradigmatik olmayan test kullanılmıştır. Bunlar Kruskal Wallis test, Mann Whitney U test, and Wilcoxon Signed Ranks test dir. Genel olarak çalışmanın sonucu ele alındığında, sonuç, üç kelime öğretim tekniğinin, *Türkçe anlamını verme, tasvir kullanma ve kelimeyi cümle içinde kullanma*, öğrencilerin zihinlerinde yabancı dil kelime öğreniminde daha etkili olduğu şeklindedir. Bu yüzden, öğrenciler hedef kelimeleri diğer aktif olmayan öğretim tekniklerinden daha kolaylıkla öğrenebilirler.

Kısaca, hem üretim hem de anlama testlerinde bütünleşmiş kelime öğretim tekniklerinin kelime öğreniminin daha değerli ve vazgeçilmez bir parçası olduğu söylenebilir. Böylece, bu çalışmanın amacı, bu teknikleri bir arada kullanarak İngilizce hazırlık sınıflarında kelime öğretim şekline net bir cevap aramaya çalıştığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Kelime öğretimi teknikleri, üretim, anlama, testler

## A Comparative Evaluation of Three Different Vocabulary Teaching Techniques by means of Contributions to Vocabulary Learning in Foreign Language

### Abstract

The aim of this study is, firstly, to find out the effectiveness of three different vocabulary teaching techniques by means of contributions to vocabulary learning in foreign language and secondly, to observe the comparative evaluation among them. These teaching techniques applied to vocabulary courses are as follows; providing Turkish translation equivalent, using illustrations and using word in context techniques.

In the light of these teaching techniques, the aim is to show the teachers and learners which of the three techniques are more conducive and effective to foreign language vocabulary teaching. According to these teaching techniques, the success level of target students has been evaluated by

---

\* This study was taken from master thesis.

\* Lecturer, Atatürk University, School of Foreign Languages, Erzurum, e-mail:  
[cyukselir@atauni.edu.tr](mailto:cyukselir@atauni.edu.tr)

obtaining data from the production and comprehension test. Production test aims to evaluate the usage of the target words in fill in the blank tests while comprehension makes this evaluation in multiple-choice tests.

Three kinds of non-paradigmatic tests are used to obtain the results of the study. These are the Kruskal Wallis test, the Mann Whitney U test, and the Wilcoxon Signed Ranks test. Taking the results of the study into account in general, the conclusion is that three vocabulary teaching techniques, that is, *providing Turkish translation equivalent, using illustrations and using word in context techniques* are more effective on learning foreign language vocabulary in the mental lexicon of the learners. So, the learners may retain the target words more easily than the other inactive teaching techniques.

In brief, it can be said that integrated vocabulary teaching techniques both in production and comprehension tests are more valuable and indispensable part of vocabulary learning. Thus, the aim of this study can be said to find a concrete answer in the way of vocabulary teaching in the English Preparatory classes by using these techniques together.

**Keywords: Vocabulary teaching techniques, production, comprehension, tests**

### **Introduction**

The aim of this study is to find out the comparative evaluation of vocabulary teaching techniques among the three different techniques that is, providing Turkish translation equivalent, using illustrations, and using words in context techniques in comprehension and production tests. Three tests were given to the students in the form of repeated measure design. Both in the production and comprehension tests, there are pre-test, post-test and lastly the retention test, which is applied to the students whether they remember the target words or they can put them into their long-term memory. The tests were applied to the three experimental groups and a control group. Firstly, multiple – choice test and then fill in the blanks test were applied to target groups consecutively. In each administration part, the emphasis was mainly on whether the same subject was assigned to the tests or not in order that we would not want to miss any results of the target students in the tests.

This study was applied to the subjects who were studying in the preparatory class of the School of Foreign Languages at Atatürk University. Their level of English is beginner in accordance with the results of the proficiency level test applied in the beginning of the academic year 2007–08. These students have five courses in total. One of them is vocabulary course which is thought to be difficult by almost all of our students. As mentioned before in the other vocabulary studies, vocabulary is so complex and subtle field that the learners cannot even approach it properly for fear of not learning the words. In this study, by showing the targeted techniques in the classes of three experimental groups separately, we try to find which technique is more suitable for the learners to grasp the words both in production and comprehension test.

### **Literature Review**

Words are so penetrating in the learner's life that one does not often cease to reflect their value, power and impact upon them. The words that the learners use both express and shape who they are. Vocabulary gives out one's social and educational background. As a major factor in life, it reshapes the learner's future positively or vice versa.

What is important for the learner to understand is the significance of vocabulary growth and in order to accelerate the growth process, one needs to have multi-faceted and long-term approach.

One of the most difficult questions to answer in vocabulary studies is What is a word? In fact, there are answers to this question, but a complete satisfactory answer does not exist. Some theoreticians and researchers have provided some definitions to the term 'word'.

Vygotsky writes that "A word is microcosm of human consciousness" (Vygotsky 1962 cited in Thornbury 2002, 1).

Words can be defined, roughly, as the tokens or signs in the foreign language. According to Thornbury, a word is a more complex phenomenon than at first it might appear. For example;

- words have different functions, some carrying mainly grammatical meaning, while others bear a greater informational load
- the same word can have a variety of forms
- words can be added to, or combined, to form new words
- words can group together to form units that behave as if they were single words
- many words commonly co-occur with other words
- words may look and/or sound the same but have quite different meanings
- one word may have a variety of overlapping meanings
- different words may share similar meanings, or may have opposite meanings
- words can have the same or similar meanings but be used in different situations or for different effects (Thornbury 2002, 12)

#### **Four Strands of Language Course**

According to Nation (2007), there are four strands in the activities of language course known as meaning-focused input, meaning-focused output, language-focused learning and fluency development. These are called strands because they can be seen as long progressive sets of learning conditions going through the whole language course. (Nation 2007).

Carter and McCarthy (1987, 94) argue that despite a useful distinction between receptive and productive vocabulary, the two may not be automatic polarities. The fact that comprehension precedes production is a common view within the language learning itself.

Using the word calls for an understanding of appropriate grammatical function, common collocations, appropriacy in different contexts and the frequency of use. All of this knowledge can be acquired from incidental exposure to language, as Ellis (1997:127) writes:

*as learners' L2 vocabulary extends, as they practise hearing and producing L2 words, so they automatically and implicitly acquire knowledge of the statistical frequencies and sequential probabilities of the phonotactics of the L2. Their input and output modules for L2 processing begin to abstract knowledge of L2 regularities, thus to become more proficient at short-term repetition of novel L2 words. And so L2 vocabulary learning lifts itself up by its bootstraps.*

### **Meaning-Focused Input Learning**

The meaning-focused input strand can be regarded as learning through listening and reading, this is also called 'learning receptively'. Learners can have a wider range of vocabulary; however their productive usage of wide range of vocabulary is generally restricted. Compared with 'learning productively-that is learning through speaking and writing, this type of learning focuses mainly on understanding and comprehension. Learners try to concentrate on grasping the main point of the text. In this kind of learning, extensive reading, listening stories or watching television can be defined as the most beneficial activities. Namely, meaning-focused input learning is dependent on the quality and frequency of reading and listening skills.

In relation to knowledge given above, meaning-focused input learning is defined as incidental learning of language in which learners are generally limited to see new items as they appeared in reading or listening texts. Incidental learning is not planned or intended, that is, it is the natural part of learning. This indirect kind of learning supposes that vocabulary expansion can be enlarged through the practice of other language skills.

Schmitt points out that one key to facilitate incidental learning is to increase learners' exposure to English (2001, 834). This can only be attained orally in a number of ways:

- a) Maximising the amount of English used in the classroom.
- b) Using group work, where learners can learn new words from each other during their interactive discussions.
- c) Encouraging communication with proficient English users whenever possible.
- d) Spending time in an English-speaking country or environment. (Schmitt 2001,834)

### **Meaning-Focused Output Learning**

The meaning-focused output strand entails the learning through speaking and writing that is, 'learning productively'. Talking, giving a speech, telling a story, and keeping a diary etc. are the most essential activities in the meaning-focused output learning. The learners are liable to speak and write in available circumstances.

Meaning-focused output learning is regarded as intentional, planned or intended learning. In contrast to incidental learning, this kind of learning involves the use of language more productively by speaking or writing. Recent studies show that this area is one of the fields in

which almost no significant study has been carried out. Extensive use of flash cards, illustrations, giving more specific examples from the life can be integrated into this strada.

Even though vocabulary is incremental in nature, it is obvious that the learner has to start from some place. Since all word knowledge aspects cannot be learned on the initial meeting, one reasonable way to start is by focusing on the meaning and structural aspects of a word first. Organised information is easier to learn than unorganised information. From this point of view, one can say that intentional teaching methods can be much more conducive to vocabulary learning than incidental teaching methods.

According to Schmitt (2001, 834–37) the ways of facilitating intentional learning of vocabulary can be summed up as follows:

- a) The learning of word pairs
- b) Teaching groups of words together and cross-association
- c) Teaching the underlined meaning of a word
- d) Teaching word families instead of words
- e) Teaching word pairs
- f) Present sequences of words together

#### **Language-Focused Learning**

Nation (2007) asserts that language-focused learning has many names- focusing form, form-focused instruction, deliberate study and deliberate teaching, learning as opposed to acquisition, intentional learning so on. It involves the deliberate learning of language features such as pronunciation, spelling, vocabulary, grammar and discourse.

The ultimate aim of such learning is to deal with messages, but its short-term aim is to learn language items. Pronunciation practice, using substitution tables and drills, learning vocabulary from word cards, intensive reading, and translation, memorizing dialogues and getting feedback about writing can be defined as the crucial parts and activities of this kind of learning. (Nation 2007)

In order to validate the language-focused learning, there are some principles and conditions which should be undertaken. Nation (2007, 135) states that these are as follows:

1. The learners give deliberate attention to language features.
2. The learners should process the language features in deep and thoughtful ways.
3. There should be opportunities to give spaced, repeated attention to the same features.
4. The features that are focused on should be simple and not dependent on developmental knowledge that the learners do not have.
5. Features that are studied in the language-focused learning strand should also occur often in the other three strands of the course.

Language-focused learning can have the following effects. (Nation 2007, 87)

- ◆ *It can raise consciousness to help later learning.*
- ◆ *It can focus on systematic aspects of the language.*
- ◆ *It can be used to develop strategies.*

- ◆ *It can add directly to implicit knowledge.*

### **Fluency Development**

Fluency development can be clarified as becoming fluent in listening, speaking, reading and writing. In this strand, the learners are expected to take part in almost every activity with regard to four basic skills. Namely, they are asked for turning their receptive knowledge into the productive one. The learners' aim is to receive and convey messages and their feelings. Typical activities are comprised of speed reading, skimming and scanning, repeated reading and repeated retelling, ten minute writing and listening to easy stories (Nation 2007).

Consequently, the coverage of these four principles necessitates roughly the same amount of time and aims to cover both productive and receptive skills. Each strand can be significant for learners if it involves the arbitrary relationship of form and meaning. Because, these two features of language-form and meaning- are the integrated part of instructed language vocabulary teaching. So, the teachers are expected to consider them equally, and put into practice coherently.

### **Methodology**

In this part, the methodology of the study is explained. The reader is informed about the subjects, materials and procedure, pilot study, data collection and statistical analysis of the data. Firstly, the subjects taking part in the study are introduced. In the second place, the materials used in the study are presented and lastly, the procedure followed in the data collection and pattern and pilot study are given.

### **Subjects**

*Eighty students attending the English preparatory course offered by the School of Foreign Languages at Atatiürk University took part in the data collection. Sixty of these students formed three experimental groups which involved 20 students in each group. The other 20 acted as the control group of the study. In the experimental study, four distinct classes were included. The distribution of the students is given below in accordance with the experimental groups and the control group.*

**Table 1. The Distribution of the Subjects in the Experimental and Control Groups**

		<b>Total</b>	
Experimental	Turkish translation equivalent technique	n	20
Groups		%	25

	Turkish translation equivalent and illustration techniques	n	20
		%	25
	Turkish translation equivalent, illustration, and word in context techniques	n	20
		%	25
Control Group	Control	n	20
		%	25
<b>TOTAL</b>		N	80
		%	100

*The training group of the study was consisted of 80 students, each 20 of them was from A, B, C, D groups at the School of Foreign Languages of Atatürk University in 2007–2008 academic year. They were post-graduate students who graduated from various departments related to social and natural sciences. All these students were beginners according to the results of the administration test given to them at the beginning of the 2007–2008 academic years. In the administration test, students were asked 100 questions measuring vocabulary, grammar and reading comprehension.*

### **Materials**

*Materials used in the experimental study consisted of vocabulary list assessing the unknown lexical items that can be used in the study, multiple-choice test assessing the comprehension of the lexical items and fill in the blanks test assessing the production of the lexical items.*

*Vocabulary list included three hundred words and it was given to the subjects to determine the words which are unknown by them and can be used in the main study. The list was prepared from words taken from four main parts of speech, that is verb, adjective, adverb, noun and also phrasal verbs and the subjects were asked to put a tick (√) to the words they know and write down their translation equivalents in their own language. Thus the words none of which is known by the subjects were identified and included in the treatment and training part of the study. From this vocabulary list 110 words, which had 22 words for each part of speech and phrasal verb, were met the requirements of being unknown and belonging to different parts of speech and included in the study.*

*Multiple-choice tests were produced for the different parts of speech and phrasal verbs investigated in the study by taking some sentences given in some reference sources such as dictionaries, tests, textbooks etc. But they were modified by changing some parts to prevent subjects from being familiar with these sentences. The test sentences had four options and the subjects were asked to choose the appropriate word or expression for the blank given in the sentence among these options. Three multiple-choice tests were produced in this way: a multiple-choice test measuring the knowledge of the target lexical items, a multiple-choice test measuring the effect of treatment and a multiple-choice test measuring the long-term retention. The number of questions was 110 and 22 questions were given for each part of speech and phrasal verbs. The number of the questions was the same in multiple-choice tests. An example from this test is presented below:*

- ***After many years of fighting, both countries ..... peace eternally.***  
a) *desired*      b) *outnumbered*    c) *destroyed*      d) *collected*

*Fill in the blanks tests included test items assessing main parts of speech and phrasal verbs. The sentences which could be filled with one of the lexical items were generated; however the target words and some other words used in the blanks were given as a complete list to the subjects. And they were instructed to fill in the blanks with an appropriate word or expression from this list. The production of the sentences which could be filled in by only the target lexical items included in the study was quite difficult when considering the level of subjects taking part in the study. They had restricted grammatical and lexical competence as they were beginners.*

*Three fill in the blank tests focusing on the production of the target words were designed and administered to the students. One of these tests was rendered as the pre-test, the others as the treatment test and the other as the retention test. An example sentence from these tests is as follows:*

- ***She did not ..... in the discussion. (participate)***

#### **Data Collection Procedure**



*In the data collection, first of all, the vocabulary list was administered to the subjects and the unknown lexical items were identified. Then the multiple-choice tests and fill in the blank tests were designed.*

*The data set of the experimental group was almost completely collected by the researcher, however the data from the control group was collected by an instructor.*

*The experimental study involved three sections: pre-test, post-test, and the retention-test. For these three groups, dissimilar tests were prepared and administered. Pre-test was applied to the subjects to find out whether they know the words or not. Post-test was administered to the subjects after the treatment to observe the differences between pre-test and post-test. And lastly, the retention test was given to understand to what extent the lexical items investigated in the study became a part of the subjects' lexical competence and performance.*

*For this experimental study, three different techniques in vocabulary teaching were applied to the subjects in three experimental groups. These techniques were as follows:*

- *Providing Turkish translation equivalent*
- *Providing Turkish translation equivalent and illustration*
- *Providing Turkish translation equivalent, illustration and using words in context, that is, making students use words in sentences*

*Each vocabulary teaching technique was used while teaching vocabulary to the subjects who were in the first, second and third experimental groups. That is, each technique used in just one experimental group. Accordingly, in order to observe the differences among these groups, each technique was administered to the subjects diligently.*

*In the first experimental group, providing Turkish translation equivalent technique was used but no usage or the illustration of the words was shown. In the second group, during training, the Turkish translation equivalents and illustrations of the words were given to the subjects. And in the last group, these three techniques were applied to the subjects. Throughout training, every point was handled carefully.*

A control group was involved in the study to compare the positive or negative effect of the treatment given to the students. The vocabulary teaching technique in this group was the presentation of the morphological structures of the words.

**Pattern**

Subsequent to pre-test administration, the Turkish translation equivalent technique was applied to the first experimental group 4 hours per week for 4 weeks. The Turkish translation equivalent and illustration techniques were applied to the second experimental group in the same way with the first experimental group. The Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques were applied to the third experimental group during the 4 weeks' treatment period. Within the same period, the control group was taught vocabulary through classical teaching.

This technique was consisted of presenting the words by giving the information about its structure such as its root and prefix, suffix and affix attached to the root. This teaching technique was named classical teaching in this study.

At the end of the treatment and period, the post-tests assessing the comprehension and production of the target verbs, adjectives, adverbs, nouns and phrasal verbs were given. The tests which were administered as a pre-test to the experimental and control groups were performed again as a post-test.

The table summarizing the whole data collection procedure is as follows:

**Table 2. The Summary of the Data Collection Procedure**

<b>Groups</b>	<b>Pre-test</b>	<b>Treatment</b>	<b>Post-test</b>	<b>RetentionTest</b>
First experimental group N= 20	Comprehension and production test	Providing Turkish translation equivalent technique for 4 weeks	Comprehension and production test	Comprehension and production test

Second experimental group N= 20	Comprehension and production test	Providing Turkish translation equivalent and illustration for 4 weeks	Comprehension and production test	Comprehension and production test
Third experimental group N= 20	Comprehension and production test	Providing Turkish translation equivalent, illustration, and using word in context for 4 weeks	Comprehension and production test	Comprehension and production test
Control Group N= 20	Comprehension and production test	Providing classical teaching for 4 weeks	Comprehension and production test	Comprehension and production test

### ***Pilot Study***

*A pilot study was carried out to find out the shortcomings of the materials and whether materials need modification or not.*

*20 subjects attending the preparatory English course before their post-graduate study in Natural and Applied Sciences were included in the pilot study. Pre-test, post-test and retention tests were administered consecutively. Initially, multiple – choice tests were given to the subjects and then, fill in the blanks tests were administered to the subjects in a few sessions. The subjects were asked for paying attention to these tests carefully so as to observe their progress and to obtain feedback. Besides, they were also said that these tests would have no influence on their exams.*

*At the end of the pilot study, according to the results of the tests, some modifications or slight changes were made in the tests, especially in the form of sentences and vocabulary items. In brief, difficult words and structures which harden the understanding of the sentences were omitted from the tests.*

### Results

In this chapter, the results obtained from the data collected from the subjects taking part in the study are presented and the findings of the study are discussed.

The analyses were made through the programme of SPSS for Windows 16.00 in the computer. These analyses were:

1. Mann-Whitney U test (a [non-parametric](#) test for assessing whether two [samples](#) of observations come from the same distribution)
2. Kruskal-Wallis test (a [non-parametric technique](#) for testing equality of population [medians](#) among groups)
3. Wilcoxon Signed Ranks test (a [non-parametric](#) test used in the case of two related samples or repeated measurements on a single sample)

After collecting the data, the raw scores were calculated for each subject and each word category in each test. Then statistical analyses were carried out. The results obtained from these analyses are evaluated for each test. As it is impossible to show all of the tables in this article, pre-test and post-test results are given both in production and comprehension tests. In order to define whether there was statistically any meaningful difference between experimental and control groups in terms of word categories, the average scores and standard deviations of the first comprehension test were computed and the differences between scores were compared with the Mann-Whitney U test. The results are given in Table 3 for comprehension and in Table 4 for production.

**Table 3. The results of the pre-test assessing comprehension**

	Group	N	Pre-test		U	P	
			$\bar{X}$	S			
TURKISH TRANSLATION EQUIVALENT	Verbs	CG	20	7,55	3,12	176,000	0.513
		EG	20	6,95	2,56		
	Adjectives	CG	20	5,50	3,07	153,500	0.206
		EG	20	6,60	2,66		
	Adverbs	CG	20	7,00	2,27	165,500	0.346
		EG	20	6,15	2,35		
Nouns	CG	20	6,65	3,03	152,500	0.196	

TURKISH TRANSLATION EQUIVALENT AND ILLUSTRATION	Phrasal verbs	EG	20	8,05	3,39	195,000	0.892
		CG	20	6,55	2,96		
		EG	20	6,65	2,64		
	Verbs	CG	20	7,55	3,12	194,500	0,881
		EG	20	8,05	3,72		
	Adjectives	CG	20	5,50	3,07	199,500	0,989
		EG	20	5,40	2,46		
	Adverbs	CG	20	7,00	2,27	132,500	0,066
		EG	20	5,45	2,68		
	Nouns	CG	20	6,65	3,03	178,500	0,558
EG		20	6,10	3,29			
Phrasal verbs	CG	20	6,55	2,96	139,500	0,100	
	EG	20	5,00	2,66			
	CG	20	7,55	3,12			
TURKISH TRANSLATION EQUIVALENT, ILLUSTRATION AND WORD IN CONTEXT	Verbs	EG	20	6,10	2,67	141,000	0,108
		CG	20	5,50	3,07		
	Adjectives	EG	20	6,05	2,24	172,500	0,454
		CG	20	7,00	2,27		
	Adverbs	EG	20	5,55	3,35	137,000	0,086
		CG	20	6,65	3,03		
	Nouns	EG	20	6,00	2,64	179,000	0,567
		CG	20	6,55	2,96		
	Phrasal verbs	EG	20	5,80	2,50	168,000	0,383
		CG	20	6,55	2,96		

**\*EG: Experimental group**

**CG: Control group**

According to the results, the average scores ranged between 5 and 8,05 out of 22 in the comprehension test and 2,05 and 2,95 out of 22 in the production test. However, the statistical test results did not show the existence of statistically significant difference between the experimental groups and the control group even though slight differences were found in the mean scores.

**Table 4. The results of the pre-test assessing production**

Group	Pre-test	U	P
-------	----------	---	---

		N	$\bar{X}$	S				
TURKISH TRANSLATION EQUIVALENT	Verbs	CG	20	2,05	0,99	130,000	0,051	
		EG	20	2,95	1,50			
	Adjectives	CG	20	2,45	1,28	172,500	0,443	
		EG	20	2,20	1,19			
	Adverbs	CG	20	2,25	1,25	177,000	0,521	
		EG	20	2,50	1,19			
	Nouns	CG	20	2,25	1,12	191,500	0,811	
		EG	20	2,30	1,08			
	Phrasal verbs	CG	20	2,10	0,91	164,000	0,307	
		EG	20	2,40	0,94			
	TURKISH TRANSLATION EQUIVALENT AND ILLUSTRATION	Verbs	CG	20	2,05	0,99	166,000	0,338
			EG	20	2,40	1,14		
Adjectives		CG	20	2,45	1,28	176,000	0,500	
		EG	20	2,20	0,89			
Adverbs		CG	20	2,25	1,25	185,500	0,685	
		EG	20	2,10	1,21			
Nouns		CG	20	2,25	1,12	162,500	0,293	
		EG	20	2,65	1,27			
Phrasal verbs		CG	20	2,10	0,91	133,500	0,062	
		EG	20	2,75	1,12			
TURKISH TRANSLATION EQUIVALENT, ILLUSTRATION AND WORD IN CONTEXT		Verbs	CG	20	2,05	0,99	146,000	0,124
			EG	20	2,45	0,76		
	Adjectives	CG	20	2,45	1,28	190,500	0,791	
		EG	20	2,35	1,04			
	Adverbs	CG	20	2,25	1,25	147,500	0,142	
		EG	20	2,75	0,97			
	Nouns	CG	20	2,25	1,12	138,500	0,075	
		EG	20	2,70	0,57			

Phrasal verbs	CG	20	2,10	0,91	153,000	0,185
	EG	20	2,60	1,14		

The study aimed to condition which of the teaching techniques investigated in the study were more effective. In this context, before using the teaching techniques to the experimental groups to understand whether there was a difference among the experimental groups with reference to comprehension and production tests, Kruskal Wallis analysis was carried out on the results of the pre-test. The results of this analysis are given in Table 5 for comprehension and in Table 6 for production.

**Table 5. The results of the Kruskal Wallis test related to differences among the experimental groups for comprehension in the pre-test**

	Groups	N	Mean Rank	Chi-Square	P
Verbs	Turkish translation equivalent technique	20	31,18	3,037	0,219
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	34,90		
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	25,43		
Adjectives	Turkish translation equivalent technique	20	34,13	1,950	0,377
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	26,50		
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	30,88		
Adverbs	Turkish translation equivalent technique	20	33,95	1,188	0,552
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	28,93		
	Turkish translation equivalent, illustration and word	20	28,63		

in context techniques

Nouns	Turkish translation equivalent technique	20	37,33	4,634	0,099
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	27,18		
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	27,00		
Phrasal verbs	Turkish translation equivalent technique	20	36,05	3,902	0,142
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	25,23		
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	30,23		

The mean ranks of the experimental groups in terms of different teaching techniques varied between 25,23 and 37,33 out of 110 for comprehension and 25,15 and 35,38 out of 110 for production. But the statistical test results did not display any statistical significance for the differences. These results indicated that the experimental groups were similar to each other in comprehension as well as in production in the beginning of the study.

**Table 6. The results of the Kruskal Wallis test related to differences among the experimental groups for production in the pre-test**

	Groups	N	Mean Rank	Chi-Square	P
Verbs	Turkish translation equivalent technique	20	34,20	1,523	0,467
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	27,90		
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	29,40		



Adjectives	Turkish translation equivalent technique	20	28,90	0,423	0,810
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	30,28		
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	32,33		
Adverbs	Turkish translation equivalent technique	20	30,98	3,682	0,159
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	25,15		
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	35,38		
Nouns	Turkish translation equivalent technique	20	26,80	1,674	0,433
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	31,25		
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	33,45		
Phrasal verbs	Turkish translation equivalent technique	20	28,05	0,924	0,630
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	33,15		
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	30,30		

The results of the tests showing which of the different teaching techniques used in the experimental groups were more effective as regards verbs, adjectives, adverbs, nouns, and phrasal verbs in the comprehension and production tests are given successively.

The following tables show the results of pre-test and post-test both for production and for comprehension. Having analyzed the pre-test results and observed that there was no significant difference between the experimental group and the control group and also between the sub-divisions of the experimental groups, the treatment explained before was given. At the end of treatment period, the post-tests assessing the effect of the treatment were administered and the results of these tests were analysed. The results of the mean scores obtained from these analyses and also the results of the pre-test are given in Table 7.

**Table 7. The results of the pre-test and post-test assessing comprehension**

	Group	N	Pre-test		Post-test			
			$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	
COMPREHENSION	Verbs	EG 1	20	6,95	2,56	20	12,20	2,73
		EG 2	20	8,05	3,72	20	9,55	3,68
		EG 3	20	6,10	2,67	20	12,00	2,36
	Adjectives	EG 1	20	6,60	2,66	20	9,60	2,48
		EG 2	20	5,40	2,46	20	9,10	2,92
		EG 3	20	6,05	2,24	20	8,95	1,88
	Adverbs	EG 1	20	6,15	2,35	20	9,40	2,85
		EG 2	20	5,45	2,68	20	8,90	3,58
		EG 3	20	5,55	3,35	20	10,95	2,52
Nouns	EG 1	20	8,05	3,39	20	8,80	3,38	
	EG 2	20	6,10	3,29	20	10,05	3,55	
	EG 3	20	6,00	2,64	20	10,45	3,36	
Phrasal verbs	EG 1	20	6,65	2,64	20	11,00	2,29	
	EG 2	20	5,00	2,66	20	10,05	2,61	
	EG 3	20	5,80	2,50	20	10,75	3,26	

\*Experimental Group 1 : Turkish translation equivalent technique

Experimental Group 2: Turkish translation equivalent and illustration techniques

Experimental Group 3: Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques

The comparison of the pre-test and post-test results showed that the subjects had better results from the post-test as a striking increase occurred in the results of the post-test for all word categories. Almost in all word categories the subjects forming the third experimental group outperformed the other two experimental groups. Nevertheless, the results of the first

experimental group were higher than the second experimental group (i.e. 6,95 and 12,20 mean scores obtained by the first experimental group in the pre-test and post-test, respectively, versus 8,05 and 9,55 mean scores obtained by the second experimental group, respectively for verbs).

In addition, the results implied that all the subjects comprehended phrasal verbs better than the other word categories and in terms of parts of speech verbs and nouns were comprehended more than other parts of speech investigated in the study.

At the end of treatment period, the post-tests assessing the effect of the treatment in production for each word category were administered and the results of these tests were analyzed. The results of the mean scores obtained from these analyses and also the results of the pre-test are given in Table 8.

**Table 8. The results of the pre-test and post-test assessing production**

	Group	N	Pre-test		Post-test			
			$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	
PRODUCTION	Verbs	EG 1	20	2,95	1,50	20	2,35	1,95
		EG 2	20	2,40	1,14	20	3,30	1,75
		EG 3	20	2,45	0,76	20	7,50	2,94
	Adjectives	EG 1	20	2,20	1,19	20	1,65	0,81
		EG 2	20	2,20	0,89	20	2,10	1,21
		EG 3	20	2,35	1,04	20	3,00	1,38
	Adverbs	EG 1	20	2,50	1,19	20	2,55	0,99
		EG 2	20	2,10	1,21	20	3,60	1,60
		EG 3	20	2,75	0,97	20	3,75	3,29
Nouns	EG 1	20	2,30	1,08	20	2,70	1,42	
	EG 2	20	2,65	1,27	20	3,95	2,54	
	EG 3	20	2,70	0,57	20	4,10	3,06	
Phrasal verbs	EG 1	20	2,40	0,94	20	2,15	,813	
	EG 2	20	2,75	1,12	20	3,15	1,57	
	EG 3	20	2,60	1,14	20	4,10	1,89	

The comparison of the pre-test and post-test results showed that the subjects had higher results in the post-test than the results in the pre-test and there was an increase in the results of the post-test for all word categories. In all word categories the subjects forming the third experimental group outperformed the other two experimental groups and in addition, the

second group outweighed the first experimental group. However, only in adjectives, there was a decline in the post-test results of the first and second experimental groups. (i.e. 2,20 and 1,65 mean scores obtained by the first experimental group in the pre-test and post-test, respectively, versus 2,20 and 2,10 mean scores obtained by the second experimental group in the pre-test and post-test, respectively). Furthermore, the results implied that all the subjects in the third experimental group comprehended verbs, adjectives, adverbs, nouns, and phrasal verbs better.

After giving the results of pre-test and post-test both for production and for comprehension, the following tables give information about third technique, providing Turkish translation equivalent, illustration and using words in context, which is the most effective teaching technique in this study.

The results of the third experimental group in the post-test assessing comprehension are given here. The results of the mean scores of the third experimental group obtained from the analyses are given in Table 9.

**Table 9. The results of the pre-test and post-test assessing comprehension in the Turkish translation equivalent, illustration and word in context group**

	Group	Pre-test			Post-test		
		N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Verbs	CG	20	7,55	3,12	20	7,90	2,90
	EG	20	6,10	2,67	20	12,00	2,36
Adjectives	CG	20	5,50	3,07	20	8,35	2,85
	EG	20	6,05	2,24	20	8,95	1,88
Adverbs	CG	20	7,00	2,27	20	7,75	2,59
	EG	20	5,55	3,35	20	10,95	2,52
Nouns	CG	20	6,65	3,03	20	7,95	2,37
	EG	20	6,00	2,64	20	10,45	3,36
Phrasal verbs	CG	20	6,55	2,96	20	8,55	2,63
	EG	20	5,80	2,50	20	10,75	3,26

The comparison of the pre-test and post-test results indicated that all the word categories were produced more in the post-test in contrast to the pre-test (e.g. 6,10 and 12,00 mean scores of verbs obtained by the experimental group in the pre-test and post-test, respectively, versus 7,55 and 7,90 mean scores of the verbs obtained by the control group in the pre-test and post-test, respectively). A significant increase was observed in the experimental group rather than the control group.

The mean scores calculated for the experimental group were 6,05 and 8,95 for adjectives; 5,55 and 10,95 for adverbs; 6,00 and 10,45 for nouns; 6,65 and 7,95 for phrasal verbs in the pre-test and post-test, respectively. There was an increase in the mean scores of the experimental group. Thus, the conclusion reached was that there was a progress after the treatment given by using three techniques.

The results of the Mann Whitney U test calculations for each word category are given in Table 10.

**Table 10. The results of the Mann Whitney U test assessing comprehension in the Turkish translation equivalent, illustration and word in context group**

	Group	Sequence		U	P	
		N	average			total
Verbs	CG	20	13,23	264,50	<b>54,500</b>	<b>0,000</b>
	EG	20	27,78	555,50		
Adjectives	CG	20	19,00	380,00	170,000	0,412
	EG	20	22,00	440,00		
Adverbs	CG	20	14,40	288,00	<b>78,000</b>	<b>0,001</b>
	EG	20	26,60	532,00		
Nouns	CG	20	15,85	317,00	<b>107,000</b>	<b>0,011</b>
	EG	20	25,15	503,00		
Phrasal verbs	CG	20	16,23	324,50	<b>114,500</b>	<b>0,020</b>
	EG	20	24,78	495,50		

In view of the results presented in the table the U values of verbs, adverbs, nouns and phrasal verbs between the experimental and control groups were significant at the level of  $p < 0.05$ .

Considering the results presented in Table 10 and the figures given below, it was concluded that the mean scores obtained by the experimental group were higher than the control group, so it may be said that the treatment, that is, providing Turkish translation equivalent, illustration and using word in sentence context was quite effective in teaching different parts of speech in comparison with the classical teaching technique.

The results of the third experimental group in the post-test assessing comprehension are given here. The Wilcoxon Signed Ranks' results for each word category are shown in Table 11.

**Table 11. The results of the Wilcoxon Signed Ranks assessing comprehension in the trio techniques in the Turkish translation equivalent, illustration and word in context group**

			N	$\bar{X}$	SS	Z	P
Verbs	EG	Pre-Test	20	6,10	2,67	<b>-3,887</b>	<b>0,000</b>
		Post-Test	20	12,00	2,36		
	CG	Pre-Test	20	7,55	3,12	-1,028	0,304
		Post-Test	20	7,90	2,90		
Adjectives	EG	Pre-Test	20	6,05	2,24	<b>-3,424</b>	<b>0,001</b>
		Post-Test	20	8,95	1,88		
	CG	Pre-Test	20	5,50	3,07	<b>-2,890</b>	<b>0,004</b>
		Post-Test	20	8,35	2,85		
Adverbs	EG	Pre-Test	20	5,55	3,35	<b>-3,441</b>	<b>0,001</b>
		Post-Test	20	10,95	2,52		
	CG	Pre-Test	20	7,00	2,27	-0,977	0,329
		Post-Test	20	7,75	2,59		
Nouns	EG	Pre-Test	20	6,00	2,64	<b>-3,272</b>	<b>0,001</b>
		Post-Test	20	10,45	3,36		
	CG	Pre-Test	20	6,65	3,03	-1,396	0,163
		Post-Test	20	7,95	2,37		
Phrasal verbs	EG	Pre-Test	20	5,80	2,50	<b>-3,442</b>	<b>0,001</b>
		Post-Test	20	10,75	3,26		
	CG	Pre-Test	20	6,55	2,96	-1,812	0,070
		Post-Test	20	8,55	2,63		

In accordance with the results highlighted, a significant difference between the pre-test and post-test took place following the treatment, (i.e. verbs,  $z = -3.887$ ,  $p < 0.05$ ; adjectives,  $z = -3.424$ ,  $p < 0.05$ ; adverbs,  $z = -3.441$ ,  $p < 0.05$ ; nouns,  $z = -3.272$ ,  $p < 0.05$  ;).

According to these results, the conclusion reached was that for the teaching of verbs, adjectives, adverbs, nouns, and phrasal verbs, the treatment was more effective contrary to the classical teaching technique.

The results of the third experimental group in the post-test assessing production are given here. Following the treatment, the production of the target lexical items studied in the study by using the three different teaching techniques were found and the results of fill in the blanks tests were analyzed in exhaustive detail. The mean scores obtained from these filling tests are in Table 12.

**Table 12. The results of pre-test and post-test assessing production in the Turkish translation equivalent, illustration and word in context group**

PRODUCTION	Group	Pre-test			Post-test		
		N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
		Verbs	CG	20	2,00	0,99	20
	EG	20	2,45	0,76	20	7,50	2,95
Adjectives	CG	20	2,45	1,28	20	2,70	1,26
	EG	20	2,35	1,04	20	3,00	1,38
Adverbs	CG	20	2,25	1,25	20	2,45	1,19
	EG	20	2,75	0,97	20	3,75	3,29
Nouns	CG	20	2,25	1,12	20	2,40	0,94
	EG	20	2,70	0,57	20	4,10	3,06
Phrasal verbs	CG	20	2,10	0,91	20	2,40	1,09
	EG	20	2,60	1,14	20	4,10	1,89

The comparison of the pre-test and post-test results showed that all the word categories were perceived more in the post-test in contrast to the pre-test. However, the mean scores computed for the production of verbs were much more higher than the other parts of speech (i.e. 2,45 and 7,50 mean scores of verbs obtained by the experimental group in the pre-test and post-test, respectively, and 2,00 and 2,85 mean scores obtained by the control group in the same tests, respectively). A significant increase was observed both in the experimental group and the control group.

The mean scores obtained from the tests by the experimental group were 2,45 and 2,70 for adjectives; 2,25 and 2,45 for adverbs; 2,25 and 2,40 for nouns ; 2,10 and 2,40 for phrasal verbs in the pre-test and post-test, in turn.

In addition to these results, it was found that all the word categories in the control group were also comprehended more in the post-test contrary to pre-test. Yet the increase was not very high when comparing the control group's results with the experimental group's results.

The Mann Whitney U test results calculated for each word category are in Table 13.

**Table 13. The results of the Mann Whitney U test assessing production in the Turkish translation equivalent, illustration and word in context group**

	Groups	N	Sequence average	Sequence total	U	P
Verbs	CG	20	11,80	236,00	<b>26,000</b>	<b>,000</b>
	EG	20	29,20	584,00		
Adjectives	CG	20	19,18	383,50	173,500	,461
	EG	20	21,83	436,50		
Adverbs	CG	20	18,77	375,50	165,500	,339
	EG	20	22,23	444,50		
Nouns	CG	20	16,60	332,00	<b>122,000</b>	<b>,030</b>
	EG	20	24,40	488,00		
Phrasal verbs	CG	20	15,13	302,50	<b>92,500</b>	<b>,003</b>
	EG	20	25,88	517,50		

The results of the post-test demonstrated that the U values of verbs, nouns and phrasal verbs between the experimental and control groups were significant at the level of  $p < 0.05$ . From these results, the steady increase was evident between the pre-test and post-test. The results of the Wilcoxon Signed Ranks' calculations presented in Table 13 revealed the fact that there was a remarkable difference for verbs between the pre-test and post-test both in the experimental and control groups, however, only for phrasal verbs a significant difference came to the fore in the experimental group.

**Table 14. The results of the pre-test and post-test assessing production in the Turkish translation equivalent, illustration and word in context group**



These results also pointed out that all these vocabulary teaching techniques had statistically

			N	$\bar{X}$	SS	Z	P
Verbs	EG	Pre-Test	20	2,45	0,76		
		Post-Test	20	7,50	2,95	<b>-3,895</b>	<b>,000</b>
	CG	Pre-Test	20	2,00	0,99		
		Post-Test	20	2,85	1,14	<b>-2,004</b>	<b>,045</b>
Adjectives	EG	Pre-Test	20	2,35	1,04		
		Post-Test	20	3,00	1,38	-1,759	,079
	CG	Pre-Test	20	2,45	1,28		
		Post-Test	20	2,70	1,26	-0,706	,480
Adverbs	EG	Pre-Test	20	2,75	0,97		
		Post-Test	20	3,75	3,29	-,943	,345
	CG	Pre-Test	20	2,25	1,25		
		Post-Test	20	2,45	1,19	-0,575	,565
Nouns	EG	Pre-Test	20	2,70	057		
		Post-Test	20	4,10	3,06	-1,838	,066
	CG	Pre-Test	20	2,25	1,12		
		Post-Test	20	2,40	0,94	-0,457	,648
Phrasal verbs	EG	Pre-Test	20	2,60	1,14		
		Post-Test	20	4,10	1,89	<b>-2,441</b>	<b>,015</b>
	CG	Pre-Test	20	2,10	0,91		
		Post-Test	20	2,40	1,09	-1,002	,316

notable effect on the learning of verbs and phrasal verbs. (i.e. z- score of verbs was z - 3.895, at the level of  $p < 0.05$  ; and z-score of phrasal verbs was z -2.441, at the level of  $p < 0.05$ ).

And lastly, the results of the three experimental groups in the retention test assessing comprehension are given here. The results of the mean scores according to the analyses of the teaching techniques are presented in Table 15.

**Table 15. The results of the post-test and the retention test assessing comprehension in the three experimental groups**

COMPREHENSION	Group	Post-test			Retention test		
		N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
		Verbs	EG 1	20	12,20	2,73	20
	EG 2	20	9,55	3,68	20	9,50	2,96
	EG 3	20	12,00	2,36	20	11,30	2,69
Adjectives	EG 1	20	9,60	2,48	20	9,05	2,31
	EG 2	20	9,10	2,92	20	8,05	3,33
	EG 3	20	8,95	1,88	20	10,20	3,14
Adverbs	EG 1	20	9,40	2,85	20	9,25	1,83
	EG 2	20	8,90	3,58	20	7,55	2,46
	EG 3	20	10,95	2,52	20	11,00	3,01
Nouns	EG 1	20	8,80	3,38	20	10,80	2,55
	EG 2	20	10,05	3,55	20	9,75	3,64
	EG 3	20	10,45	3,36	20	12,10	2,83
Phrasal verbs	EG 1	20	11,00	2,29	20	10,15	2,39
	EG 2	20	10,05	2,61	20	9,55	2,76
	EG 3	20	10,75	3,26	20	11,70	2,90

The comparison of the post-test and the retention test results showed that the subjects had better results from the post-test as a spectacular increase existed for almost all word categories in the results of the post-test. Almost in all word categories the subjects forming the third experimental group outperformed the other two experimental groups. For instance, the score of the adverbs by the third experimental group was 10,95 in the retention test while this score was 9,40 and 8,90 in the first and second experimental group in the retention test, respectively. Nevertheless, the results of the first experimental groups were higher than the second experimental group (i.e 12,20 and 10,80 mean scores for verbs obtained by the first experimental group in the post-test and the retention test, respectively, versus 9,55 and 9,50 mean scores for verbs obtained by the second experimental group, respectively). The mean scores obtained from the retaining tests by the experimental groups were 9,60, 9,10 and 8,95 for adjectives; 8,80, 10,05 and 10,45 for nouns; 11,00, 10,05 and 10,75 for phrasal verbs in the first, second and third experimental groups, respectively.

In addition, the results implied that all the subjects comprehended phrasal verbs better than the other word categories and in terms of parts of speech verbs and nouns were comprehended more than other parts of speech investigated in the study.

After administrating the teaching techniques of providing Turkish translation equivalent in the first experimental group, providing Turkish translation equivalent and illustration in the second experimental group, providing Turkish translation equivalent, illustration and using word in context in the third experimental group, if a difference occurred between the experimental groups in terms of comprehension was examined with the Kruskal Wallis test.

**Table 16. The results of the Kruskal Wallis test related to differences observed in the retention test assessing comprehension among the experimental groups**

	Groups	N	Mean Rank	Chi-Square	P
Verbs	Turkish translation equivalent technique	20	31,53	5,199	0,074
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	23,80		
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	36,17		
Adjectives	Turkish translation equivalent technique	20	30,35	4,426	0,109
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	24,80		
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	36,35		
Adverbs	Turkish translation equivalent technique	20	30,55	<b>12,960</b>	<b>0,002</b>
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	20,63		
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	40,33		
	Turkish translation equivalent technique	20	30,23	5,511	0,064

Nouns	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	24,20	<b>6,853</b>	<b>0,033</b>
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	37,08		
Phrasal verbs	Turkish translation equivalent technique	20	28,55		
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	24,50		
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	38,45		

The Kruskal Wallis test applied to the results of the the post-test and the retention test indicated that only for the teaching of adverbs and phrasal verbs three different teaching techniques showed significant difference since Chi-Square value calculated for this group was significant at the level of  $p < 0.05$ .

The results of the three experimental groups in the retention test assessing production are given below. At the end of treatment period, the post-tests and the retention tests assessing the effect of the treatment in the production for each word category were rendered and the results of these tests were analyzed. The results of the mean scores obtained from these analyses and also the results of the pre-test are given in Table 17.

**Table 17. The results of post-test and the retention test assessing production in the three experimental groups**

PRODUCTION	Group	Post-test			Retention test		
		N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
		Verbs	EG 1	20	2,35	1,95	20
	EG 2	20	3,30	1,75	20	4,45	2,72
	EG 3	20	7,50	2,95	20	6,90	4,47
Adjectives	EG 1	20	1,65	0,81	20	3,75	2,07
	EG 2	20	2,10	1,21	20	3,35	1,69

Adverbs	EG 3	20	3,00	1,38	20	5,95	3,03
	EG 1	20	2,55	0,99	20	2,05	1,09
	EG 2	20	3,60	1,60	20	2,50	1,10
Nouns	EG 3	20	3,75	3,29	20	2,55	1,73
	EG 1	20	2,70	1,42	20	4,80	2,69
	EG 2	20	3,95	2,54	20	4,40	2,50
Phrasal verbs	EG 3	20	4,10	3,06	20	5,10	2,29
	EG 1	20	2,15	0,81	20	2,85	1,49
	EG 2	20	3,15	1,57	20	3,50	2,01
	EG 3	20	4,10	1,89	20	4,20	3,41

The comparison of the post-test and retention test results showed that the subjects had better results from the retention-test as an increase occurred in the results of the retention-test for almost all word categories. Almost in all word categories the subjects forming the third experimental group had higher results than the other two experimental groups.

In addition, as mentioned before, the results implied that all the subjects comprehended phrasal verbs better than the other word categories and in terms of parts of speech verbs and nouns were comprehended more than other parts of speech investigated in the study.

The question of which teaching technique was more effective than the others in the production was also examined in the study. The results of the Kruskal Wallis test focusing on this question are in Table 18.

**Table 18. The results of the Kruskal Wallis test related to differences observed in the retention test assessing production test among the experimental groups**

	Groups	N	Mean Rank	Chi-Square	P
Verbs	Turkish translation equivalent technique	20	31,45	3,327	0,189
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	25,08		
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	34,98		
	Turkish translation	20	27,38		

Adjectives	equivalent technique				
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	24,40		
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	39,73		
Adverbs	Turkish translation equivalent technique	20	26,28		
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	33,67	2,041	0,360
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	31,55		
Nouns	Turkish translation equivalent technique	20	30,75		
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	27,75	,925	0,630
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	33,00		
Phrasal verbs	Turkish translation equivalent technique	20	26,93		
	Turkish translation equivalent and illustration techniques	20	31,65	1,356	0,508
	Turkish translation equivalent, illustration and word in context techniques	20	32,92		

The results of the Kruskal Wallis test related to the post-test and the retention test showed that only for the teaching of adjectives three different teaching techniques showed significant difference because Chi-Square value calculated for this group was significant at the level of  $p < 0.05$ .

Taking into consideration all of the results of both production and comprehension tests, we can clearly assert that rather than the first and second techniques, the third one, providing Turkish translation equivalent, illustration and using words in context, is found meaningful in the significance level. Because, the third technique enables students to use the lexis in the sentences. Therefore, the combination teaching technique can be more beneficial and useful while teaching vocabulary in the target classes.

### **Conclusion**

In this study, with the help of some of the most spectacular linguists' articles, a number of relevant issues in L2 vocabulary teaching and word knowledge such as lexical knowledge, lexical competence, knowing, remembering and presenting a word etc. and role of memory are clarified with informative approaches.

This study helps the learners to realize the relationships between meaning and form in L2 vocabulary teaching, and it acclaims that meaning and form correlation is arbitrary. In addition to this, this study tries to help the learner to get the idea of the general perspectives about L2 vocabulary.

Rather than using only one technique in teaching vocabulary, for instance, providing Turkish translation equivalent, this study may claim to have succeeded its first goal of achieving the improvements observed in the subjects. As known, the usage of vocabulary has had important place in retaining the words completely. However, taking the findings into account, it may be inferred that the comprehension of the target words are higher than the production. So, it may be said that the production of the lexical items entails much more practice after the first exposure of the words. Anyway, words in context technique used in the study are prone to realize this situation.

In relation to the results of the study, some of suggestions may be made. First of all, the application of the retention test time is much more paid attention. In this study, this retention test was administered to the subjects in close to the final exam. So, for the subjects, there is a possibility of much revision about the target items and the other courses than before. Secondly, in the other studies, researchers may draw their attention the point that whether the proficiency level of the students in general English and vocabulary learning are the same or not. Thirdly, for the purpose of using more modern approaches, concordances can be added to the study. As known, concordances are gaining much more appreciate in vocabulary learning than before. Because of this, concordances may be used in such kind of similar studies.

The results of the study offer several pedagogical implications for L2 vocabulary teaching and learning. First of all, when preparing teaching materials, teachers and instructors may design vocabulary enhancement activities including translations, illustrations and examples including the new lexical items Thus, teachers should be aware of the necessity of a much more comprehensive and systematic vocabulary instruction.

The learning of vocabulary has always been a concern for the students who are eager to learn English. It is broadly held that the results obtained from the study can provide the teachers and the students with invaluable information for devising appropriate materials for the vocabulary teaching and effective teaching techniques, and forming tests suitable for the teaching and learning.

### **Limitations of the study**

This study determined and analyzed different vocabulary teaching techniques that is, providing Turkish translation equivalent, using illustration and using word in context techniques comprehension and production. There were four experimental groups in the research study, three of them were the experimental groups and one was control group. The English level of the experimental groups was beginners. Besides, the control group had also the same level of English in accordance with the proficiency test results. In order to observe the differences between the target vocabulary teaching techniques applied to the experimental groups and the control group in an ideal situation, the subjects should not get any instruction concerning the test items. But, it was impossible in this study as the students had to take vocabulary course as an obligatory class of their course and would come across with the words investigated in the study in a way.

It should be certain that both the experimental and control groups had the same level of English, that is beginners. Taking these facts into account, it can be clearly seen that this study is limited by the level of English. Another limitation lies in the number of target words. As expected, every word can not be included in the study. Only 110 common words are put into the study and administered to the subjects. This is also a limitation of the study.

Another limitation of the study was the time limit. After the beginning of the term, students were given the treatment for approximately a month. And then, the post-test and the retention tests were administered but the retention test was rendered towards the final exams so students may have started studying for their exams and revised the lexical items. Hence, in some word categories the results of the retention test might be higher than the results of the post-test.

### **References**

Carter, R., McCarthy, J. 1987. "Vocabulary and Second/Foreign Language Teaching", Vol. 20, No. 1, 1987, pp. 3–17. In M. Celce-Murcia, Ed. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA: Heinle&Heinle Thomson Learning.

Ellis, N.C. (1997) 'Vocabulary Acquisition: Word Structure, Collocation, Word-class, and meaning'. In N.

Schmitt, and M. McCarthy, (Eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press.



Nation, I.S.P. (2007) *The four strands. Innovation in Language Learning and Teaching* 1, 1: 1–12.

Schmitt, Norbert. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. UK: The University of Nottingham.

Schmitt, Norbert. 2001. *Current Perspectives on Vocabulary Teaching and Learning*. UK: The University of Nottingham.

Thornbury, Scott. 2002. *How to Teach Vocabulary*. Malaysia: Longman.

# ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR YÜKSEKOKULUNDA ÖĞRENİM GÖREN SON SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KPSS KAYGISI, UMUTSUZLUK DÜZEYLERİ VE İŞ BULMA ENDİŞELERİNİN İNCELENMESİ

\*Erim Erhan \*Ahmet ŞİRİNKAN \*\* M. Ertuğrul ÖZTÜRK

\*Atatürk Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu

\*\*Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı; Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nun farklı bölümlerinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin KPSS sınav kaygılarını, umutsuzluk düzeylerini ve iş bulma endişelerini inceleyerek, öğrenim görülen bölümler arasında fark olup olmadığını araştırmaktır.

Araştırmanın evrenini, 2010- 2011 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören Spor Yöneticiliği (40), Antrenörlük (35), Öğretmenlik(55) olmak üzere toplam 130 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise aynı yüksekokulda öğrenim gören Spor Yöneticiliği (20), Antrenörlük (29), Öğretmenlik(53) olmak üzere toplam 102 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada üç farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. İlgili ölçekler KPSS kaygı ölçeği, Beck Umutsuzluk ölçeği ve iş bulma endişelerini belirlemeye yönelik bakış açılarını tespit etmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu gruplara uygulanan anketlerden elde edilen veriler SPSS for Windows 18.00 istatistik programına yüklenerek "Ki-kare, Korelasyon" analizleri yapılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi ve yorumlarında  $p=0.05$  anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; her üç bölümünde KPSS kaygı puanlarının yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda bölümler arasında istihdam bilgisi, bölüm değiştirme isteği, iş imkânlarının sınırlı olduğuna dair düşüncelerin farklılık gösterdiği, umutsuzluk,

kpss kaygısı, genel kaygı, gelecek kaygısı, sınava hazırlık kaygı puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş ve son olarak da not ortalaması ile genel kaygı ve bölüm değiştirme isteği arasında da anlamlı ilişki bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** KPSS Kaygısı, Umutsuzluk, İş, Öğrenci.

## **ABSTRACT**

### **ANALYSIS OF KPSS EXAM ANXIETY, DESPERATION LEVEL AND ANXIETY FOR FINDING A JOB OF STUDENTS WHO ATTENDS SENIOR YEAR AT ATATURK UNIVERSITY SCHOOL OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS**

In this study, it is aimed to investigate whether there is a difference between the departments by analyzing kpss exam anxiety, desperation level and anxiety of finding a job of students who attends senior year of various departments at Ataturk University School of Physical Education and Sports.

The subjects are chosen from Sport Management Department (40), Training Department (35) and Physical Education Department (55) of senior year students of Ataturk University School of Physical Education and Sports totally 130 students. Sampling of this study includes students who attend at Sport Management Department (20), Training Department (29) and Physical Education Department (53) totally 120 students.

Three different data collecting instrument has been used in order to get data. These instruments are KPSS anxiety scale, Beck desperation scale and personal information form for anxiety of finding a job. The data obtained from the survey supplemented on the groups has been evaluated through SPSS for Windows 18.00 statistical programmed. ki-kare correlation analysis has been used for statistical processes. Significance level of statistical analysis and comments is stated as  $p=0.05$ .

It has been observed that KPSS anxiety level is high in all three departments. At the same time, it has been found that students have different opinions on employment

information, desire for changing the department, limited employment opportunities, there is significant relation between desperation, KPSS anxiety, general anxiety, future anxiety, anxiety of preparation for the examined finally there is also significant relation between grade average, general anxiety and desire for changing the department.

**Keywords:** KPSS anxiety, Desperation, Job, Student

## **GİRİŞ VE AMAÇ**

Türkiye genç nüfus yapısıyla Avrupa kıtasında şanslı gibi görünse de nüfusunun çok ciddi bir istihdam ve işsizlik sorunu yaşadığı bilinmektedir.(www.undp.org.tr) Ülkemizde her geçen gün üniversite mezun sayısı artmakta, doğal olarak istihdam ve işsizlik sorunu da ciddi bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Üniversitelerden mezun olmuş ve atama bekleyen öğretmen adaylarının sayısı on binleri bulmasına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilan edilen öğretmenlik kontenjanları oldukça sınırlıdır. Okulunu yeni bitirmiş bir kişi göreve atanmak için on binler ile yarışmak zorunda bırakılmıştır. Bütün bu yaşananlar, birçok öğretmen adayını derinden etkilemekte ve öğretmen adayları üzerinde geleceğe ilişkin olumsuz beklentiler ve aşırı derecede kaygı problemi ortaya çıkarmaktadır.(Baltaş,1993,35)

Öğretmen adaylarının gerek üniversite eğitiminde karşılaştıkları sorunlar gerekse de mezuniyet sonrası iş bulabilme endişeleri onlarda çeşitli ruhsal problemlerin oluşmasına sebep olabilir. Umutsuzluk bu ruhsal problemlerden biridir. İnsanların geleceğe yönelik olumsuz beklentileri, bireylerin sorunlarıyla başa çıkma yöntemlerini ve çevreye uyum sürecini olumsuz yönde etkilemektedir.(Tümkiye,2005,445) Bir işte çalışma, kişinin kendine güven ve saygı duygusunu geliştirmekte, ona bir değer katmanın

gururunu yaşatmaktadır. Çalışma aynı zamanda kişinin topluma ait olma duygusunu güçlendirmektedir.(Yüksel,2003,76) Kısaca geleceğimize karşı duyduğumuz umut ya da umutsuzluklar kişisel verimliliğimizde önemli bir yere sahiptir.(Akman,1993,193)

Yukarıda bahsedilen problemler Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarından mezun olan öğrencileri de ilgilendiren problemlerdir. Artık ülkemizde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü'nün yanı sıra, Spor Yöneticiliği, Antrenörlük ve Rekreasyon gibi çeşitli ve nitelikli bölümlere kavuşturulmuş, bu durum beden eğitimi ve sporun gelişimine katkı sağlarken, çeşitli problemleri beraberinde getirmiştir. Söz konusu problemlerin başında ise Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu mezunlarının istihdam sorunu gelmektedir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı farklı bölümlerde okuyan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin KPSS kaygı durumlarının nasıl olduğunun, iş bulma endişesi yaşayıp yaşamadıklarının ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesidir.

## **MATERYAL ve METOD**

### **Araştırmanın Modeli**

Çalışma betimsel nitelikte olup tarama modelindedir. Tarama modelleri, geniş grupları içeren evrenden seçilmiş bir örneklem grup üzerinde yapılan geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle incelemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası

gösterilemez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir. Durum tespiti için araştırmacı tarafından anket kullanılacaktır. Anket araştırmacı tarafından uygulanacağından uygulama sırasında karşılaşılabilecek sorular cevaplandırılabilir.(Karasar,1999)

### **Araştırmanın Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2010- 2011 eğitim-öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören son sınıf öğrencileri Spor Yöneticiliği (40), Antrenörlük (35), Öğretmenlik(55) olmak üzere toplam 130 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem için, rastgele örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikle örneklemin evreni temsil etmesi ve sonuçlara etki edeceği düşünülen faktörlerin mümkün olduğu kadar kontrol altında tutulması amaçlanmaktadır.(Erdoğan,1998)

Araştırmanın örneklemini ise Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda öğrenim gören Spor Yöneticiliği (20), Antrenörlük (29), Öğretmenlik(53) olmak üzere toplam 102 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Tekniği**

Araştırmada verilerin toplanmasında üç farklı veri toplama aracından yararlanılmıştır. Bunlar:

#### ***Öğrenci Kişisel Bilgi Formu***

Çalışmada son sınıf öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ve iş bulma endişeleri ile ilgili; yaş, cinsiyet, aktif olarak spor yapıp yapmama, not ortalaması, öğrenim görülen bölüm, öğrencilerin iş bulmaya yönelik endişe duyma durumları, bölüm değiştirmeyi isteyip istemediği ve iş imkânının

sınırlı olup olmadığına dair düşünceleri ile ilgili sorulardan oluşan kişisel bilgi formu (KBF) uygulandı.

### ***Beck Umutsuzluk Ölçeği***

Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ); Beck ve ark. (1974) umutsuzluk derecesini objektif olarak sayılara dökerek belirlemek amacıyla Beck Umutsuzluk Ölçeğini geliştirmiştir. Ölçek ile ilgili ilk çalışma Seber (1991), geçerlik çalışması da Durak ve Palabıyıkoglu (1994) tarafından yapılmıştır. Kişilerin geleceğe yönelik karamsarlık derecesini hesaplamayı amaçlar, 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan sorulara doğru-yanlış biçiminde cevap verilmekte ve ölçek negatif beklentileri yansıtmaktadır. 1.,6.,9.,13.,15. maddelerde gelecekle, 2.,3.,9.,11.,12.,16.,17.,20. maddelerde güdü kaybıyla ilgili ve 4.,7.,14.,18. maddelerde ise gelecek beklentisi ile ilgili duygular belirtilmiştir. Ölçeğin; 2.,4.,7.,9.,11.,12.,14.,16.,18. ve 20. maddeleri “pozitif”, 1.,3.,5.,6.,8.,10.,13.,15. ve 19. maddeleri “negatif” olarak puanlanmaktadır. 11 pozitif, 9 negatif anahtar cevabı vardır. Verilen anahtar ile uyum sağlayan her cevap 1, uyum sağlamayan her cevap ise 0 puan alır. Elde edilen aritmetik toplam “umutsuzluk” puanını oluşturur. 0-20 değerleri arasında değişebilen puanlar yüksek olduğunda umutsuzluğu, düşük olduğunda ise umudu gösterir.(Öner,1997,305)

### ***KPSS Kaygı Ölçeği***

Öğrencilerin KPSS kaygılarını ölçmek için Karaçanta (2009) tarafından geliştirilen, 11’i olumlu, 8’i olumsuz olmak üzere toplam 19 maddeden oluşan KPSS kaygı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek için yapılan çalışmalarda ölçeğin dört faktörlü olduğu ve bu durumunda ölçeğin hazırlanması sırasında dikkate alınan KPSS’na yönelik olarak alınan dört

temel yapıyı ( Genel kaygı, Kendinizi nasıl gördüğünüz ve başkalarının sizi nasıl gördüğü ile endişeler, Gelecekle ilgili endişeler ve Sınava hazırlık) yansıttığı görülmüştür. Ölçek 8 (2,3,6,9,10,11,15,19) olumsuz ve 11 (1,4,5,7,8,12,13,14,16,17,18) olumlu olmak üzere 19 sorudan oluşmaktadır.(Karaçanta,2009,50)

### **Verilerin Analizi**

Verilerin istatistiksel analizinde iki farklı istatistiksel işlem uygulanmıştır. Bu işlemler bilgisayarda SPSS for Windows 18.00 istatistik paket programında yapılmıştır.

- Ki-kare Analizi: Bölümler arası karşılaştırmalar.
  - Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi: Kpss kaygısı, umutsuzluk ve diğer değişkenler arasındaki ilişki
- Anlamlılık düzeyi  $p=0.05$  olarak belirlenmiştir.

## **BULGULAR**

**Tablo 1.Son Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyet, Bölüm Ve Spor Yapma Durumuna Göre Dağılımları**

Değişkenler		f	%
BÖLÜMLER	Öğretmenlik	53	52,0
	Antrenörlük	29	28,4
	Yöneticilik	20	19,6
	Toplam	102	100,0
CİNSİYET	Kadın	42	41,2
	Erkek	60	58,8



Değişkenler		f	%
BÖLÜMLER	Öğretmenlik	53	52,0
	Antrenörlük	29	28,4
	Yöneticilik	20	19,6
	Toplam	102	100,0
DÜZENLİ SPOR YAPMA-YAPMAMA	Hayır	46	45,1
	Evet	56	54,9
	Toplam	102	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılanların % 52'si öğretmenlik bölümünden, % 28'i antrenörlük bölümünden,% 20'sinde Spor yöneticiliği bölümü son sınıf öğrencileri olduğu, tablo cinsiyet bakımından incelendiğinde katılımcıların % 41'inin kadın, % 59'unun erkek olduğu, düzenli spor yapıp yapmama durumuna göre incelendiğinde ise katılımcıların % 45'i aktif olarak spor yapmazken % 55'inin aktif olarak spor yaptığı görülmektedir.

**Tablo 2. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Son Sınıf Öğrencilerinin KPSS Kaygı Puanları**

	N	Min	Max	X	SS
Toplam KPSS kaygı puanı	102	19	85	51,61	14,762

Tablo 2. incelendiğinde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin ortalama KPSS kaygı puanlarının ( $X= 51,61$ ) yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. Öğrenci Görüşleri Açısından Bölümlerin Karşılaştırılması**

		İstihdam bilgisi		Toplam	X <sup>2</sup>	P
		Hayır	Evet			
Bölüm	Öğretmenlik	1	52	53	37,866	<b>0,000</b>
	Antrenörlük	14	15	29		
	Yöneticilik	13	7	20		
Toplam		28	74	102		
		İş imkânı sınırlımı?		Toplam	X <sup>2</sup>	P
		Hayır	Evet			
Bölüm	Öğretmen	21	32	53	13,309	<b>0,001</b>
	Antrenörlük	1	28	29		
	Yöneticilik	4	16	20		
Toplam		26	76	102		
		Devlet memuriyeti	Özel sektör	Toplam	X <sup>2</sup>	P
Bölüm	Öğretmen	47	6	53	27,653	<b>0,000</b>
	Antrenör	10	19	29		
	Yönetici	9	10	19		
Toplam		66	35	101		
		Bölümünü değiştirme isteği		Toplam	X <sup>2</sup>	P
		Hayır	Evet			
Bölüm	Öğretmen	40	13	53	13,218	<b>0,001</b>
	Antrenör	10	19	29		
	Yönetici	12	8	20		
Toplam		62	40	102		

Tablo 3 incelendiğinde son sınıf öğrencilerine bölümünüzü bitirdikten sonra nerelerde istihdam edileceğiniz konusunda yeterli bilginiz var mı? diye sorulduğunda 53 Öğretmenlik bölümü öğrencisinin 52'si evet 1'i hayır, 29



Toplam umutsuzluk puanı	r		,499**	-,126	,410**	,464**	,361**	,202*
	p		,000	,207	,000	,000	,000	,042
	n		102	102	102	102	102	102
Toplam kpss kaygı puanı	r	,499**		-,161	,907**	,803**	,696**	,140
	p	,000		,107	,000	,000	,000	,159
	n	102		102	102	102	102	102
Not ortalaması	r	-,126	-,161		-,226*	-,084	-,147	-,217*
	p	,207	,107		,022	,402	,140	,029
	n	102	102		102	102	102	102
Bölümünü değiştirme isteği	r	,202*	,140	-,217*	,124	,065	,192	
	p	,042	,159	,029	,216	,516	,053	
	n	102	102	102	102	102	102	

Tablo 4’te yapılan Pearson Momentler arpımı Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde Umutsuzluk puanı ile KPSS kaygı, genel kaygı, gelecek kaygısı, sınava hazırlık, bölümü değiştirme isteği puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani umutsuzluk puanı arttıkça kpss kaygı, genel kaygı, gelecek kaygısı, sınava hazırlık, bölümü değiştirme isteğinin de arttığı söylenebilir. Toplam kpss kaygı puanı ile umutsuzluk, genel kaygı, gelecek kaygısı, sınava hazırlık kaygısı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani bu değişkenlerden biri attığında diğerinin de arttığı söylenebilir. Yine tablo 4’e bakıldığında not ortalaması ile genel kaygı puanı ve bölüm değiştirme isteği arasında olumsuz yönde anlamlı bir

ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla not ortalaması düştükçe genel kaygının ve bölüm değiştirme isteğinin arttığı söylenebilir. Son olarak bölüm değiştirme isteği incelendiği zaman umutsuzluk puanı ile olumlu yönde not ortalaması ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Umutsuzluk puanı arttıkça bölüm değiştirme isteğinin arttığı, Not ortalaması arttığında ise bölümünü değiştirme isteğinin azaldığı görülmektedir.

### **TARTIŞMA VE SONUÇ**

Yapılan çalışmada Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin KPSS kaygı puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Baştürk'ün (2007) "Kamu Personeli Seçme Sınavına Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi" isimli çalışmasında da Sınav kaygı düzeyleri "Yüksek" ve "Düşük" olarak tanımlandığında, araştırmaya katılan 192 öğretmen adayının oransal olarak Kuruntu, Duyuşsal ve Toplam sınav kaygı düzeylerinin "Yüksek" olduğu belirlenmiş.(Baştürk,2007,167)Tümerdem'in son sınıf öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada da öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur.(Tümerdem,2007,32) Yapılan çalışmada da Öğretmenlik bölümüne göre Antrenörlük ve Yöneticilik bölümü öğrencilerinin istihdam konusunda daha endişeli oldukları ve iş imkânlarının da sınırlı olduğu bulunmuştur. Taşkent'in üniversite son sınıflarda yapmış olduğu çalışmada da; öğrencilerin iş bulma konusunda umutsuz olduğu belirtilmektedir.(Taşkent,2004) Şahin'in çalışmasında da, mezuniyet sonrası iş bulma konusunda eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğrencilerinin diğer bölümlere göre daha umutlu oldukları tespit edilmiştir.(Şahin,2002,143)

Gündoğdu'nun (2008)“Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri” isimli çalışmada genel olarak bakıldığında öğrencilerin çoğu KPSS'nin kendilerini ruhen yıprattığını (tamamen katılıyorum ve katılıyorum: %74,1) belirtirken; öğrencilerin yarısından fazlası bu sınava hazırlanmanın ders başarılarını, ekonomik durumlarını ve sosyal etkinliklere katılımlarını olumsuz etkilediğini bildirmişlerdir. Yine aynı çalışmada cinsiyet değişkeninin ve sınıf düzeylerine göre dağılım gösteren ağırlıklı not ortalamalarının KPSS'na yönelik öğretmen adaylarının düşüncelerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. (Gündoğdu ve Çimen,2008,35) Üniversite Öğrencileri Arasında İşsizlik Kaygısı isimli çalışmada, mezun olduktan sonra iş bulma konusunda ümidi olmayan öğrencilerin sürekli ve durumluk kaygı ile umutsuzluk düzeyleri, iş bulma konusunda ümidi olanlara göre oldukça yüksek bulunmuştur.(Dursun ve Aytaç,2009,71)Çalışmanın sonuçlarına göre Umutsuzluk puanları ile KPSS kaygı puanları arasında anlamlı ilişki bulunmuşken cinsiyet açısından anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır.

Turgut. M. ve ark. (2004) “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bu Bölümleri Seçme Nedenleri ve Beklentileri” çalışmalarında, öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümden başka bir bölüme geçiş hakkı tanındığında geçmek istedikleri bölüme ilişkin soruya, %52,2'sinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümüne, %0,7'sinin Rekreasyon Bölümüne geçmek istedikleri şeklinde görüş bildirdikleri<sup>16</sup>. Kasap'ın (Kasap, 1993) Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerine 1991 ve 1994 yılları arasında yapmış olduğu

çalışmada da, Antrenörlük Eğitimi ve Spor Yöneticiliği Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilere başka bölüme geçiş hakkı tanındığında çoğunluğunun Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliğini tercih ettiği ve kendi bölümlerini tercih edenlerin % 9,0 ile Antrenörlük Eğitimi, %6,0 ile Spor Yöneticiliği Bölümü şeklinde olduğu görülmüştür.(Kasap,1993,485) Ayrıca Saracaloğlu ile Varol (Varol ve Saracaloğlu, 1991) tarafından yapılan araştırmada da öğrenciler nispeten iş garantisi sebebiyle öğretmenlik mesleğini seçtikleri görülmüştür.(Varol ve Saracaloğlu,1991,313) “Beden eğitimi ve spor yüksekokullarındaki antrenörlük eğitimi ve spor yöneticiliği bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin bu Bölümleri Seçme nedenleri ve beklentileri üzerine bir araştırma” isimli çalışmada Öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdam problemi kaygısı taşıyıp taşımadıklarına ilişkin olarak; %72,3’ünün “Evet”, %6,2’sinin ise “Kısmen” şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür.(Turgut ve Gökyürek,2004,91)Yapılan çalışmada da Antrenörlük ve Yöneticilik bölümü öğrencilerinin Öğretmenlik bölümüne göre bölüm değiştirme isteğinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Türkiye’deki Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Son Sınıf Öğrencilerinin İstihdam Sorunu Açısından Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi isimli Araştırmaya katılan öğrencilerin Beck Umutsuzluk düzeyi, öğrenim görülen bölümler (beden eğitimi ve spor öğretmenliği, antrenörlük, rekreasyon ve spor yöneticiliği), I. Öğretim ile II. Öğretim ve erkek ile bayan öğrenciler açısından incelendiğinde, öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.(Kırımoğlu,2010,37)Yapılan çalışmada da umutsuzluk puanları

ile Kaygı puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunurken bölümler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Araştırmanın sadece Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencilerini kapsamaması bu çalışmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda; bütün Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulları ve sadece son sınıf değil bütün öğrencilerine genellenebilmesi için kültürel ve sosyoekonomik olarak daha farklı özellik taşıyan yerlerde de benzer çalışmaların yapılması gerekmektedir.

#### **KAYNAKLAR**

1. Akman, Y., Korkut. (1993), “Umut Ölçeği Üzerine Bir Çalışma”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:9, 193-202. Ankara.
2. Baltaş, Z. (1993), Stres ve başa çıkma yolları. Remzi Kitapevi, Sayfa:35 İstanbul.
3. Baştürk, R. (2007) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat University Journal of Social Science Cilt: 17, Sayı: 2 Sayfa:163-176, Elazığ.
4. Dursun. S., Aytaç. S. (2009) ,Üniversite Öğrencileri Arasında İşsizlik Kaygısı Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi Cilt XXVIII, Sayı 1, s. 71-84 Bursa.
5. Erdoğan, İ. (1998) SPSS Kullanım Örnekleri İle Araştırma Dizayn ve İstatistik Yöntemleri, Büro Tek Ofset Matbaası, Ankara.



6. Gündoğdu, K. ,Çimen, N., Turan, S. (2008),Öğretmen Adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 9, Sayı 2, , (35-43) Kırşehir.
7. Karaçanta. H. (2009) Öğretmen Adayları için KPSS Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:25, s.50-57 Ankara.
8. Karasar, N. (1999) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
9. Kasap, H., (1993), “Beden Eğitim ve Spor Yüksek Öğreniminde Mesleki Tercihlerin İncelenmesi ve Sonuçları”, Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor II. Ulusal Sempozyumu 16-18 Aralık, S: 485, Manisa,
10. Kırımoğlu. H. (2010), Türkiye’deki Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Son Sınıf Öğrencilerinin İstihdam Sorunu Açısından Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi Cilt:18 No:1 Kastamonu Eğitim Dergisi 37-46, Kastamonu.
11. Öner N. Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testler. Bir Başvuru Kaynağı, Boğaziçi Yayınlar 1997; 305-7.
12. Şahin A. (2002) İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyi Üzerine Bir Araştırma. Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi; 13: 143-57.Konya.
13. Taşkent N, Şahin A. (2004) Celal Bayar Üniversitesi Hemşirelik Son Sınıf Öğrencilerin İş Bulma Endişeleri Ve

Umutsuzluk Düzeylerini Belirlemesi. 3. Ulusal Hemşirelik Öğrencileri Kongresi Kitabı, 29-30 Nisan, Edirne.

14. Turgut. M., Gökyürek. B., Yenel F. (2004) Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarındaki Antrenörlük Eğitimi Ve Spor Yöneticiliği Bölümlerinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Bu Bölümleri Seçme Nedenleri ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 5, Sayı 1, , 91- 99, Kırşehir.
15. Tümerdem R. (2007) Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi [www.e-sosder.com](http://www.e-sosder.com);20: 32-45, Diyarbakır.
16. Tümkaya, S. (2005), “Ailesi Yanında ve Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Umutsuzluk Düzeylerinin Karşılaştırılması”, Gazi Üniversitesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(4), 445-457, Ankara.
17. UNDP, “2008 Türkiye İnsani Geliştirme Raporu: Türkiye’de Gençlik” [www.undp.org.tr](http://www.undp.org.tr). Ankara.
18. Varol, R., ve Saracaloğlu, A.S., (1991), “Beden Eğitimi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri”, I. Eğitim Kurumlarında Beden Eğitimi ve Spor Sempozyumu 17-21 Aralık 1991, Milli Eğitim Basımevi, S: 313, 324, İzmir.
19. Yüksel İ. (2003) İşsizliğin Sosyal Sonuçlarının İncelenmesi. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi;4: 76-8, Sivas.

# SERBEST ZAMAN EĞİTİMİ VE SERBEST ZAMAN EĞİTİMİNİ GEREKTİREN NEDENLER

**\*Yrd.Doç.Dr.Sibel ARSLAN**

## **ÖZET**

*Bu çalışmanın konusu, insan yaşamında önemli yeri olan serbest zamanın, insanların ve toplumların yararına kullanılabilmesi için gerek duyulan serbest zaman eğitimi ve bu eğitime yönelik farklı bakış açılarını değerlendirebilmek ve sağladığı yararları ortaya koyabilmektir. Serbest zaman eğitiminin öneminin farkına varılması, bu zaman diliminde sağlanabilecek bireysel ve toplumsal yararları daha fazla erişebilmek adına gereklidir. Alanyazın taraması ile derlenen bu çalışmada serbest zaman eğitimi, farklı boyutlarıyla incelenmiştir. Sonuç olarak, serbest zaman eğitimine yönelik bilgi verilerek, önemine ve gerekliliğine dikkat çekilmiş ve yaygınlaştırılması ile ilgili öneriler sunulmuştur.*

***Anahtar Kelimeler:** Serbest Zaman, Serbest Zaman Değerlendirme, Serbest Zaman Eğitimi, Serbest Zaman Eğitiminin Önemi, Serbest Zaman Eğitimi Gerekliliği*

## **ABSTRACT**

*The subject of this study is to evaluate different perspectives towards leisure, which are important leisure, and to show contributions of leisure activities. Realizing the importance of leisure education is necessary to reach outcomes of leisure for both individuals and society. Relying on literature review this study analyzes leisure from different perspectives. As a result, informing about the significance of leisure education, attention is drawn to the importance and necessity of leisure and suggestions are provided for making it more prevalent.*

***Keywords:** Leisure, Evaluation of Leisure, Leisure Education, Importance of Leisure Education, Necessity of Leisure Education*

## **1. GİRİŞ**

Bütün dünyada serbest zaman ve serbest zamanda gerçekleşen etkinliklerin olumlu getirilerinden yararlanabilmek için eğitim çalışmalarına hız verilirken, Türkiye’de de bu yönde kıpırdanmalar göze çarpmaktadır. Bireylerin yaşamlarının her döneminde serbest zamanı olacağı ve bu zamanı olumlu bir biçimde değerlendirmek için de yine yaşamının herhangi bir döneminde serbest zaman eğitimi gereksinimi duyabileceği olası bir durumdur (Arslan, 2010, 5). Serbest zaman eğitiminin açıklanabilmesi için öncelikle zaman, serbest zaman ve serbest zaman değerlendirme kavramlarının açıklanması gerekmektedir.

---

İnsanı dünden bugüne, bugünden yarına taşıyan, toplumların geri kalmışlığının ya da ilerlemesinin en önemli belirleyicilerinden biri olan; kimilerinin sonu gelmezcesine savurduğu, kimilerinin bir daha ele geçmez diye yarışırcasına tasarruf yolları aradığı; serbest zaman etkinliklerinin de içinde gerçekleştirildiği zaman (Arslan, 2010, 21), Türk Dil Kurumu tarafından “bir işin, bir oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre” olarak

---

*\*Kırıkkale Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği Bölümü, sibelarlan@kku.edu.tr*

tanımlanmaktadır (www.tdk.gov.tr). Zaman değerlidir; çünkü durdurulması, geri döndürülmesi ve yerinin başka bir şeyle doldurulması olanaksızdır. Yaşanılan her an, ömürden giden bir parçadır. Bu nedenle zaman, yaşamdır ve insanın yaşamını güzel kılabilmek, yaşam kalitesini yükseltebilmek için zamanı iyi kullanması gerekir (Arslan, 2010, 21).

Zamanı iyi kullanmak daha çok çalışmak değildir. İnsan çalışma zamanı dışında sosyal yaşamına, ailevi ve toplumsal sorunlarına, dinlenme ve eğlenmesine ve diğer gereksinimlerin karşılanmasına da zaman ayırabilmeli ve yaşamın her alanında denge kurabilmelidir (Baltaş ve Baltaş, 1995, 267; Kılbaş, 2001, 19).

İnsanların zaman kullanma biçimlerinde benzerlikler vardır. Zamanın bir kısmı mal veya hizmet üretmek için yani çalışma zamanı olarak kullanılır. Bir kısmı ev ve aile sorumlulukları, bir kısmı toplumsal sorumluluklar için ayrılırken; bir kısmı yemek yeme, uyuma gibi yaşam işlerine harcanır. Bunlardan geriye kalan zaman ise serbest zamandır (Arslan, 2010, 22).

Zamanın kullanım bölümleri içinde önemli bir yer kaplayan serbest zaman, seçileni yapmakta ya da dinlenmekte özgür olunan özgür zaman, boş ya da işgal edilmemiş zaman bölümüdür. Var olmak, biyolojik olarak hayatta kalmak amacıyla yapmak zorunda olunan şeyler (yeme, uyuma, temizlenme, tedavi olma vb.) için; geçinmek, çalışmak ya da okulda kişiye bir yaşam kurmak için gerekli olan zamanın ötesindedir. Serbest zaman, içinde zorunluluk hislerinin en az düzeyde olması gereken; keyfi, kişisel karar ya da seçimlere göre kullanılan bir zamandır (Aktaran: Veal, 1992, 2).

Serbest zaman değerlendirme etkinlikleri ise kişinin serbest zamanlarında yaptığı her türlü uğraşmayı ifade eder. Bu bağlamda serbest zaman etkinlikleri; “seçim özgürlüğü, yaratıcılık, doyum, eğlence, keyif ve mutluluğu içeren, sağladığı yararlarla insan yaşantılarının özel bir alanına işaret eder. Öğeleri zihinsel, sosyal, sanatsal ve ruhsal olduğu kadar, özünde fiziksel de olan etkinlikleri ya da kapsamlı ifade biçimlerini içerir” (Sivan ve Ruskin, 2000, 1). Birey bu uğraşmaların içinde; dinlenmek, eğlenmek, bilgisine bilgi katmak veya yeteneklerini geliştirmek ya da mesleki, ailevi ve sosyal sorumluluklarının dışında, toplum yaşamında gönüllü katılımını artırmak gibi kendi özgür isteklerine yönelebilir. Ve bu nedenle “serbest zaman etkinliği” çalışma, aile ve sosyal yükümlülüklerin dışındaki etkinliktir (Aktaran: Veal, 1992, 3).

İlgili alanyazın serbest zamanın doğru kullanılması durumunda sağlanabilecek yararlar bulunduğunu göstermektedir. Bu yararlar şu şekilde sıralanabilir (Gordon ve Caltabiano, 1996; Kılbaş, 2001, 20; Lewis, 2003, 343; Aydoğan ve Gündoğdu, 2006, 223; Öpözlü, 2006, 223; Süzer, 2008; www.lifespan.org):

Serbest zaman deneyimi; iyi ruh hali, kendine güven, kendi kendine karar verebilme yetisi gibi duyguların oluşmasını sağlar ve duygusal sağlığı artırır. Günlük sorunlardan kaçabilmeyi, can sıkıntısı ve stresten kurtulmayı sağlar. Bu yararlarıyla bir anlamda yeniden doğmanın ve yeni bilgi ve beceriler edinmenin bir yoludur. Yoğun iş yaşamının getirisi olan yabancılaşmayı engeller. Kişilerin toplumsallaşmasını ve toplumsal yaşamın sürekli olmasını sağlar. Fiziksel sağlığın ilerlemesine yardımcı olur. Kişisel değerlerin sorgulanmasını sağlar ve birey için neyin önemli olduğunun anlaşılması için fırsat yaratır. Çalışma ve okul yaşamının kişiye veremeyeceği özgürlük hissi verir. Utangaç ya da içe kapanık insanlar, ortak ilgileri olan grup etkinliklerine katıldıklarında, iletişim becerilerini ve özsayıgılarını geliştirir. Yeni insanlarla tanışma, yeni şeyler öğrenme ve değerli bakış açıları edinme olanakları yakalamalarını sağlayarak, bireylerin ufuklarını genişletir. Özellikle grup içindeki etkinliklerde sergilenen davranışlar, birçok kişinin öğrenmesinde olumlu bir model olabilir.

Serbest zamanın getireceği yararlarla ulaşabilmek için, bu zaman diliminde ne tür etkinliklerin yapıldığı oldukça önemlidir. Son yıllarda serbest zaman etkinliklerinde, yapılaş biçimi ve sağladığı yararlar açısından bir ayrıma gidildiği görülmektedir. Her bir etkinliğin katılımcılarına farklı deneyimler sunması ve farklı ruh halleri oluşturması dikkate alınarak yapılan sınıflamanın temellerini Stebbins atmış, Dünya Serbest Zaman ve Rekreasyon Birliği de bu sınıflamayı kullanmıştır. Bu sınıflamada serbest zaman; sıradan/gündelik serbest zaman etkinlikleri ve düzenli/sistemli serbest zaman etkinlikleri olarak farklı iki kategoride ele alınmaktadır (Stebbins,

1999; World Leisure and Recreation Association (WLRA), 2001; WLRA, 2003).

“Sıradan serbest zaman” etkinlikleri, doğası gereği tatmin edicidir ve “tadını çıkarmak için çok az özel eğitim gerektiren veya hiç gerektirmeyen; anında içsel ödüllü, oldukça kısa süreli, sadece zevk için yapılan doyurucu etkinlikler”dir. Temel amacı eğlenmek, zevk almaktır. Sıradan serbest zaman biçimleri şaşırtıcı farklılıklarla doludur; sapkın serbest zaman etkinliklerinin yanında parkta gezinme, havai fişek gösterisi izleme, pikniğe gitme ve öğle sonrası kestirme de bunlara dâhildir. Çeşitleri arasında şunlar sayılabilir: Oyunlar (amatör olanlar da dâhil), dinlenme (oturmak, kestirmek, ağır ağır yürümek), pasif eğlence (TV, kitap, müzik dinlemek), aktif eğlence (şans oyunları, parti oyunları), sohbet, duygusal uyarılar (yemek, içmek, geziye çıkmak). Sıradan serbest zaman etkinlikleri kısa süreli doyumlar sağlar ve hiçbir şekilde bir kariyer sunmaz (Stebbins, 1999, Stebbins, 2007, 22; World Leisure Organization (WLO), 2001a; World Leisure Commission on Education, 2000).

Sıradan serbest zaman etkinlikleri, bazı riskler taşımaya ve içinde farklı bir kimlik bulunamayacak kadar kısa süreli, gelişigüzel ve basit olmasına rağmen; insanlar genellikle bu etkinlikleri küçümsemez ve uzak durmaz (Stebbins,1999).

Sistemli serbest zaman etkinlikleri ise katılımcıların, önemli ve ilginç bulduğu amatör, hobisel veya gönüllü bir etkinliği, sistematik bir şekilde takip etmesidir. Bu tür etkinliklerde katılımcılar, yoğun bir doyum sağlayacakları ve özel beceri, bilgi ve deneyim kazanacakları, çalışma dışı kariyerlere yönelirler. Belirli etkinliklerde, katılımı sağlayan uğraşlar yavaş

yavaş büyür ve tipik olarak; özel becerilerin ve bilginin başlaması, gelişimi, kurulması, devam ettirilmesi ve azalması aşamaları görülür (Stebbins, 1999; Stebbins,2007, 22; WLRA, 2001, 203; Jones ve Symon, 2001, 272; Brown, McGuire, Voelkl, 2008, 75; World Leisure Commission On Education, 2000).

Sistemli serbest zaman etkinlikleri, hem kişisel hem de sosyal ödüller sağlar. Kendine özgü olan, akıcı ya da uygun bir deneyim olasılığı vardır ve sıklıkla ekonomik çıkarların gözardı edildiği bir çevrede oluşur. Amatör, hobisel ve gönüllü etkinliklerden birkaçıyla meşgul olmak, çok az veya hiç para gerektirmez. Düzenli veya devamlılık gerektiren bir eğitim olmadan öğrenilebilir. Bunların içinde amatörcü ilgilenilen birçok bilim alanı (botanik, kuşlar, böcekler, meteoroloji, arkeoloji, yerel tarih vb.), harcama gerektirmeyen ya da çok az gerektiren hobiler (doğa etkinlikleri; yarışma niteliğindeki amatör sporlar; satranç, dama vb. oyunlar) ve beşeri bilimler sistemli serbest zaman etkinliği sağlayabilirler (Stebbins, 1999).

Bu gün geçmişe oranla insanların sahip oldukları serbest zaman dilimi giderek genişlemektedir. Avrupa standartlarına göre, 80 yıllık bir insan ömrünün %32'lik zaman dilimi serbest zaman olarak şekillenirken, bu oran Türkiye'de kent insanında %40 civarındadır (Küçüktopuzlu, Gözek ve Uğurlu, 2003,36). 70 yıllık bir yaşam süreci eğrisinde serbest zaman dilimi (27 yıl), iş zaman diliminden (7.33 yıl) yaklaşık olarak dört kez daha büyüktür (Aktaran: Terekli ve ark., 2000, 148).

Yaşamda bu kadar büyük yer kaplayan serbest zamanların boşa harcanması, bazı olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle serbest zamanların rastlantılara bırakılması, hem bireysel hem toplumsal



açından kayıptır. Eğlenmenin, dinlenmenin yanında serbest zamanda seçilen etkinlik türlerinin bireysel ve toplumsal kazanımlar sağlaması önemlidir. Bu kazanımların, sistemli serbest zaman etkinlikleri ile sağlanabileceği gözden kaçmamalıdır.

Serbest zamanın kişisel ve toplumsal kazanç sağlayabilecek bir zaman dilimi olması ve bu yönde kullanılabilir olduğunun farkına varılması, serbest zamana yönelik eğitim çalışmalarının artmasına neden olmuştur.

1918 yılında, Amerika'nın Milli Eğitim Kurumu eğitimin yedi hedefini listeleyen ve serbest zamanın uygun kullanımını da içeren, ünlü Ortaöğretimin Belli Başlı İlkelerini yayınlamasından buyana, Amerika ve diğer ülkelerdeki eğitim kurumlarının bildirimlerinin çoğunda serbest zaman eğitimi, eğitsel hedef ve politikaların bir parçası olmuştur (Sivan ve Ruskin, 2000, 3). Türkiye'de ise insanların, serbest zaman konusunda bir eğitimden geçmedikleri için serbest zamanlarını edilgen ve yarasız bir biçimde değerlendirdikleri bir gerçektir. Eğitim politikasında eksikliği görülen, şimdiye değin ciddi bir biçimde ele alınmayan ve uygulanmayan; çocuk, genç, yetişkin gibi çeşitli yaş gruplarının bir gereksinimi olmakta devam eden bu konu, hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeler için bir sorun durumuna gelmiştir. Türkiye'de gerek okul eğitimi ve gerekse yaygın eğitim alanında konunun öneminin yeterince kavranamamasından ötürü, büyük bir eksiklik görülmekte ve bu sorunun, giderek yaygınlaştığı bilinmektedir (Tezcan, 1994, 74; Kılbaş, 2001, 149).

Örneğin Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü öğrenci ailelerinin serbest zaman etkinliklerine katılım biçimlerinin belirlenmesi amacıyla 2010 yılında yapılan bir çalışma, annelerin

%76,7'sinin evde, babaların %62'sinin evde ve %24,6'sının kahve vb. yerlerde serbest zaman etkinliklerine katıldıklarını; ve çoğunlukla serbest zamanlarını verimli kullanmadıklarını düşündüklerini göstermiştir (Can, 2010, 861-870). Yüksek öğretim gençliğinin serbest zaman etkinliklerine yönelik yapılan bir araştırma ise gençlerin yaklaşık %13'ünün müzik ve spor yapma gibi aktif etkinliklerle ilgilenirken %87'sinin pasif etkinliklerle serbest zamanlarını geçirdiklerini göstermektedir (Kır, 2007, 307-328). Muğla ilinde memurların serbest zamanlarına yönelik olarak yapılan araştırmada da memurların %70 oranında evde serbest zamanlarını geçirdiklerini ve evdeki etkinlik türlerinin de genellikle pasif türde etkinlikler olduğunu göstermektedir (Yeniçeri, Coşkun, Özkan, 2002, 12-13).

## **2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ**

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de ihmal edilen bir eğitim alanı olarak serbest zaman eğitime dikkat çekmek ve bu eğitimin neden gerekli olduğunu ortaya koymaktır.

Türkiye'de yapılan birçok araştırma, halkın serbest zaman değerlendirme eğilimlerinin genellikle etkinliklere aktif katılımdan ziyade, izleyici, dinleyici gibi pasif katılıma dönük ve çok fazla yarar sağlayıcı türde olmadığını göstermektedir.

Türk halkının serbest zaman ile ilgili tercihleri dikkate alındığında, konuyla ilgili eğitim gereksinimlerinin büyüklüğü de ortaya çıkmaktadır. Yeterli serbest zaman eğitimi almamış kişilerde, serbest zaman değerlendirme biçimlerinin rastlantıya bırakılması büyük bir eksikliklerdir. İnsanlar serbest zaman konusunda eğitilmedikleri için yanlış etkinliklere

yönelmekte, yanlış etkinliklere yöneldikçe, serbest zamanın olumlu etkilerinden yararlanamamaktadırlar. Serbest zamanların olumsuz kullanımının doğuracağı zararlardan hem bireyi hem toplumu korumak ve serbest zaman etkinliklerinin olumlu getirilerinden yararlanabilmek için, serbest zaman eğitimi tartışılmaz bir önkoşuldur. Bu önkoşulun yerine getirilebilmesi için ise bilinçli ellerce organize edilen, toplumsal amaçların ağırlık kazandığı sistemli serbest zaman etkinliklerine gereksinim vardır. Bilinmektedir ki herkes serbest zamanlarında bir şeyler yapmak istese de sadece bazılarının olumlu ve sitemli etkinliklere eğilimi vardır. İşte serbest zaman konusunda önemli olan, bu eğilimi daha fazla kişi için ortaya çıkarabilmek ve hem bireysel hem toplumsal alanda olumlu yönde kullanabilmektir. Bunu sağlayabilmenin en önemli koşulu serbest zaman eğitimidir. Çünkü serbest zamanı, olumlu serbest zaman etkinliklerinin kullanımına dönüştüren katalizör, serbest zaman eğitimidir.

Serbest zaman eğitimi sayesinde bireyler, serbest zaman kullanımındaki doğru ve yanlışlar hakkında bilgilendikçe, sıradan ve sistemli serbest zaman etkinliklerinin ayırdına vardıkça, kendileri için yarar sağlayabilecekleri etkinlikleri tercih edeceklerdir. Bu durumun bireysel sağlığa olduğu kadar, toplum sağlığına da katkı yapacağı düşünülmektedir.

### **3.SERBEST ZAMAN EĞİTİMİ**

Serbest zaman eğitimi; "serbest zamanın doğru kullanımıyla alakalı olan bilişsel, duygusal ve bedensel alan öğrenme hedeflerini gerçekleştirmeye hizmet eden pedagojik, deneysel ve rekreasyonel yaşantılar sağlama" olarak tanımlanmaktadır (WLRA, 2001, 23). Önceleri serbest zaman eğitimi ve kariyer eğitimi iç içe iken; sonradan, tüketici bilgilerinden,

özellikle spor gibi kabul görmüş serbest zaman etkinliklerindeki gerçek eğitime kadar değişen, işle ilgili olmayan becerilere yönelmiştir (Corijn, 1987, 271). Yönelimlerdeki bu değişim, serbest zaman eğitimine bakış açısındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır.

Serbest zaman eğitime yönelik üç yaklaşım bulunmaktadır: İlk yaklaşım, serbest zaman için eğitimin herhangi bir formunun, iyileştirici olabileceğini reddetmekte ve serbest zamanın baskın sosyal etkilerden uzakta, yapılanmamış bir yaşam alanı olmasını istemektedir. İkinci yaklaşım ise birincisinin aksine, ağır çalışma yaşamının olumsuz etkilerini olabildiğince telafi edebilmek için, etkin bir müdahale istemektedir. Serbest zaman eğitimi, yabancılaştırılmış işgücünün uğradığı zararı onarmak ve rahatlama, eğlenme ve gelişme fonksiyonlarına hazırlık yapmak zorundadır. Serbest zaman eğitime, ortadan kaldırılması mümkün olmayan nedenlerden kaynaklanan sorunların çözümüne yönelik olarak, sürekli ve özel bir görev verilmiştir. Mevcut ilişkilerde bir değişiklik öngören üçüncü yaklaşım, endüstri sonrasına ve serbest zaman toplumuna yönelik gelişmelere dayanmaktadır. Bu yaklaşıma göre serbest zaman eğitimi “serbest zaman toplumuna yönelik bir eğitimidir.” Serbest zaman eğitimi, bazı üniversitelerdeki eğitim bölümlerinde ayrı bir müfredat olarak geliştirilmiş; öğrencileri ile birlikte serbest zaman merkezleri, gençlik merkezleri, parklar, tatil ve turist projeleri vb. şekillerde eğitim uygulaması düzenlemiştir (Corijn, 1987, 271).

Bakış açısı ya da uygulanma nedeni her ne olursa olsun, serbest zaman eğitiminin gerekliliği yadsınamaz. Çünkü ortaya koyduğu hedefler ve sağladığı yararlar her kesimi ilgilendirmektedir.

Serbest zaman eğitimi, serbest zaman deneyimlerini keşfetmek için sürekli seçenek arama hakkında öğrenmeyi sağlayan yollardan biridir. Kişilerin serbest zaman yaşam tarzıyla ve yaşam boyu devam eden serbest zaman değerlerinin gelişimiyle; ayrıca serbest zaman etkinliklerinin, değişen yaşam koşullarına nasıl cevap vereceği ile ilgilenir. Serbest zaman eğitimi, bireyin yaşam dönemlerine göre hangi etkinliklerin uygun olduğunun gözden geçirilmesini kapsar. Ayrıca serbest zaman seçeneklerinin uygulanmasından elde edilen sonuçların değerlendirilmesini içerir. Sonuçta, istenilen serbest zaman davranışlarından uygun bir repertuar seçimini sağlar. Bu bakış açısıyla serbest zaman eğitimi bireysel tercihleri, kültüre özgü durumları ve ilgi alanlarıyla uyum içinde olan, bir deneyim menüsü oluşturur. Değerlendirme, teşvik etme ve sosyal öğrenme yoluyla birey, karar verme sürecinde ve serbest zaman seçeneklerini belirlemede rol alır. Bu serbest zaman seçenekleri kişi için en uygun olanlardır ve beklentileri en çok karşılayanlardır (Carpenter and Mead, 1982, 3-4).

Serbest zaman eğitimi programları, ülke ve toplum içerisindeki serbest zaman kaynaklarının farkındalığını geliştirici nitelik taşımaktadır. Bunun yanında insan hakları açısından bakıldığında, olanakların her çeşidi, herkes için ulaşılabilir olmalı, her kesimden insana serbest zaman yaşantıları için fırsat yaratmalıdır. Çünkü serbest zaman eğitimi insan haklarını, bireysel kararları ve kişisel dengeyi içeren dinamik bir süreçtir. Bireysel hedefinin dışında serbest zaman eğitimi, insanların daha fazla kaynağa ihtiyaç duymadan isteklerini yerine getirebilmeleri için ortamı düzenlemeyi de hedef almalıdır (Sivan and Ruskin, 2000, 7, 32-33).

Serbest zaman eğitiminin genelde beş temel alanı içerdiği kabul edilir. Bunlar; serbest zaman farkındalığı, öz farkındalık, karar verme, serbest zaman becerileri ve sosyal iletişimdir. Serbest zaman eğitimi en çok, “serbest zaman becerisi”ne yönelik olarak uygulanmaktadır. Serbest zaman kullanıcıları için serbest zaman etkinlikleri sağlamak önemli bir fonksiyondur. Ancak beş yetenek alanından sadece birine yoğunlaşmak, serbest zaman eğitimi kısıtlandırmaktadır. Okumayı bilmenin edebi metinleri takdir etme garantisi vermeyeceği gibi, sadece gelişmiş serbest zaman becerilerine sahip olmak, öğrencinin serbest zaman ile gelişeceği anlamına gelmez. Bu nedenle yetişkinlik döneminde istenen ve zorunlu serbest zaman sürecine hazırlık, çocukluk döneminden çok daha fazla duygusal ve bilisel çaba gerektirir. Bu çaba içinde serbest zaman eğitiminin diğer unsurları da dikkate alınmalıdır (Carpenter and Mead, 1982, 4).

#### **4. SERBEST ZAMAN EĞİTİMİNİ GEREKTİREN NEDENLER**

Serbest zaman etkinlikleri fiziksel, zihinsel, psikolojik ve toplumsal birçok yarar sağlamaktadır. Serbest zaman eğitimi ise etkinliklerin sağlayacağı yararlar hakkında farkındalık yaratabilmek için gereklidir. Farklı araştırmalar serbest zaman konusundaki eğitim eksikliğinin ve bağlamında bilinçsizliğin sonuçlarını ya da tam tersi akıllıca seçilen etkinliklerin bireysel ve toplumsal getirilerini ortaya koymaktadır. Bu yüzden uygun bir serbest zaman yaşam tarzı geliştirebilmek için, serbest zaman kullanımı ve etkinlik seçiminde insanları ve toplumları bilgilendirmek önemlidir. Çünkü serbest zamanın istenilen yönde kullanımını engelleyen bazı durumlar vardır. Dünya Serbest Zaman Birliği, modern toplumda serbest zamanın sağlıklı kullanımını

engelleyen nedenlerden bazılarını “resmi serbest zaman eğitiminin eksikliği; eğlence endüstrisinin, hem çocuklarda hem de yetişkinlerde bozuk serbest zaman davranışlarına katkı sağlaması; kentsel alanlarda, dinlenme etkinlikleri için mekân ve programların azalması” şekilde sıralamaktadır (WLO, 2001b). Elbette ki serbest zamanın sağlıklı kullanımını engelleyen bu nedenler, aynı zamanda serbest zaman eğitimi gerektiren nedenler olarak da ele alınmalıdır.

Resmi eğitimde büyük yer tutan okul eğitimi serbest zaman eğitimi konusunda yetersiz kalmaktadır. Oysa ki okul ortamına serbest zaman eğitimi görüşü yerleştirebilir, gençlerin yaşam boyu serbest zaman deneyimini ilk kez yaşamaları sağlanabilir. Yaşamın diğer alanlarına aktarılacak olan sosyal beceriler ve bir sorunun üstesinden gelme becerileri okullarda şekillendirilebilir (AALR, 2003, 6). Bununla birlikte baskın kuralları reddeden, karşıt bir duruş sergileyen, sosyal etkileşimi gerektiren serbest zaman eğitimi, özgürleştirici bir eğitim olmak zorundadır. Böyle bir eğitimin mevcut eğitim kurumları ile verilip verilemeyeceği de şüphelidir (Corijn, 1987, 273). Bu nedenle okullarda uygulanacak serbest zaman eğitimi uygulamaları ve müfredatta yer alan rekreatif amaçlı derslerin yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Serbest zaman eğitimi gerekli kılan ve kurumların müdahalesini gerektiren bir durum da serbest zamanların giderek artmasına karşılık, kullanımının küçük bir azınlığın eline geçerek, nerdeyse evrensel bir mal haline gelmesidir (Sivan and Ruskin, 2000, 18). Serbest zamanın ticarileşmesi, serbest zamanı bir piyasa ürünü haline getirmiş ve serbest zaman tüketim ideolojisi tarafından metalaştırmıştır (Arslan, H., 2005, 56).

Aynı zamanda serbest zamanı olanların, bunu ülkenin kültürünün gelişimi mi, yoksa kültürün yozlaşması yolunda mı kullanacakları yönünde sorular vardır. Uygarlığın, eğitim ve yıkım güçleri arasındaki yarış olduğu dikkate alınır, serbest zaman ve sağladığı sayısız fırsat, toplumun gelişmesinde en değerli içerik olabilir ya da eğer toplum serbest zaman konusunda eğitilmemişse tam tersi olabilir (Sivan and Ruskin, 2000, 18). Serbest zamanları hedef alan ticari ortamın, daha fazla kâr amacıyla kişi ve toplum çıkarlarını göz ardı etmesi, hem bireysel, hem toplumsal temelde serbest zamanlarla ilgili bir takım olumsuzlukların oluşmasına neden olmaktadır. Bu durumda, serbest zaman etkinlikleri için iyi-kötü ya da olumlu-olumsuz ayırımı giderek daha fazla yapılmaktadır.

Bunun yanında serbest zaman lehine genel bir sempati olması, genellikle tehlikesiz ve mutlak iyi görülmesi de serbest zaman eğitimi gerektiren bir nedendir. Çünkü serbest zamanın yıllardır tamamıyla yararlı olduğu düşünülmüş ve serbest zaman, olumsuz bir şekilde değerlendirmeye fırsat vermeyecek biçimde tanımlanmıştır. İnsanların serbest zamanlarında sorun yaratan etkinlikler yapabilecekleri asla kabul edilmemiştir. Oysa serbest zamanların, bazı olumsuz davranışların oluşmasına neden olduğu da bilinmektedir. Serbest zaman; vandalizm, uyuşturucu ve alkol kullanımı, şiddet eylemleri ve belirli tipte sömürücü cinsel davranışları içeren olağandışı davranışların da yerleşebildiği, bir yalnızlık ya da durgunluk zamanı olabilmektedir. Bu yüzden, bugün serbest zamanın bir risk mi, yoksa fırsat meselesi mi olduğu fikrine çok daha fazla dikkat çekilmektedir (Caldwell, 2005, 20; Sivan and Ruskin, 2000, 14; WLRA, 2001, 202).



Serbest zaman eğitimine duyulan gereksinim giderek daha fazla kendini hissettirmektedir. Düzensiz ve yanlış yönlendirilmiş serbest zaman etkinliklerinin potansiyel olumsuz etkilerini önlemek için, insanlar uygun etkinliklere yönelik eğitildiklerinde, serbest zaman daha istenilir bir özellik kazanacaktır (WLO, 2001b).

Bunun yanında zaman zaman kontrolden çıkan insanları, olumsuz ilgilerinden vazgeçirerek, olumlu bir çizgiye çekmek için serbest zamanların doğru etkinliklerle değerlendirilmesi, verimli bir yol olarak düşünülmektedir. Çünkü serbest zamanlarında uygun etkinliklerine yönelenler, olumsuzluklara daha az eğilimli olmaktadır. Ancak herkesin serbest zamanlarında olumlu etkinliklerle ilgili olmadıkları da ortadadır. Bu nedenle insanları serbest zamanlarında etkin olmaya ve özellikle serbest zamanlarda yaşanabilecek olumsuzlardan kaçınmaya ya da vazgeçirmeye ikna etmede, uygun serbest zaman etkinliklerinin ve konuya yönelik eğitimin kullanılması gerekmektedir (Stebbins, 1999).

Ayrıca sıradan ve sistemli serbest zaman etkinliklerinin ayırdına varılabilmesi için de serbest zaman eğitimi gerekmektedir. Çünkü sıradan serbest zaman etkinliklerine gelişigüzel bir şekilde katılmak, sistemli serbest zaman etkinliklerinininki ile aynı sonuçları vermemektedir (Brown, McGuire, Voelkl, 2008, 92). Daha önce belirtildiği üzere sıradan serbest zaman etkinlikleri taşıdığı risklere; kısa süreli, gelişigüzel ve basit olmasına rağmen yine de küçümsenmez. İşte serbest zaman eğitimcileri bu noktada devreye girmeli, ilk olarak kişilerin bireysel olarak hangi sistemli serbest zaman etkinliklerine eğilimli olduğunu belirlemeye çalışmalıdırlar (Stebbins, 1999). Ayrıca hangi tür etkinliklerin daha yararlı olduğunun ayırdına varılabilmesi

için de serbest zaman eğitimi gerekmektedir. Çünkü her etkinlik aynı sonuçları vermemektedir. Ancak insanlar bunun farkında olmadıkları için de kendileri için fazla getirisi olmayan etkinliklere yönelmektedirler.

Serbest zaman kararı, çalışma için yapılan hazırlığın gerektirdiğiyle aynı ölçüde kafa yorma ve yoğun ilgi gerektirir. Bazı durumlarda, serbest zamanlardaki eğitsel olanaklar, çalışma yaşamında karşılaşılanlarla eşit ya da daha fazla önem taşımaktadır. Zamanı, çalışma yaşamının zorunluluklarından ve diğer sosyal çatışmalardan uzak bir şekilde, uygunca kullanabilmenin sınırsız yolu vardır ve seçenekler arasından bir tercih yapılmalıdır. Serbest zamanın nasıl kullanılacağı konusundaki her karar bir öğrenmedir, çünkü insanın tüm gelişiminin seyrine kılavuzluk eder. Ancak kişisel ilgi ve seçimler bir yere kadar geçerli bir durumdur, ondan sonra serbest zamandaki bu deneyimler, eğitimin ve kurumların sorunu haline gelir. Serbest zaman, eğer doğru tercihler yapmak için bir altyapı varsa ve buna bağlı olarak sosyal katkı fırsatları sunuyorsa değerlidir. Serbest zamanın her şeyin iyisi için olumlu bir şekilde ya da tam aksine, bireylerin ve diğer insanların zararına kullanılabilir olması; serbest zaman seçimlerinin akıllı bir şekilde yapılabilmesi için, ilgili kurumların müdahale etmesini gerekli kılar. Çünkü bireysel seçimler rastlantı ya da şansa bırakılırsa, serbest zaman etkinliklerinde uygun olmayan değersiz uğraşlar seçilebilir ve bu durum sadece eğitimle akıllıca ve yararlıya dönebilir. Bu nedenle serbest zaman değerlendirme, dikkatli ve temkinli planlamanın öznesi olmalıdır (Sivan and Ruskin, 2000, 13, 18).

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplum veya bireylerin yaşamlarının bir kısmı, serbest zamanla geçer ve bireylerin bu zaman dilimindeki uğraşları, ilerde nasıl bir insan olacaklarına etki eder. Bu yüzden serbest zamanın nasıl kullanıldığı, aynı zamanda kişisel ilgi ve hedeflerin güvenilir bir göstergesidir. Bireyin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olması nedeniyle, serbest zamanın eğitsel bir değeri vardır. Bu nedenle serbest zamanlardaki kişisel gelişim, anlık bir etki, rastlantı ya da şansa bırakılmamalıdır (Sivan and Ruskin, 2000, 13).

Serbest zaman, uygun etkinliklerle değerlendirildiğinde, hem bireysel hem toplumsal yararlar sağlayabilen, özel bir zaman dilimidir. Ancak bu günün ticarileşen dünyasında, serbest zaman metalaştırılarak, kişisel ve toplumsal katkı sağlamayacak biçimde kullanılabilmekte; hatta bazen zarar getirebilmektedir.

Türkiye’de halkın serbest zamanlarını, etkinliklere aktif katılımdan ziyade, çok fazla yarar sağlayıcı türde olmayan etkinlik türleriyle, verimsiz biçimde geçirdiği birçok araştırma ile ortaya konmuştur. Ancak halka sistemli serbest zaman etkinlikleri ile ilgili olanaklar sunulduğunda, tercihlerinin aktif etkinliklere yöneldiği görülmektedir. Örneğin Ankara Büyükşehir Belediyesinin Aile Yaşam Merkezleri ve Hanım Lokallerine sunduğu serbest zaman hizmetlerinde, katılımcıların %81’inin sportif etkinlikleri tercih ettikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcılar, serbest zaman etkinliklerine düzenli biçimde katılımın yaşam kalitelerini artırdığını belirtmektedirler (Arslan, 2010, 99, 128). Gelişmiş ülkelerde serbest zaman etkinliklerine katılım, bireyin refahının vazgeçilmez bir ögesi olarak

düşünülmekte ve serbest zaman ve yaşam kalitesi arasında bir etkileşim olduğu kabul edilmektedir (Baker and Palmer, 2006, 396). Serbest zaman etkinliklerine katılımın kişilerin yaşam kalitelerini artırıcı yöndeki etkisi Coleman and Iso-Ahola (1993), Gobster (2005) ve Sivan and Ruskin (2000)'in araştırmalarıyla da kanıtlanmıştır.

Serbest zamanın doğru kullanımında önemli yeri olan ve serbest zaman eğitiminde özellikle üzerinde durulması gereken sistemli serbest zaman etkinlikleri, formal veya devamlılık gerektiren bir eğitim olmadan öğrenilebilir olmasına karşın, toplumun sadece %15-25'lik bir kesimi sistemli serbest zaman etkinlikleriyle ilgilenmektedir (Stebbins, 2007, 22).

Serbest zamanların olumlu bir şekilde değerlendirilebilmesi için, toplumun serbest zaman konusunda eğitilmesi, hangi etkinlik türlerinin yarar sağlayacağı ve etkinliklerin kişisel uygunluğu hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle okullarda resmi müfredat içinde serbest zaman eğitimine yönelik uygulamalar artırılmalıdır. Serbest zaman eğitiminin sadece okulların değil, okul dışında bulunan ve okullardakinden çok daha geniş kitlelerin bulunduğu özellikle yetişkin kesimler için, bilinçli bir eğitim süreci olması gerektiği bir devlet politikası haline getirilmeli ve toplumun her kesimi için yaşam boyu öğrenme süreci içinde değerlendirilmelidir. Yerel yönetimler, sorumlu oldukları halkın serbest zaman gereksinimlerini en uygun etkinliklerle değerlendirebilmelerini sağlamak için ücretsiz tesis kullanımı, ücretsiz ulaşım vb. gerekli önlemleri almalı, halka yönelik serbest zaman etkinlik çeşidini artırarak, herkes için ulaşılabilir olmasını sağlamalıdır.

Kamuya ve özel sektöre ait işyerlerinde, serbest zaman hakkında bilgilendirme toplantıları, eğitim seminerleri düzenlenmeli, çalışanların rahatça ulaşabileceği uygun etkinlik alanları sunulmalı ve katılım için teşvik edilmelidir.

Sunulacak her etkinlik türünün, bireylerin tercihlerini etkileyeceği dikkate alınarak, sportif, sanatsal, kültürel etkinliklerin yelpazesi olabildiğince geniş tutulmalı, daha fazla kişinin yararlanabilmesi için eğitim kurumları, yerel yönetimler ve işverenler işbirliği içinde çalışmalıdırlar.

#### KAYNAKÇA (REFERENCES)

- Arslan, H.** (2005); Tarihsel ve İdeolojik Bir Kavram Olarak Boş Zamana Sosyolojik Bir Bakış, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, S.** (2010); “Yetişkin Kent Halkının Belediyelerin Serbest Zaman Eğitimi ile Rekreasyon Etkinliklerinin Sunumuna ve Yaşam Kalitesine Etkisine İlişkin Görüşleri (Ankara Büyükşehir Belediyesi Örneği), Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Aydoğan, İ., Gündoğdu, F.B.** (2006); “Kadın Öğretim Elemanlarının Boş Zamanlarını Değerlendirme Etkinlikleri”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, Yıl: 2006/2, 217–232.
- Baltaş, A.; Baltaş Z.**(1995); *Stres ve Başa Çıkma Yolları*, (14. Basım), İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Baker, D.A.; Palmer, R.J.** (2006, Springer); “Examining The Effects Of Perceptions Of Community And Recreation Participation On Quality Of Life”, *Social Indicators Research*, 75, 395–418.
- Brown, C.A.; McGuire, F.; Voelkl J.** (2008); ”The Link Between Successful Aging and Serious Leisure”; *Int’l. J. Aging and Human Development*, 66 (1) 73–95.
- Caldwell, L.L.** (2005, February); “Leisure and health: why is leisure therapeutic?”, *British Journal of Guidance & Counselling*, 33 (1), 7-26.
- Can, S.**(2010); “Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğrenci Ailelerinin Boş Zaman Faaliyetlerine Katılım Biçimlerinin

Belirlenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Eylül 2010, Cilt:18, No:3, 861-870.

**Carpenter**, G.; Mead, B.F. (1982); “Leisure Education and Adult Education”, The Educational Resources Information Center (ERIC), [www.kku.edu.tr](http://www.kku.edu.tr) adresinden 04.05.2010 tarihinde alınmıştır.

**Coleman**, D.; Iso-Ahola, S.E. (1993); “Leisure and Health: The Role of Social Support and Self-Determination”, *Journal of Leisure Research*, Vol. 25, 1993; [www.questia.com](http://www.questia.com), er.tar.27.07.08

**Corijn**, E.(1987); “Leisure Education and Emancipation in Today’s Context”, *European Journal of Education*, Vol. 22, Nos. ¾, 265-274.

**Gobster**, H. P. (2005); “Recreation and Leisure Research From an Active Living Perspective: Taking a Second Look at Urban Trail Use Data”, *Leisure Sciences*, 27: 367-383.

**Gordon**, W.R.; Caltabiano, M.L.(1996); “ Urban-Rural Differences in Adolescent Self-Esteem, Leisure Boredom and Sensation-Seeking as Predictors of Leisure-Time Usage and Satisfaction”, *Adolescence*, Vol. 31, 1996; [www.questia.com](http://www.questia.com) adresinden 27.01.08 tarihinde alınmıştır.

“**Healthful Leisure**”, [www.lifespan.org](http://www.lifespan.org), adresinden 20.06.2008 tarihinde alınmıştır.

**Jones**, I.; Symon, G. (2001); “Lifelong learning as serious leisure: policy, practice and potential”, *Leisure Studies* 20, p: 269–283.

**Kılbaş**, Ş.(2001); *Rekreasyon Boş Zamanı Değerlendirme*, Adana, Anaca Yayınları.

**Kır**, İ. (2007); “Yüksek Öğretim Gençliğinin Boş Zaman Etkinlikleri: KSÜ Örneği”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 17, Sayı: 2 Sayfa:307-328, Elazığ.

**Küçüktopuzlu**, F.; Gözek, Karcan, Uğurlu, Aklan (2003); “Boş Zaman Rekreasyon İlişkisi ve Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Faaliyetlerini Değerlendirmeye yönelik Bir Araştırma”, *1.Gençlik Boş Zaman ve Doğa Sporları Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, (21-22 Mayıs 2003), 33-45, Ankara.

**Lewis**, S. (2003, October); “The Integration of Paid Work and the Rest of Life.Is Post-Industrial Work the New Leisure?”, *Leisure Studies*, 22,343-355.

**Öpözlü**, A.(2006); *Çağımızda Değişen Sağlık Bilincinin Sportif Rekreasyona Katılım Düzeyinin Etkisinin Araştırılması (Kütahya Örneği)*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

**Sivan**, A.; Ruskin, H.(2000), *Leisure Education, Community Development and Populations with Special Needs*, New York, CABI Publishing.

**Stebbins, R.A.** (1999); Serious Leisure, Leisure Education, and Wayward Youth, [www.soci.ucalgary.ca](http://www.soci.ucalgary.ca) adresinden 04.04.2008 tarihinde alınmıştır.

**Stebbins, R.A.** (2007), Serious Leisure: A Perspective for Our Time, *FUTURE SURVEY*, 29:9/346 (A), September 2007, p.22.

**Süzer, M.** (2008); “Üniversite Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları”, <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr>.

**Terekli, S.; Erkan, M.; Heper, E.; Katırcı, H.** (2000); Serbest Zaman Endüstrisi İçerisinde Rekreasyon Sporunu, *1. Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Kongresi Bildirileri, Cilt II*, editör: İbrahim Yıldırım, Sporda Psiko-Sosyal Alanlar Spor Yönetim Bilimleri, s: 146-152, 26-27 Mayıs 2000, Ankara.

**Tezcan, M.** (1994); *Boş Zamanların Değerlendirilmesi Sosyolojisi*, Ankara, Atilla Kitabevi.

**The American Association for Leisure and Recreation (AALR)** (2003); “Leisure Education In the Schools”, Editor: Lisa C. Pesavento.

**Veal, A.J.** (1992); Definitions of Leisure and Recreation, *Australian Journal of Leisure and Recreation*, 2 (4), 44-48.

**World Leisure And Recreation Association (WLRA)** (2001); “World Leisure and Recreation Association International Position Statement on Leisure Education and Youth at Risk”, Chair: Hillel Ruskin, Leisure Sciences, 23:201–207.

**World Leisure Commission On Education** (2000); “World Leisure International Position Statement On Educating For Serious Leisure”, Prepared by Robert A. Stebbins, [www.worldleisure.org](http://www.worldleisure.org), er.tar.20.06.08.

**World Leisure Organization (WLO)** (2001a); “*Working Document on Casual Leisure*”, [www.worldleisure.org](http://www.worldleisure.org), adresinden 01.06.08 tarihinde alınmıştır.

**World Leisure Organization(WLO)** (2001b); -“Position Statement on Physical Fitness and Activity in the Context of Leisure Education”, [www.worldleisure.org](http://www.worldleisure.org), adresinden 01.06.2008 tarihinde alınmıştır.

[www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr), er. tar.: 12.06.2008

**Yeniçeri, M.; Coşkun, B.; Özkan H.** (2002), “Muğla İl Merkezindeki Memurların Boş Zaman Değerlendirme Eğilimlerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma”, Muğla Üniversitesi SBE Dergisi, Bahar 2002, Sayı 7.

# ORTAÖĞRETİM OKULU ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIĞI YILDIRMA DAVRANIŞLARI VE BUNLARIN YAŞANMA SIKLIĞI

Eşref NURAL  
Alaattin DURNA  
Şükrü ADA

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi  
Trabzon Akçaabat Anadolu İmam Hatip Lisesi  
Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi

## Özet

Bu çalışma ile ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırma eylemlerinin neler olduğu, bu eylemlerin yaşanma sıklığı ve kimler tarafından yapıldığı araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini, Trabzon il merkezinde bulunan 23 ortaöğretim okulunda görevli 1087 öğretmen oluşturmaktadır.

Ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştıkları yıldırma eylemleri ile ilgili veriler, Gökçe (2006)'nin geliştirmiş olduğu ölçekten faydalanılarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve beşli likert sistemiyle hazırlanan bir anketle toplanmıştır. Anketteki sorulara verilen cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. Yıldırıcı davranışlarla karşılaşmanın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi, yaş, okul türü, eğitim, mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise F testi uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şu şekildedir:

Ortaöğretim öğretmenleri okullarında yıldırma eylemleri ile karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin en sık karşılaştıkları yıldırıcı davranışlar: “Yaptıkları işlerin takdir edilmemesi, ödül tekliflerinde ayrımcılık yapılması ve kendilerine çok fazla iş yüklenilmesi” şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırma eylemlerinde gruplar arasında farkın en çok ortaya çıktığı değişkenler: Cinsiyet, yaş ve okul türüdür. Ortaöğretim okullarında meydana gelen yıldırma eylemlerinin %85'i erkekler tarafından yapılmaktadır. Yıldırma uygulayanların % 82'si üst kademelerde yönetici konumunda olan kişilerden oluşmaktadır. Mesleki kıdeme göre artış yıldırma eylemine başvurmayı artırmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Mobbing, Bullying, Öğretmen, Okul

## Abstract

In this study, what the daunting actions that the teachers who give education at secondary schools are confronted, their frequency, and by whom these actions are carried out are searched.



1087 teachers who give education at 23 secondary schools that are in the center of Trabzon form the population of the research.

The datas about the daunting actions which is confronted by the teachers who give education at secondary schols were gathered together with a questionnaire that was prepared with 5-grade likert system and was developed by the researcher making use of the scale that Gökce(2006) improved.

The Standard deviation and the arithmetic mean of each value were calculated. The t- test was used in order to assess whether confronting the daunting behaviours change according to gender, on the other hand, the F test was used in order to assess whether these behaviours change according to age, type of school, education and seniority.

The findings of the research are as follows:

The teachers of secondary schools are sometimes daunted. The most common daunting behaviours that those teachers are confronted with are not being appreciated for their studies, injustices in the proposal of prizes, giving the teachers overlabour.

The variables that cause the biggest difference among the groups that are confronted with the daunting actions are; sex, age and type of school. 85 % of the daunting actions that are done at secondary schools are carried out by males. 82 % of the ones that carry out daunting actions are composed of the ruling people at the upper class. The increase in professional seniority increases the tendency to do daunting actions.

**Key Words:** Mobbing, Bullying, Teacher, School

## Giriş

Mobbing, geçmişten günümüze insanın olduğu her ortamda olmasına rağmen özellikle son yıllarda araştırmacıların ilgi odağı haline gelmiştir. Bu ilginin nedeni mobbing (yıldırma)'ın insanın sağlığını ve iş yaşamındaki performansını olumsuz yönde etkilemesidir. Hedefleri olan örgütler, başarıyı çalışanlarının üstün performansları sayesinde elde edeceklerini bildiklerinden, insana ve insan ilişkilerine önem vermektedirler.

Çalışanlar; bir örgütün, örgüt olmasının temel sebebidir. Çalışanlar olmadan, örgütün var olması mümkün değildir. İnsanlar, toplumun bir kısım ihtiyaçlarını karşılamak için üretime geçtiklerinde, aslında kendilerinin de bir kısım ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadırlar. Bir insanın, çalıştığı örgütten karşılamak istediği gereksinimler, yalnız maddeye ilişkin değildir. Çalışanlar, psikolojik ve sosyal gereksinimlerinin bir kısmını da bağlı bulunduğu örgütten karşılamak ister (Başaran 1984: 207).

İki binli yıllarda çalışanlar, zamanlarının önemli bir bölümünü işyerinde geçirmekte, işin gereklerini yerine getirmek için çaba harcamaktadırlar. Çalışanlar, görevlerini yerine getirebilmek için, işle, yöneticilerle, iş arkadaşlarıyla, maddi ve ailevi konularla ilgili çeşitli stres kaynaklarıyla karşılaşmaktadır. Bu durum, kurumlarda örgütsel stres kavramını ortaya çıkarmıştır. Kaynağı ne olursa olsun iş yerinde yaşanan stres, çalışanın veriminin düşmesine neden olur. Bu nedenle, her yöneticinin, stresin nedenlerini ve sonuçlarını bilme, stresi önleme ve yönetme konusunda gerekli bilgiye gereksinimi vardır (Gümüştekin ve diğerleri 2005:285).

Örgütlerde sıklıkla karşılaşılan mobbing (yıldırma), çalışanların performanslarını düşüren, örgüt iklimini olumsuz etkileyen stres kaynaklarının başında gelir. İşyerlerinde uygulanışı konusunda herhangi bir sınırı bulunmayan bu davranışa muhatap olanlar bu durumu çoğunlukla kabullenmek zorunda kalır. Örgütlerde çoğunlukla görmezlikten gelinen ve örgüt çalışanları tarafından bu alandaki bilgi eksikliği nedeniyle mobbing (yıldırma) olarak algılanmayan bu davranış, günümüzde, işyerlerinin en büyük sorununu oluşturmaktadır. Örgütlerin yaşamsal alanlarına sinsice girip verimi, kaliteyi, başarıyı ve insan kaynaklarını olumsuz şekilde etkileyen mobbingi daha yakından ve ayrıntılarıyla incelemek problemin açık ve anlaşılır şekilde ortaya konmasına katkı sağlayacaktır.

"*Mobbing*" sözcüğü ilk olarak Konrad Lorenz tarafından 1960'lı yıllarda büyük bir hayvanın tehdidine karşı daha küçük hayvan gruplarından gelen karşı saldırıları, daha sonra

Heinemann tarafından çocukların birbirlerine karşı giriştiği zarar verici davranışları, 1980'li yıllarda ise Leymann tarafından, iş yerlerindeki benzer davranışları adlandırmada kullanılmıştır.

Genellikle okullarda ve iş yerlerinde örgüte zarar veren eylemlere yönelik yapılan çalışmalar için İngilizcede farklı terminoloji kullanılmıştır. İngiliz ve Avustralyalı araştırmacılar, çalışmalarında “*mobbing*” terimi yerine “*bullying*” terimini kullanmışlardır.

ABD'deki araştırmalarda ise okul örgütlerinde “*bullying*” iş yerlerinde “*mobbing*” sözcüğü kullanılmaktadır. “*Bullying*” fiziksel saldırı ve tehdit anlamına gelmektedir. Buna karşılık iş yerlerinde görülen “*mobbing*” eylemlerinde fiziksel şiddet çok nadir görülmektedir. Bu nedenle Leymann, “*mobbing*” ve “*bullying*” terimlerinin kullanım alanlarını ayırmaktadır. Okullarda çocuklar ve gençler arasındaki zarar veren eylemler için “*bullying*” teriminin, iş yerlerinde yetişkinler arasındaki düşmanca davranışlar için “*mobbing*” teriminin kullanılmasını önermektedir (Leymann 1996a). Mobbing (yıldırma) eylemlerinde bullying'de olduğu gibi fiziksel şiddet söz konusu değildir. Yıldırma sürecinde daha çok psikolojik ve sosyal şiddet ön plandadır (Kök 2006).

Mobbing (yıldırma), kapsamı geniş bir kavram olduğundan üzerinde fikir birliğine varılan tanımı yapılamamıştır. Çok farklı tanımlarla aynı kavram ifade edilmeye çalışılmıştır.

Leymann, “*mobbing*” i; bir ya da birkaç kişinin tek kişiye sistemli olarak yönelttiği, uzun süre devam eden ve sonucunda kurbanı yardımsız ve korumasız bırakan bir “*işyeri terörü*” olarak tanımlamaktadır (Ergenekon 2003). Tınaz (2006:8)'a göre “*mobbing*”: İşyerinde çalışanlara; üstleri, astları veya eşit düzeydeki çalışanlar tarafından uygulanan her tür kötü muamele, tehdit, şiddet, aşağılama gibi davranışları içeren bir çeşit “*psikolojik terör*”dür. Davenport ve diğerleri (2003:15) ise “*mobbing*” i; kişinin saygısız ve zararlı bir davranışın hedefi olmasıyla başlayan, ima, alay, toplumsal itibarının yok edilmesi şeklinde devam eden ve işten kovulma ile son bulan bir duygusal saldırı süreci olarak tanımlamaktadır.

## **Örgütlerde Yıldırmanın Ortaya Çıkış Nedenleri**

### **1-Yıldırma Eylemine Kalkışan Kişilerden Kaynaklanan Nedenler:**

Kişileri yıldırma uygulamaya yöneltten nedenlerin başında, duygusal zekâdan yoksun olma, korkaklık, nevrotik rahatsızlıklar, insani ve etik değerlerden uzak olma gibi faktörler gelmektedir. Ayrıca zor elde edilen iş ve mevkii kaybetme korkusu da bu tür davranışlara

neden olmaktadır (Çobanoğlu 2005:33). Yıldırma eylemi yapanların kişilik özellikleri üç grupta toplanmaktadır:

***Kötü kişilikli olma:*** Yıldırma uygulayan kişiler mevki ve itibarlarını yükseltmek için her türlü hileye başvurmaktan çekinmezler. Daima güçlü olma isteği bu kişileri aşırı denetleyici, korkak ve sinirli olmaya sevk etmektedir. Kendi hasta kişiliklerini saklamak amacıyla diğerlerinin manevi gelişimini önleyecek şekilde güç kullanma eğilimindedirler.

***Ayrıcalıklı hak sahibi olduğuna inanmak:*** Yıldırma uygulayan işyeri sahipleri ve örgüt yöneticileri buldukları konumun kendilerine güç uygulama ayrıcalığı sağladığını düşünürler. Onlar için çalışan herkes kendiliğinden değersizdir. Bu tür kişiler stresin olduğu yerlerde ve rekabetin fazla olduğu ortamlarda ön plana çıkarlar.

***Narsis kişilikli olma:*** Narsis bireyin temel özelliği; sınırsız başarı, zenginlik ve güç elde etme arzudur. Bu kişiler herkesten daha değerli ve başarılı oldukları düşüncesine sahip oldukları için sürekli takdir edilmeyi ve kendilerine hayranlık duyulmasını isterler. Bekledikleri hayranlığı ve takdiri göstermeyen bireylere karşı acımasız olabilirler. Örgütteki diğer çalışanların daha yetenekli olması onları korkutur. Yüksek başarıya sahip bir astın varlığı onları rahatsız edebilir bu durumun, yıldırma eylemi sürecini başlatması olasıdır (Yüçetürk 2003b, Davenport ve diğerleri 2003:38-39, Tutar 2004b).

## **2-Yıldırma Eyleminin Hedefi Olan Kişilerden Kaynaklanan Nedenler:**

Kurbanların sahip olduğu birtakım özellikler yıldırılmalarına zemin hazırlamaktadır. Çoğunlukla yıldırılan kişiler zeki, yetenekli, yaratıcı, kendini görevine adanmış, dürüst ve güvenilir kişilerdir. Ayrıca çalıştıkları örgüte aidiyet duyguları çok ileri boyutta olduğundan bu kişiler çoğunlukla politik ve yapmacık davranmamaktadır. Bu kişilerin yaratıcı ve yeni fikirlere açık olması monotonluğa alışmış ve her şartta otorite ve egemenliğin kendilerinde bulunması gerektiğini düşünen yönetici konumundaki personeli endişeye ve yıldırma uygulamaya yöneltmektedir (Yüçetürk 2003a, Davenport ve diğerleri 2003:52, Kök 2006:438).

## **3- Yıldırma Eylemine Yol Açan Örgütsel Nedenler**

Yıldırma, insanın olduğu her ortamda yaşanması olağan bir süreçtir. Yapılan araştırmalar, yıldırmanın, eğitim, sağlık ve kâr amaçsız örgütlerde daha yaygın olduğunu göstermektedir. Bir örgütün değerleri, normları, politikaları, iş yürütme şekilleri, o örgütün kültürünü oluşturur. Örgütlerde yıldırma tetikleyen ve hızlandıran örgüt kültüründeki

eksiklik ve tutarsızlıklardır. Bir örgütün kötü yönetilmesi, örgütteki aşırı rekabetçi ortam, yoğun iş yeri stresi, ekip çalışmasının yetersiz olması, insan kaynaklarına yapılan harcamalarının azlığı, örgüt içi iletişim kanallarının etkili çalışmaması, çatışmaların iyi yönetilememesi yıldırmaı artıran nedenlerdir (Çobanoğlu 2005:47-50, Yüçetürk 2003b, Davenport ve diğerleri 2003:46-52).

### **Yıldırma Nasıl Oluşur ve Yıldırma Süreci**

*“Yıldırma sürecinin anlaşılabilmesi için öncelikle iş yerinde görülen ve psikolojik tacizin habercisi olan davranışların belirlenmesi gerekmektedir. Yıldırma sürecinde görülen davranışlar, tek tek ele alındığında bazıları tamamen negatif olarak görülebilmesine ve bazen de kabul edilemez olarak algılanmasına rağmen; bazıları ise, sadece normal etkileşim davranışları olarak değerlendirilebilir. Hatta bu davranışlar, bir kez için hoş görülebilir ya da davranışı yapanın o gün kötü günü de olduğu var sayılarak anlayışla karşılanabilir. Ancak davranışlar, sistematik olarak uzun bir süre içinde tekrarlanırsa anlamları değişir, tehlikeli bir silaha dönüşerek örnek bir yıldırma olayının ortaya çıkışını tetikler ve kasıtlı tacize dönüşür” (Tınaz 2006:49).*

Heinz Leymann, örgütlerde yıldırmaya neden olabilecek 45 farklı davranış belirleyip bu davranışları özelliğine göre 5 grupta toplamıştır. Bu davranışlar: Çalışanın kendini göstermesi ve iletişimine saldırılar, kişinin sosyal ilişkilerine saldırılar, kişinin itibarına saldırılar, kişinin yaşam kalitesi ve mesleki konumuna saldırılar ve kişinin sağlığına saldırılar şeklinde sınıflandırılmıştır. Bir yıldırma olayında bu davranışların hepsinin bulunması şart değildir (Tınaz 2006:52, Yüçetürk 2003b, Davenport ve diğerleri 2003:18-19).

### **Yıldırma Sürecinin Aşamaları**

Yıldırma, rahatsız edici davranışlar şeklinde ortaya çıkan, zaman ilerledikçe acı vermeye başlayan bir süreçtir. Sinsice başlayan bu süreç öyle hızlı ilerler ki, kurbanı, dönüşü olmayan noktaya götürür. Yıldırma son noktaya ulaşana kadar kendi içerisinde bazı evrelerden geçer. Bazen de en ağır sonuca ulaşmadan kendi içinde bazı aşamalarda son bulur. Leymann yıldırmaı beş aşamalı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

*1. Aşama Anlaşmazlık:* Bu aşamada, çatışma olarak tanımlanan, tetikleyici kritik bir olayın ortaya çıkması söz konusudur. Bu nedenle, yıldırma, örgütlerde ilk zamanlarda bir çatışma gibi algılanmaktadır. Bu aşamada, süreç henüz yıldırma niteliği kazanmamıştır. Fakat

yıldırma dönüşmesi olasıdır. Bu evrede bu davranışla karşılaşanlar herhangi bir psikolojik ve fiziksel rahatsızlıktan söz etmesi olası değildir.

*2. Aşama Saldırgan Eylemler:* Bu aşamadaki saldırgan eylemler ve psikolojik saldırılar, yıldırmanın dinamiklerinin harekete geçtiğini gösterir.

*3. Aşama Yönetimin Katılımı:* Yönetim, sürecin ikinci aşamasında doğrudan yer almamışsa da, bu aşamada ortaya çıkan durumu yanlış yargılayıp, negatif döngüde işin içine girer. Artık yıldırmanın mağduru, örgütlü ve kurumsal bir güçle baş etmek zorunda bırakılır.

*4. Aşama Zor veya Akıl Hastası Olarak Damgalanma:* Bu aşamada, yıldırma davranışın muhatabı olanlar “zor” veya “akıl hastası” olarak damgalanır. Yönetimin yanlış yargısı ve sağlık uzmanlarının yıldırma ve sonuçları konusundaki eksik bilgileri bu süreci hızlandırır. Bu süreç çoğunlukla işten çıkarılma veya zorunlu istifa ile sonuçlanır.

*5. Aşama İşine Son Verilme:* İşten çıkarıldıktan sonra duygusal gerilim ve onu izleyen psikosomatik rahatsızlıklar devam eder. Hatta daha da yoğunlaşır. Bu süreç, rahatsızlığın ileri boyutlara ulaşacağına işaretidir. İşten çıkarılma çoğunlukla mağdurun dertlerine çözüm olmamaktadır (Tınaz 2006:53-54, Ergenekon 2003, Davenport ve diğerleri 2003:20).

### **Yıldırma Uygulayan Kişinin Örgüt İçerisindeki Yeri**

Yıldırma, örgütlerde dikey veya yatay olarak uygulanır. Dikey yıldırma; üstler astlarına yahut astlar üstlerine yıldırma uygular. Yatay yıldırma ise, benzer görevlerde bulunan, benzer olanaklara sahip eşit düzeydeki iş arkadaşları, birbirine yıldırma uygular.

*Yukarıdan Aşağı Yıldırma:* Örgütlerde, değişik nedenlerden dolayı, yöneticinin, çalışanlarına kaba, saldırgan ve cezalandırıcı davranışlar sergilemesidir. Yönetici, yetkilerini kullanmada astlarına karşı aşırıya kaçıyor ve astları arasında ayırım gözetiyorsa o örgütte yıldırma söz konusudur. Tınaz (2006)’a göre dikey yıldırmanın nedenleri: Sosyal imajın tehdit edilmesi, yaş farkı, adam kayırmacılık, politik nedenler, kıskançlık, duygusal zekâ eksikliği gibi unsurlardır.

*Eşdeğerler Arasındaki Yıldırma:* Eşit statüdeki çalışanlar arasında meydana gelen yıldırma davranışlarıdır. Eşdeğerler arasında meydana gelen yıldırma davranışlarının ortaya çıkmasında, yıldırma ile karşılaşan çalışanın diğer çalışanlardan farklı özelliklere sahip olması önemli bir etkidir. Yatay yıldırmanın nedenleri arasında; çekememezlik, kıskançlık, kişisel

hoşlanmama, rekabet, farklı bölgeden gelmiş olma, ırk ve politik nedenleri saymak olasıdır (Tınaz 2006:128).

**Aşağıdan Yukarıya Yıldırma:** Aşağıdan yukarıya yıldırma, çalışanların kendi aralarında birlik olarak, yöneticilerine yıldırma uygulamalarıdır. Bu tür yıldırma örgütlerde, nadir de olsa görülmektedir. Aşağıdan yukarıya doğru uygulanan yıldırma genellikle; Çalışanlar arasında yönetimle ilgili dedikoduların artması, yapılan olumlu işleri yöneticilere iletmeme, sürekli olumsuz geribildirimler verme, işleri geciktirme ve bazı işleri sabote etme şeklinde olabilmektedir (Tutar 2004a).

### **Yıldırmanın Sonuçları**

Yıldırma, zararlı olan ve suç teşkil eden, insanlık dışı davranışlardan oluşmaktadır. Bu davranışlarla amaçlanan şey, kurban olarak seçilen kişinin hayatından bezdirilip, işinden soğutulmasıdır. Bu süreçte, yıldırmadan en çok zarar gören, birey ve çalıştığı kurumdur. Örgütlerde meydana gelen bu davranışın bireye, örgüte, aileye, topluma ve ülke ekonomisine maliyeti oldukça yüksektir.

*1- Bireye ilişkin maliyet:* Bilinçli ve sistematik bir şekilde devam eden yıldırma, birey üzerinde yavaş yavaş etkisini gösterir. Çünkü bireyin tahammül sınırı belli bir süreçten sonra aşılır. Yıldırma davranışlarının birey üzerindeki etkileri en çok ekonomik ve sosyal alanda kendini gösterir. Konuya ekonomik yönden yaklaşıldığında, gitgide yitirilmekte olan ruhsal ve fiziksel sağlığın geri getirilmesi amacıyla doktorlara, ilaçlara belki de hastanelere ödenen paralar düşünülmelidir. Ayrıca kişinin işten ayrılmak zorunda kalması veya çıkarılması sonucunda düzenli bir kazancın yok olması söz konusudur (Tınaz 2006:154). Çobanoğlu (2005:98) bu ekonomik kayıplara sigorta birimleri, avukat ücretleri, işsizlik, iş arama ve taşınma gibi parasal maliyetlerin de eklendiğini ifade etmektedir.

Olaya sosyal yönden bakıldığında ise, bireyin yaşamış olduğu psikolojik sorunlar, sosyal imajını zedeler. Uzun süre yıldırma davranışı ile karşılaştığından, bireyin sinir sistemi yıpranır ve kolay sinirlenen depresif bir kişiliğe sahip olur. Bu kişiliğe sahip olan bireyi, iş ve özel arkadaşları yavaş yavaş terk eder. Çevresindekiler ise, onu, tamamen sorunlu bir kişi olarak algılamaya başlar. İş ortamında dışlanan ve sosyal çevreden kopmaya başlayan birey son dayanağı olan ailesindeki konumu da büyük oranda kaybeder.

*2- Örgütlere ilişkin maliyet:* Yıldırmanın örgüt üzerinde de tahrip edici etkileri vardır. Örgüt çalışanları, çalışma koşullarından memnun değilse ve sürekli yıldırma davranışları ile

karşılaşıyorlarsa, performansları olumsuz etkilenir, ekip ruhu, takım çalışması bozulur ve örgütün iş verimi, kalitesi düşer. Rekabetin en üst düzeyde olduğu günümüz örgütlerinde üretimin ve kalitenin düşmesi örgütü ekonomik olarak büyük zarara uğratar. Sadece yıldırma davranışlarıyla karşılaşanlar değil, diğer çalışanların da bir gün aynı davranışlarla karşılaşabilecekleri endişesiyle örgüte olan güvenleri zedelenir. Örgütler, yıldırma sonucunda kilit noktalardaki çalışanlarını kaybederler. Yıldırma nedeniyle oluşan karmaşa ve huzursuzluklar, örgütün imajına yansır ve örgüte zarar verir. Örgütlerde hastalık izinleri artar. Bunun da örgüte ek maliyetleri olur. Sorunun kökenine inilmeden üretilen çözümler, çoğunlukla sonuç vermez.

*3- Ailelere ilişkin maliyet:* Yıldırma süreci, sadece çalışanı değil, onun ailesini de etkiler. Yıldırılan bireyin, eşiyle, çocuklarıyla olan ilişkileri bu süreçten etkilenir. Bu sorunun büyüklüğü yıldırılan bireyin içinde yaşadığı sorunu eve yansıtmasıyla orantılıdır. Bu süreçte yaşanan çaresizlikler, çatışmalar, eşlerin boşanmasına ve ailenin dağılmasına sebep olabilmektedir (Tınaz 2006:169).Boşanan aileler, yuvasız kalan çocuklar, psikolojik yardıma muhtaç eşler, hem toplum hem de devlet için, ekonomik maliyeti yüksek olan olaylardır.

*4-Topluma ve ülke ekonomisine maliyet:* Örgütsel yıldırma hareketlerinin topluma maliyeti oldukça ağırdır. Bu hareketler nedeniyle toplumumuzda mutsuz insanların sayısı, işsizlik, güvensizlik, intihar eğilimi artmakta, aile ve toplum içindeki huzur bozulmaktadır. Ayrıca ülke halkı tarafından ödenen vergilerle karşılanan sağlık masraflarının, vergi kayıplarının, malulen emeklilik isteklerinin çoğalması ve sosyal yardım kuruluşlarına talebin artması toplumda ciddi şekilde etkilemektedir (Tınaz 2006:8, Çobanoğlu 2005:100, Baykal 2005:206).

### **Yıldırma İle Başa Çıkma Yöntemleri**

Yıldırma ile mücadelede en önemli husus, yıldırmaya ilişkin farkındalığın, yıldırma mağduru olanlar kadar; yöneticileri, iş arkadaşları ve toplum tarafından da kazanılması gerekir. Konuyla ilgili herkes, yıldırma sürecini durdurmak için gayret göstermelidir. Aksi takdirde süreç mağdurda, örgütte ve tüm toplumda onarılması imkânsız zararlara neden olmaya devam edecektir.



Çünkü yıldırmanın zararı sadece mağdura değil, mağdurun iş arkadaşlarına, örgüte, ailesine ve topluma yansımaktadır. Bu sebeple, yıldırmaya karşı mücadelede, tüm toplum bilgilendirilmelidir.

Yüçetürk (2003a)'e göre: “*Gelişmiş ülkeler, işyerlerindeki yıldırma sorunlarına çok fazla duyarlılık göstermekte, sorunu çalışan kitlelere çeşitli boyutları ile tanıtmak için özel çalışmalar yürütmektedir. Gazeteler ve televizyonlar bu konuya yer vererek uzmanların görüşlerini yansıtmaktadır. Oluşturulan çeşitli kuruluşlar, mağdurlara hem hukuki hem de sağlık desteği sağlamaktadır. Bu sürece ilişkin binlerce İnternet sitesinde mağdurların yaşadığı olaylar, sorunlar ve uygulamalar yer almaktadır.*”

Türkiye’de, yıldırma üzerine yapılan çalışmaların sayısındaki artış, sevindiricidir. Bu alanda yayınlanan kitap, makale ve akademik çalışmaların sayısı, her geçen gün artmaktadır. Ayrıca yıldırma konusunda toplumu bilinçlendirmek ve bireylerin yaşadıkları sorunlara çözüm üretmek amacıyla kurulan sitelerin çoğalması, artan internet kullanımı sayesinde erişimdeki hızlilik, toplumdaki farkındalığın artışına katkı sağlamaktadır. Bu çalışmalar yıldırma konusunda bilinçli bir toplum meydana getirmenin ilk adımlarıdır. Bu konuda tüm örgütlere, işçi ve işveren sendikalarına, sivil toplum örgütleri ile basın ve yayın kuruluşlarına büyük sorumluluk düşmektedir. Ayrıca yıldırmanın; örgüte, bireye ve topluma vermiş olduğu zararların, yeni oluşturulacak yasalarda göz önünde bulundurulması, yıldırma olaylarının önlenmesine büyük katkı sağlayacaktır.

Günümüzde tüm örgütlerin ortak sorunu olan “*yıldırma*” nın, eğitim kurumlarındaki düzeyini belirlemek, eğitime önemli katkı sağlayacaktır. Çünkü sorunun bütün yönleriyle ortaya konması, öğretmenlere farkındalık kazandırmanın yanında, problemin çözümüne de yardımcı olacaktır. Ayrıca, mesleğe ve yüksek öğretime öğrenci yetiştiren öğretmenlerin, çalışma yaşamındaki huzuru bozulursa, onlardan elde edilecek eğitimsel verim düşecek öğrencilerinde başarıları azalacaktır. Öğretmenin okul ortamlarında verimliliklerine etki eden etmenlerden birisi olan yıldırma eylemleri eğitim öğretim ortamlarında bir sorun olarak görülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Trabzon il merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırma davranışlarının neler olduğu ve bu davranışların yaşanma sıklığının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma mağduru olmalarında; Cinsiyet, Yaş, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem, Okul Türü, gibi değişkenlerin etkisi nedir?

Ortaöğretim okullarında görev yapan ve yıldırma eylemi uygulayan kişilerin yıldırma eylemi uygulamalarında; Cinsiyet, Yaş, Eğitim Düzeyi, Kurumdaki Görevi, Mesleki Deneyimlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Trabzon il merkezindeki 23 ortaöğretim okulu oluşturmaktadır. 23 Ortaöğretim okulunda görev yapan 1087 öğretmenin % 25'i, olan 271 öğretmene bilgi toplama ölçeği gönderilmiştir. 11 öğretmenin bilgi toplama ölçeği, değişik nedenlerle değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırmanın örneklemini 260 öğretmen oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı:**

Araştırmada Gökçe (2006)'nin geliştirmiş olduğu "Duygusal Yönden İncitici Davranışlar Ölçeği" esas alınarak geliştirilen "Öğretmenleri Yıldırıcı Davranışlar Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek öğretmenlerin karşılaştıkları yıldırma davranışlarının neler olduğunu ve bu davranışların yaşanma sıklığını belirlemeye yönelik 53 sorudan oluşmaktadır. Geliştirilen ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; "Kişinin Kendini Göstermesi ve İletişimine Saldırıları, Kişinin Sosyal İlişkilerine Saldırıları, Kişinin İtibarına Saldırıları, Kişinin Yaşam Kalitesi ve Mesleki Durumuna Saldırıları"dır. ÖYDÖ'nin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. ÖYDÖ'nin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı. 93 olarak hesaplanmıştır. ÖYDÖ, "Hiçbir zaman (1) , "Nadiren(2)", "Ara sıra (3)", "Çoğu zaman(4)", "Her zaman(5)" şeklinde derecelendirilmiş 5'li Likert tipi bir ölçektir.

### **Verilerin Çözümlemesi:**

Veri toplama aracı, evren içinde yer alan ortaöğretim okullarına 2007 yılının Kasım ve Aralık aylarında uygulanmış ve toplamıştır. 23 ortaöğretim okuluna dağıtılan 271 anketten 260 tanesi geri dönmüş ve bu anketler değerlendirmeye alınmıştır. Anketlerin geri dönme oranı %96'dır. Verilerin analizinde SPSS 13 istatistik paket programı kullanılmıştır. Ortaöğretim kurumlarında yıldırıcı davranışlarla karşılaşmanın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi, yaş, okul türü, eğitim, mesleki kıdeme göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için ise F testi (ANOVA) uygulanmış ve  $p < 0.05$  anlamlılık düzeyi

esas alınmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

### **Bulgu ve Yorumlar:**

Araştırmada kullanılan “ Öğretmenleri Yıldırıcı Davranışlar Ölçeği ” elli üç sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerin bu ölçekteki sorulara vermiş oldukları cevapların ortalaması, “Hiçbir zaman” ile “Arasıra” ifade aralığında yer almaktadır. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevapların aritmetik ortalaması (en yüksek olanlar) ve standart sapması tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin “ÖYDÖ” ne Vermiş Oldukları Cevapların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

S.N	Soru	N	( X )	Girdiği Ara	(Ss)
S-1	Yaptığım işler takdir edilmiyor.	260	2.657	Arasıra	1.153
S-52	Ödül tekliflerinde ayrımcılık yapılıyor.	260	2.465	Nadiren	1.417
S-10	Çok fazla iş yükleniliyor.	260	2.246	Nadiren	1.159
S-50	Ders programlarının ve nöbet hizmetlerinin düzenlenmesinde ayrımcılık yapılıyor.	260	2.188	Nadiren	1.260
S-2	Sürekli sözüm kesiliyor	260	1.923	Nadiren	.918

Öğretmenlerin “ÖYDÖ”ne vermiş oldukları cevaplara göre; yaptıkları işlerin takdir edilmemesi, ödül tekliflerinde, ders programlarında ve nöbet hizmetlerinde aleyhlerine ayrımcılık yapılması ve sürekli sözlerinin kesilmesi öğretmenleri en çok yıldırıcı davranışlardır. Bu bulgular, ortaöğretim kurumlarında yıldırma eylemlerinin yaşandığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre “Öğretmenleri Yıldırıcı Davranışlar Ölçeği”nin Alt Boyutlarına Vermiş Oldukları Cevapların Bağımsız “t” Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	(X)	(Ss)	t	P
Kendini Gösterme ve İletişime Saldırıları	Erkek	125	1.53	.38	-2.29	.02*
	Kadın	135	1.66	.52		
Kişinin Sosyal İlişkilerine Saldırıları	Erkek	125	1.24	.35	-1.15	.24
	Kadın	135	1.29	.40		
Kişinin İtibarına Saldırıları	Erkek	125	1.14	.27	-.60	.54
	Kadın	135	1.16	.24		
Yaşam Kalitesi ve Mesleki Durum	Erkek	125	1.43	.42	-2.26	.02*
	Kadın	135	1.56	.52		

(p<.05)

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetleri ile yıldırma ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan t testi sonucunda “ Sosyal İlişkilere Saldırıları ” ( $t = -1.15, p > .05$ ). ve “ İtibara Saldırıları ” ( $t = -.60, p > .05$ ). alt boyutlarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetleri ile yıldırma ölçeğinin alt boyutlarından olan “ Kendini Gösterme ve İletişim ” arasında ( $t = -2.29, p < .05$ ) düzeyinde anlamlı farka rastlanmıştır. Bu farkın kaynaklandığı cinsiyeti tespit etmek için yapılan incelemede X (yüksek) = 1.66 ve X (düşük) = 1.53 olduğu tespit edilmiştir. Farkın bayanlardan kaynaklandığı görülmektedir.

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin cinsiyetleri ile yıldırma ölçeğinin alt boyutlarından olan “ Yaşam Kalitesi ve Mesleki Durum ” arasında ( $t = -2.26, p < .05$ ) düzeyinde anlamlı fark vardır. Bu farkın kaynaklandığı cinsiyeti belirlemek için yapılan incelemede; kadınların, X(yüksek) = 1.56 erkeklerin, X(düşük) = 1.43 olduğu tespit edilmiştir. Farkın bayanlardan kaynaklandığı görülmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde kadın öğretmenlerin yıldırma eylemi ile karşılaşma oranı erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun kadınların erkeklere oranla daha hassas ve dayanma güçlerinin zayıf olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Arpacıoğlu (2003)'na göre kadınların zayıflığı kurban olarak seçilmelerini kolaylaştırmaktadır. Tutar (2004a) ve Öztürk (2007) ise; Kamuda çalışan kadınların yıldırma eylemine daha fazla uğradıkları, özellikle sağlıkta alanında kadınların daha fazla yıldırma eylemi ile karşılaştıklarını ifade etmektedirler. Bu araştırmalardaki bulgularla yukarıda elde edilen sonuçlar örtüşmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre “Öğretmenleri Yıldırıcı Davranışlar Ölçeği” nin Alt Boyutlarına Vermiş Oldukları Cevapların Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
Kişinin Kendini Göstermesi ve İletişimine Saldırıları	Gruplar arası	2.15	3	.71	3.37	.01* 2-4 3-4
	Gruplar içi	54.37	256	.21		
	Toplam	56.52	259			
Kişinin Sosyal İlişkilerine Saldırıları	Gruplar arası	1.14	3	.38	2.72	.04* 2-4
	Gruplar içi	36.00	256	.14		
	Toplam	37.15	259			
Kişinin İtibarına Saldırıları	Gruplar arası	.27	3	.09	1.40	.24
	Gruplar içi	16.87	256	.06		
	Toplam	17.15	259			
Kişinin Yaşam Kalitesi ve Mesleki Durumuna Saldırıları	Gruplar arası	3.04	3	1.01	4.54	.01* 2-4 3-4
	Gruplar içi	57.06	256	.22		
	Toplam	60.10	259			

(p<.05)

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin yaşları ile yıldırma ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için yapılan F testi sonucunda “ İtibara Saldırıları ” alt boyutunda (F(3–256) = 1.40, p>.05) anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 4. Araştırma Kapsamına Alınan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre“Öğretmenleri Yıldırıcı Davranışlar Ölçeği”nin Alt Boyutlarına Vermiş Oldukları Cevapların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

Değişken	Yaş Aralığı	N	(X)	(Ss)
Kişinin Kendini Göstermesi ve İletişimine Saldırıları	20–30	42	1.64	.546
	31–40	134	1.58	.461
	41–50	67	1.52	.421
	51–60	17	1.91	.359
		260	1.60	.467
Kişinin Sosyal İlişkilerine Saldırıları	20–30	42	1.27	.367
	31–40	134	1.24	.361
	41–50	67	1.25	.354
	51–60	17	1.51	.546
		260	1.26	.378
Kişinin Yaşam Kalitesi ve Mesleki Durumuna Saldırıları	20–30	42	1.54	.464
	31–40	134	1.46	.487
	41–50	67	1.44	.406
	51–60	17	1.89	.595
		260	1.50	.481

“Kendini Gösterme ve İletişim ” boyutunda öğretmenlerin yıldırma ile karşılaşma durumlarında (51- 60) yaş grubu ile (41-50) yaş grubu ve (51- 60) yaş grubu ile (31-40) yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

( $F(3-256)=3.37$ ,  $p<.01$ ). Farkın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için ortalamalara bakılmıştır. Bunun sonucunda (51- 60) yaş grubunun ortalaması (1.91), (41- 50) yaş grubunun ortalaması (1.58), ve (31-40) yaş grubunun ortalaması ise (1.52) olduğu görülmüştür. Farkın (51-60) yaş grubundan kaynaklandığı görülmektedir.

(51- 60) yaş grubunda olan öğretmenler; okul etkinliklerinde aktif görev almalarının engellenmesi ve kendilerine çok fazla iş yüklenilmesi gibi konularda (41-50) ve (31- 40) yaş grubunda olan öğretmenlere göre daha fazla yıldırma ile karşılaşmaktadır.

“ Sosyal İlişkiler ” boyutunda öğretmenlerin yıldırma ile karşılaşma durumlarında (51-60) yaş grubu ile (31-40) yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur.( $F(3-256) = 2.72$ ,  $p<.01$ ). Farkın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için ortalamalara bakılmıştır. Bunun sonucunda (51-60) yaş grubunun ortalamasının (1.51); (31-40) yaş grubunun ortalamasının ise (1.24) olduğu görülmüştür. Farkın (51-60) yaş grubundan kaynaklandığı görülmektedir.

" Yaşam Kalitesi ve Mesleki Durum ” boyutunda öğretmenlerin yıldırma ile karşılaşma durumlarında (51-60) yaş grubu ile (41-50) yaş grubu ve (51-60) yaş grubu ile (31- 40) yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. ( $F(3-256) = 4.54$ ,  $p<.01$ ). Farkın hangi gruptan kaynaklandığının tespiti için ortalamalara bakılmıştır. Bunun sonucunda (51-60) yaş grubunun ortalaması (1.89); (41-50) yaş grubunun ortalaması (1.44); ve (31-40) yaş grubunun ortalaması ise (1.46) olduğu görülmüştür. Farkın (51-60) yaş grubundan kaynaklandığı görülmektedir.

Yaş ilerledikçe yeniliklere uyumun zorlaşması, kalıplaşmış düşüncelerin aşılabilmesi, değişime direncin artması gibi unsurlar (51- 60) yaş grubunda olan öğretmenlerin yıldırma eylemi ile karşılaşmalarının nedenleri arasında gösterilebilir.

Çobanoğlu (2005); yıldırma eylemlerinin Türkiye’de 25-30 yaşlarına kadar indiğini ifade etmektedir. Benzer bir sonuçta 2003 yılında Arpacıoğlu tarafından yapılan bir çalışmada “yıldırma eylemleri ile yaş arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu” ortaya çıkarılmıştır. 25 yaş altı ile 55 yaş üzerinde çalışanların daha çok yıldırma eylemine uğrama riski taşıdığı ileri sürülmektedir. Bu ve benzer sonuçlar araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre “Öğretmenleri Yıldırıcı Davranışlar Ölçeği”nin Alt Boyutlarına Vermiş Oldukları Cevapların Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Kaynak	KT	Sd	KO	F	P
Kişinin Kendini Göstermesi ve İletişimine Saldırıları	Gruplar arası	1.78	2	.89	4.17	.01*
	Gruplar içi	54.74	257	.21		1-2
	Toplam	56.52	259			1-3
Kişinin Sosyal İlişkilerine Saldırıları	Gruplar arası	1.24	2	.62	4.44	.01*
	Gruplar içi	35.91	257	.14		1-2
	Toplam	37.15	259			
Kişinin İtibarına Saldırıları	Gruplar arası	.15	2	.07	1.19	.30
	Gruplar içi	16.99	257	.06		
	Toplam	17.15	259			
Kişinin Yaşam Kalitesi ve Mesleki Durumuna Saldırıları	Gruplar arası	2.59	2	1.29	5.79	.01*
	Gruplar içi	57.51	257	.22		1-2
	Toplam	60.10	259			1-3

(p<.05)

Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile yıldırma ölçeğinin alt boyutlarından olan “İtibara Saldırı” ( $F(2-257)=1.19, p>.05$ ) arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre “Öğretmenleri Yıldırıcı Davranışlar Ölçeği”nin Alt Boyutlarına Vermiş Oldukları Cevapların Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

Değişken	Okul Türü	N	(X)	(Ss)
Kişinin Kendini Göstermesi ve İletişimine Saldırıları	Genel Lise	105	1.50	.450
	Anadolu Lisesi	62	1.68	.490
	Meslek Lisesi	93	1.66	.454
		260	1.60	.467
Kişinin Sosyal İlişkilerine Saldırıları	Genel Lise	105	1.19	.327
	Anadolu Lisesi	62	1.36	.396
	Meslek Lisesi	93	1.28	.405
		260	1.26	.378
Kişinin Yaşam Kalitesi ve Mesleki Durumuna Saldırıları	Genel Lise	105	1.38	.394
	Anadolu Lisesi	62	1.62	.521
	Meslek Lisesi	93	1.54	.518
		260	1.50	.481

"Kendini Gösterme ve İletişim " boyutunda öğretmenlerin yıldırma ile karşılaşma durumlarında genel liseler ile Anadolu Liseleri ve genel liseler ile meslek liseleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. ( $F(2-257)= 4.17, p<.01$ ). Farkın hangi okul türünden kaynaklandığının tespiti için ortalamalara bakılmıştır. Bunun sonucunda genel liselerin

ortalaması (1.50), meslek liselerinin (1.66), Anadolu Liselerinin ise (1.68)'dir. Farkın Anadolu Liselerinden kaynaklandığı görülmektedir.

“ Sosyal İlişkiler ” boyutunda öğretmenlerin yıldırma ile karşılaşma durumlarında genel liseler ile Anadolu Liseleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. ( $F(2-257)=4.44, p<.01$ ). Farkın hangi okul türünden kaynaklandığının tespiti için ortalamalara bakılmıştır. Bunun sonucunda genel liselerin ortalaması (1.19), Anadolu Liselerinin ortalaması (1.36) 'dır. Farkın Anadolu Liselerinden kaynaklandığı görülmektedir.

“ Yaşam Kalitesi ve Mesleki Durum ” boyutunda öğretmenlerin yıldırma ile karşılaşma durumlarında genel liseler ile Anadolu Liseleri ve genel liseler ile meslek liseleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. ( $F(2-257)=5.79, p<.01$ ). Farkın hangi okul türünden kaynaklandığının tespiti için ortalamalara bakılmıştır. Ortalamaların oranı genel liselerde (1.38), meslek liselerinde (1.54), Anadolu Liselerinde ise (1.62)'dir. Farkın Anadolu Liselerinden kaynaklandığı görülmektedir.

Anadolu Liselerine öğretmen ve öğrencilerin seçilerek gelmesi, bu liselerden diğer liselere oranla daha fazla başarı beklenilmesi, velilerin ilgisi ve başarı isteği, okul yöneticilerinin başarı için öğretmenleri sürekli güdülemesi, öğretmenler arası rekabeti ve gözde öğretmen olma isteğini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sürecin de yıldırma eylemine zemin hazırladığı düşünülebilir. Tutar (2004b) ve Tınaz (2006)'a göre; kişinin çalışma arkadaşlarından farklı özelliklere sahip olması rekabet, çekememezlik, kıskançlık, kişisel hoşlanmama gibi etmenler yıldırma neden olan ana etkenlerdir. Kök (2006)'e göre; stres verici bir iş ,örgütsel iklim ve yöneticinin takdirini alma isteği yıldırma eylemine neden olmaktadır.Söz edilen araştırmacıların yaptıkları çalışmalardan elde edilen sonuçlar araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Öğretmenlere göre kendilerine yıldırma eylemi uygulayanların %85'ini erkekler (öğretmen ve yönetici), %15'ini ise kadınlar (öğretmen ve yönetici) oluşturmaktadır. Yıldırma uygulayanların %36.46 'sını, (0-20) yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar; %32.05 'ini, (21-25) yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar; %31.49 'unu ise, (26-30) yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar oluşturmaktadır. Yıldırma uygulayanların % 47.64 'ünü, Okul Müdürleri; %33.51 'ini, Müdür Yardımcıları ve %18.85 'ini ise öğretmenler oluşturmaktadır.



## **Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı sonuç ve öneriler şu şekildedir.

**Cinsiyet Değişkenine göre:** “Kendini Gösterme ve İletişim” boyutunda bayan öğretmenler; başkalarının yanında yüksek sesle azarlanma, okulda aktif görev almalarının engellenmesi, kendilerine fazla iş yüklenilmesi, sözlerinin kesilmesi, konularında erkek öğretmenlere oranla daha fazla yıldırma eylemi ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

“Yaşam Kalitesi ve Mesleki Duruma Saldırıları” boyutunda ise bayan öğretmenler; sorumlu oldukları işlerin kendilerine danışılmadan değiştirilmesi, kendilerine sürekli anlamsız işler verilmesi, duygusal baskıya uğrayanların yönetimce inandırıcı bulunmaması, ödül teklifleri, ders programları ve nöbet hizmetlerinin düzenlenmesinde ayrımcılık yapılması konularında erkek öğretmenlere oranla daha fazla yıldırma eylemi ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

“Sosyal İlişkiler” ve “İtibara Saldırıları” boyutunda, kadınlar ile erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Yaş Değişkenine göre:** “Kendini Göstermesi ve İletişim” ve “Yaşam Kalitesi ve Mesleki Duruma Saldırıları” boyutunda, (51-60) yaş grubunda olan öğretmenler; ders programlarının ve nöbet hizmetlerinin düzenlenmesinde aleyhlerinde ayrımcılık yapılması, önemli işlerin kendilerinden daha niteliksiz kişilere verilmesi ve sorumlu oldukları işlerin kendilerine danışılmadan değiştirilmesi gibi konularda (41-50) ve (31-40) yaş gurubunda olan öğretmenlere göre daha fazla yıldırma eylemi ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

“Sosyal İlişkiler” boyutunda (51- 60) yaş grubunda olan öğretmenler; kendileri ile konuşulmaması, çalıştıkları kurumun toplantı ve sosyal etkinliklerden dışlanılmaları gibi konularda, (41- 50) ve (31- 40) yaş gurubunda olan öğretmenlere göre daha fazla yıldırma eylemi ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

“İtibara Saldırıları” boyutunda, öğretmenlerin yaş oranları ile yıldırma ile karşılaşmaları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Okul Türü Değişkenine göre:**“Kendini Gösterme ve İletişim” boyutunda, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler, kendilerini mesleki açıdan göstermede, okul etkinliklerinde aktif görev almada, sözlerinin kesilmesinde ve kendilerine fazla iş yüklenilmesinde meslek liseleri ve genel liselerdeki öğretmenlere göre daha fazla yıldırma eylemi ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Yaşam Kalitesi ve Mesleki Duruma Saldırıları” boyutunda Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler; kendilerini geliştirme ile ilgili isteklerinin geri çevrilmesi, görevli oldukları işlerin kendilerine danışılmadan değiştirilmesi, ders programları, nöbet hizmetleri ve ödül tekliflerinde ayrımcılık yapılması, yapılmak istenmeyen işlerle görevlendirilmeleri gibi konularda meslek liseleri ve genel liselerdeki öğretmenlere göre daha fazla yıldırma eylemi ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

“Sosyal İlişkiler” boyutunda, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler; kendilerine ön yargılı davranılması, kurumun toplantı ve sosyal etkinliklerden dışlanması gibi konularda meslek liseleri ve genel liselerdeki öğretmenlere göre daha fazla yıldırma eylemi ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

“İtibara Saldırıları” boyutunda, Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenler ile meslek liseleri ve genel liselerde görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğretmenlere göre kendilerine yıldırma eylemi uygulayanların çoğunluğunu erkek öğretmen ve yöneticilerin oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Yıldırma eylemi uygulayanların çoğunluğunu okul yöneticilerinin oluşturduğu, yıldırma uygulayanların “mesleki kıdem”lerindeki artışın ise yıldırma eylemini arttırdığı ortaya çıkmıştır.

### **Öneriler:**

- \* Başarılı öğretmenler, okul ortamlarından bireysel olarak yaptıkları çalışmalardan dolayı *uygun ortamlarda (öğretmenler odası ve kurullar...)* takdir edilip, *ön plana* çıkarılmalıdır.
- \* Herkesin fikirlerini rahatça söyleyip, saygı gördüğü bir okul iklimi meydana getirilmelidir.
- \* Okul iklimini etkileyecek (iletişim yetersizliği, öğretmenler arasında ayırım yapma, görev dağılımında adaletsizlik...) çatışmaya neden olabilecek davranışlar *başlangıçta* fark edilip, önlem alınmalıdır.
- \* İletişimi arttırmak için okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki herkesin katılacağı sosyal etkinlikler düzenlenmelidir.
- \* Okul yöneticisi ödül tekliflerinde, liyakat ve başarı ilkesine özen göstermelidir.
- \* Ders programları ve nöbet hizmetlerinin düzenlenmesinde (Çocuk, ulaşım, hastalık, mesleki kıdem gibi) öğretmenlerin özel durumları göz önüne alınmalıdır.

\* Millî Eğitim Müdürlüğü, öğretmenlere ve okul yöneticilerine, yıldırma eylemine ilişkin bilgilendirici seminerler vermelidir.

\*Örgüt kültürünün ve örgüt sağlığının geliştirilmesi için okul yöneticilerinin örgüt iklimi konusunda hizmetiçi eğitimden geçirilmelidir.

### **KAYNAKÇA:**

- Arpacıoğlu, G. (2003) “İşyerinde Zorbalık” (<http://www.mobinturkiye.net>)
- Başaran, İ. E. (1984) **Eğitime Giriş**, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Baykal, A.N. (2005) **Yutucu Rekabet (Kanuni Devrindeki Mobbing’den Günümüze)** Sistem Yayıncılık, Ankara.
- Bolat, S. (1996) Eğitim Örgütlerinde İletişim: H.Ü. Eğitim Fakültesi Uygulaması. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Ankara.
- Çobanoğlu, Ş. (2005) **Mobbing/İşyerinde Duygusal Saldırı ve Mücadele Yöntemleri**, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Davenport, N. (Ruth Distler Schwartz, ve Gail Pursell Elliott). (2003). **Mobbing/İşyerinde Duygusal Taciz** (Çev. Osman Cem Öneroy), Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Ergenekon, S. (2003). İşyerinde Duygusal Taciz (<http://www.kadin.tr.net>)
- Gökçe, A.T. (2006). **Resmî ve Özel İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin İşyerinde Yıldırılma Durumları. Doktora Tezi**. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Gümüştekin, G.Ö. ve Eren, B. A. (2005). **Örgütlerde Stresin Verimlilik ve Performansla Etkileşimi**. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, C:14.
- Kök, S. B. (2006). **İş Yaşamında Psiko-Şiddet Sarmalı Olarak Yıldırma Olgusu ve Nedenleri. Bildiri**. Pamukkale Üniversitesi. Denizli
- Leymann, H. (1996a). **Bullying; Whistleblowing. Some Historical Notes: Research and the Term Mobbing. The Mobbing Encyclopedia**. (<http://www.leymann.se/English/11120E.HTM>)
- Leymann, H. (1996b). **“The Relationship of Mobbing to Conflict” The Mobbing Encyclopedia.** (<http://www.leymann.se/English/11320E.HTM>)
- Öztürk, H. (2007) “Hemşireler için Mobbing Ölçeği ve Hemşirelerin Yaşadığı Mobbing” **Hastane Yönetimi Dergisi** Cilt:11. Sayı:1-2. İstanbul
- Tınaz, P. (2006) **İş Yerinde Psikolojik Taciz**, Beta Basım A.Ş, İstanbul.
- Tutar, H. (2004a) **İşyerinde Psikolojik Şiddet (Mobbing) Türleri** (<http://www.canaktan.org>)
- Tutar, H. (2004b) **Kişilik- Psikolojik Şiddet (Mobbing) İlişkisi**. (<http://www.canaktan.org>)
- Yüçetürk, E. (2003a) **Bilgi Çağında Örgütlerin Görünmeyen Yüzü: Mobbing**. (<http://www.bilgiyonetimi.org>)
- Yüçetürk, E. (2003b) **Örgütlerde Durdurulamayan Yıldırma Uygulamaları: Düş mü? Gerçek mi?** (<http://www.bilgiyonetimi.org>)

## THE DAUNTING BEHAVIOURS THAT THE TEACHERS OF SECONDARY SCHOOLS ARE CONFRONTED AND THE FREQUENCY OF THOSE BEHAVIOURS

Despite the fact that mobbing is where people are especially recently it has been in the center of interest for researchers. The reason for this interest is mobbing affects both human health and performance of work life negatively. The organisations which have goals consider human and human relations very important because they know that they get the accomplishment with workers extra performance.

Personnel is the main reason that makes it an organization. Without personnel it is not possible for an organisation to exist. In fact, when people start to produce something in order to meet some needs of society, they aim to meet some of their own needs. The needs of a person that he wants to meet from the organisation are not only related to the substance. Personnel also meet some of their psychological and social needs from the organisation they depend on. (Başaran 1984:207)

Today personnel spend most of the time in workplace, they expend effort to fulfill need of work. During that period, personnel encounter some stress sources related to such as work, administrators, colleagues, financial and family matters. This situation brings out organisational stress in institutions. Whatever the source in stress encountered in work place makes personnel have lower work performance and efficiency. For that reason, each administrator must be aware of the reasons and results of stress, the ways to prevent stress and manage stress. (Gümüştekin 2005:285)

Mobbing (daunting) takes the first place among stress sources, it is mostly encountered in organisations and lowers work performance, affects organisational climate negatively. There is no limit of performing mobbing in workplace, so people who encounter with mobbing most of the time accept it. Today mobbing is the biggest problem in workplace, this behavior is commonly ignored and because of the lack of knowledge it is not perceived as mobbing (daunting). Mobbing enters vital areas as insidiously and affects productivity, quality, success and human resources so examining mobbing deeply and in details will be helpful to state the problem clearly and meaningfully.

Problem: The aim of this study is to determine what are daunting behavior teachers encounter and how often they encounter it in secondary schools in the center of Trabzon. According to this aim answer to following questions are searched.

What are the effects of being mobbing victims of gender, age, education level, professional seniority and type of school?

Is there a statistical difference in terms of age, gender, education level, the organisational task and professional experience for the people who work in secondary schools and perform mobbing?

The universe of this study involves 23 secondary schools in Trabzon city center. As sample %25 (271 teachers) of 1087 teachers in 23 secondary schools are taken.

Data Collection Tool

In this study "Teacher Frustrating Behavior Scale" is used and the scale bases "Emotionally Hurting Behavior Scale" of Gökçe 2006.

The Scale has 53 questions and aims to determine the frustrating behavior and frequency of it. The Scale has four subscales. These are "Human Showing Himself and Attacks For Communication", "Attacks For Human Social Relations", "Attacks For Human Reputation" and "Attacks For Life Quality and Professional Status"

Result and suggestions

The answers of teachers to the questions about mobbing and its frequency change between "sometimes" and "never" According to gender variable women encounter mobbing more than men in the field of "Human Showing Himself and Attacks For Communication" and "Attacks For Life Quality and Professional Status."

There is no statistical difference between men and women when Social Relations and Attacks for reputation are considered.

According to age variable, in the field of “Human Showing Himself and Communication” and “Attacks for Life Quality and Professional Status” teacher who are 51-60 years old encounter more mobbing than the ones 41-50 years and 31-40 years old. In the field of Social Relations 51-60 years old teachers encounter more mobbing than 31-40 years old.

In the field of “Attack for Reputation” there is no difference in terms of age and mobbing. According to the school type variable, in the field of Human Showing Himself and Communication and “Attack for Life Quality and Professional Status the teachers of Anatolian High School and Vocational Schools Teachers.

According to the social relations Anatolian High Schools Teachers encounter more mobbing than High School Teachers.

According to attacks for reputation there is no statical difference between Anatolian High School, High School and vocational school teachers.

According to teachers %85 of people who perform mobbing are man and %82 of people who perform mobbing are school administrators .

The increase of professional seniority affects the use of mobbing positively.

According to these result the following suggestions are important.

1-Successful teachers must be appreciated and highlighted at the suitable environment (at the teachers’ room, meeting...) because of their personel works at school.

2- A school climate that everybody can tell his/her oginion clearly and is respected should be created.

3- The behaviours that can affect the school climate (insufficiency of comminication, dicrimination between the teachers, unjustmet in dissociation of duty...) and can cause conflicts must be noticed and prevented at the beginning.

4- To increase the comminication between the managers of the school and the teachers, some social activities must be organized.

5- The manager of the school must take care of the principle of merit and success in offers of prize.

6- At the arrangement of the lesson programmes and duty? services (such as child, transportation, disease, seniority), special situations must be considered.

7- Management of Education must give some seminars about mobbing to the teachers and the administrators.

8- The administrators of the schools must have some in-service-training about organization climate in order to develop the organization culture and organization health.

# MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ LİMİT KAVRAMINI KAVRAMSAL ANLAMALARI ÜZERİNE

ON PRE-SERVICE MATHEMATICS TEACHERS' CONCEPTUAL UNDERSTANDING OF THE LIMIT CONCEPT

Alper Cihan KONYALIOĞLU<sup>6</sup>, Nilgün TORTUMLU<sup>7</sup>,

Merve DURKAYA<sup>8</sup>, Seyfullah HIZARCI<sup>9</sup>

## Özet

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmen adaylarının limit kavramında ki kavramsal boyuttaki öğrenme düzeylerini incelemektir. Bu amaca yönelik olarak, öğretmen adaylarına Doğru-Yanlış tipi sorulardan oluşan bir test uygulanmıştır. Yazılı cevapların analizi, matematik öğretmen adaylarının limit kavramı ile ilgili kavramsal öğrenme boyutunda güçlük yaşadıklarını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretmen adayı, limit, kavramsal anlama, konu alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi

## Abstract

The purpose of this study is to investigate pre-service mathematics teachers' conceptual learning levels in the limit concept. For this purpose, pre-service mathematics teachers were applied a test including open-ended type questions. The analysis of the written response showed that pre-service mathematics teachers had difficulties in conceptual learning level in connection with the limit concept.

**Key Words:** Pre-service mathematics teachers, limit, conceptual understanding, subject-matter knowledge, pedagogical content knowledge

## Giriş

Profesyonel matematikçi olmayanlar her ne kadar matematiği soyut sembollerle, sayılarla uğraşıp nihayetinde sayısal bir sonuca ulaşma olarak görseler de, bunlar genelde özellikle öğrenciler olmak üzere, matematiğin her düzeydeki bireyler için gerekli olduğu düşüncesinde hemfikirdirler. Hem matematiği anlamsız sembollerle işlem yapma olarak görüp hem de matematiğin gerekli olduğunu savunan düşüncenin altında yatan temel olgu, matematiğin fiziksel dünyadaki kullanımını ve matematikteki gerek işlemsel ve gerekse kavramsal soyut ilişkiler ağının bireylerin zihinsel gelişimine etkisidir.

<sup>6</sup> Y.Doç.Dr. Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, ackonyali@atauni.edu.tr

<sup>7</sup> Arş.Grv. Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, ntortumlu@atauni.edu.tr

<sup>8</sup> Arş.Grv. Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, ntortumlu@atauni.edu.tr

<sup>9</sup> Y.Doç.Dr. Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, seyfullahhizarci@atauni.edu.tr

Matematiğin sadece matematik yapmak için öğrenilmez. Bazen bireyler formal eğitim hayatlarında öğrendikleri matematiksel işlem ve kavramları belki de hayatlarının sonuna dek bir daha kullanmazlar. Burada asıl olan bunları doğrudan kullanmaktan çok, bunlardaki soyut ilişkileri anlayabilmektir. Bu durum, hem işlemsel hem de kavramsal öğrenmeyi gerekli kılar.

İşlemler, kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkiler ağından oluşan matematiğin (Konyalıoğlu, 2003) yapısına uygun bir öğretim, öğrencinin matematikle ilgili kavramları anlaması, matematikle ilgili işlemleri anlaması ve kavramlar ile işlemler arasındaki bağları kurması amaçlarına yönelik olmalıdır (Van de Wella, 1989). Matematikte kalıcı ve işlevsel bir öğrenme ancak işlemsel ve kavramsal bilginin dengelenmesiyle mümkün olabilir (Baki, 1998).

İlk defa iki farklı matematiksel bilgiden bahseden Skemp (1971), bunlardan birincisini; sembolleri tanıma, işlemleri yürütme gibi becerilerin oluşturduğu kavrama dayanmayan tamamen mekanik bir bilgi, ikincisi ise; matematiksel kavramları sembolleştirebilme, onları ilişkilendirebilme ve onlarla işlem yapabilme becerilerinin oluşturduğu kavrama dayalı bir bilgi olarak ifade etmiştir(Baki, 1998). Skemp(1971) kavramsal bilgiyi; “ne yapacağını ve nedeni anlama kabiliyeti olarak”, işlemsel bilgiyi de; “kuralları nedenlerini anlamaksızın kullanma yeteneği” olarak ifade etmiştir(Baki, 1997). Hiebert and Lefevre (1986), işlemsel bilgiyi; hem matematiğin sembol dili hem de problemleri çözmek için kullanılan işlem ve kurallar bilgisi, kavramsal bilgiyi ise; bilginin özel parçalarını içeren bir ağı parçası ve bu parçalar arasındaki bağıntılar olarak tanımlamışlardır. McCormick (1997), işlemsel bilgiyi nasıl yapacağını bilme olarak, kavramsal bilgiyi parçalar arasında ilişki kurabilme olarak tanımlarken, Baykul (1997) işlemsel bilgiyi; matematikte kullanılan semboller, kurallar ve matematik yaparken başvurulan işlemlerin bilgisi, kavramsal bilgiyi ise; matematiksel kavramların kendilerini ve bunlar arasındaki ilişkiler olarak tanımlamıştır.

Hem işlemsel bilgi hem de kavramsal bilgi matematikte başarılı olmak için son derece önemlidir (Hiebert and Carpenter, 1992). İşlemsel bilgi ile kavramsal bilgi birbirine bağımlı ve birbirini tamamlayan iki bilgi türüdür (Baki, 1998). Kuralın nedenleri niçinleri açıklanmadığı veya anlaşılmadığı sürece bu ezber dayanan kuru bir işlem bilgisi kapsamına girerken, bu kuralın nedenleri niçinleri öğrenildiği zaman kavramsal öğrenme gerçekleşecektir. Bu nedenle kavramsal bilgi işlemsel bilgiler içerir (Baki ve Kartal, 2004). Öğrencilerin kavramsal anlamaları (conceptual understanding); hangi aşamada, neyi, neden yaptıklarının farkında olmaları şeklinde tanımlanmaktadır, işlemsel anlama (procedural understanding) ise kuralların sebepler olmadan uygulanmasıdır (Kula vd, 2007).

Matematik eğitiminde işlemsel bir öğrenme olduğu (Baki, 1998; İşleyen ve Işık, 2003) ve matematik derslerinin kavramsal ağırlıklı işlenmediği gibi işlemlerde öğrenilmek yerine ezberlenmekte (Ardahan, 2002) olduğu yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir. Doğal olarak, işlemlerin temelindeki kavramsal bilgiden yoksun ya da bu bilgilerin çok azına sahip olarak matematiksel işlemleri kullanan öğrencileri bulmak şaşırtıcı değildir (Schoenfeld, 1985; Hiebert and Lefevre, 1986). Hatta öğrencilerin bir kısmı, kullandıkları işlemlerin temelinde kavramların olduğunun farkında değildi. Dolayısıyla matematikte bir mananın olduğunun farkına varamayan öğrenciler için matematik yapma, anlamsız semboller üzerinde işlemler yapmaktan öteye gidememekte ve öğrenciler matematiği ezberleyerek öğrenmeye çalışmaktadırlar(Oaks, 1990). Halbuki matematik öğretimi, sadece işlem bilgisi düzeyinde kalmamalı, kavramsal anlama seviyesine çıkmalıdır (NCTM, 2000).

Matematikteki iki temel kavram küme ve fonksiyon kavramlarıdır. Matematikteki konular, kaba bir ifadeyle kümeler ve kümeler üzerinde tanımlanan ve onları sınırlayıcı özelliklere sahip fonksiyonlardan ibarettir. Doğal olarak matematik küme-bağıntı-fonksiyon-işlem kavramlarını temel alan, bu kavramlar üzerine oturtulmuş bir bilimdir (Konyalıoğlu, 2008). Burada küme ve fonksiyon kavramlarının da birbiri ile iç içe, birbirine bağlı ve birbirlerini sınırlayıcı kavramlar olduğu unutulmamalıdır. Modern matematiğin temelini analize, analizin temelini ise fonksiyon ve işlem kavramına dayandığını belirten Ocak(2000), analizde temel fonksiyonun dizi ve temel işlemin ise limit olduğunu ifade etmiş, yine Konyalıoğlu (2008) ise, dizinin 'elemanları sıralanmış küme' olduğunun unutulmaması gerektiğinin altını çizmiştir. Dolayısıyla limit kavramının özelde analizin can alıcı konusu olduğu söylenebilir.

Altun(2008), türev ve integral öğretimine temel oluşturacak olan limit kavramının anlamlı öğretilmesinin önemini vurgulamıştır. Buna karşın, limit kavramı öğrenciler için anlaşılması zor olan kavramlardan biridir (Cornu, 1991, Williams, 1991; Szydlik, 2000; Altun,2008). Limit kavramındaki kavram yanlışlarını inceledikleri çalışmalarında Akbulut ve Işık (2005), ders anlatımında kavramsal öğrenmeye önem verilmemesinin öğrencilerde öğrenme güçlükleri ve kavram yanlışlarına neden olduğunu belirtmişlerdir. Akbulut ve Işık(2005) limit kavramı ile ilgili olarak öğrencilerde daha çok formül ve kurallara dayanan işlemsel bilgi boyutunda bir eğilim olmasına rağmen sadece kavramsal boyutta değil, aynı zamanda işlemsel bilgi boyutunda da güçlükler olduğunu belirtmişlerdir.

Bu çalışmada geleceğin matematik öğretmenleri olacak olan matematik öğretmen adaylarının limit kavramı ile ilgili kavramsal bilgi düzeyindeki öğrenmelerinin ne derece gerçekleştiği araştırılmıştır.

#### **Yöntem**

Çalışma geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçladığından betimsel bir çalışmadır.

Çalışma 15 i bayan ve 26 sı bay toplam 41 matematik öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının limit konusundaki kavramsal ve işlemsel bilgi düzeyleri, bu konu ile ilgili Doğru-Yanlış (D-Y) ve bunların sebebini sorgulayan soruları içeren bir test yardımıyla yapılmıştır(Ek). Konyalıoğlu vd (2010), Kadıoğlu ve Kamalı (2009) dan yararlanılarak hazırlanıp, matematik öğretmen adaylarına uygulanan test verileri, D-Y tipi sorular için ifadenin doğru yada yanlışlığını tespit ve bunun sebebini doğru-yanlış-boş açıklama biçiminde sınıflandırılmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen verilerin frekansı hesaplanmış ve sebep ifadeleri analiz edilmiştir.

#### **Bulgular**

Yazılı cevaplarının analizleri, yukarıdaki çalışma soruları sınırlılığında, öğretmen adaylarının çoğunun limit kavramını kavramsal anlama boyutunda güçlük çektiklerini göstermiştir. Öğretmen adaylarının yukarıdaki sorulara sebep açıklamaksızın, sadece sorudaki ifadenin doğru ya da yanlış olma durumunu belirttikleri cevapların frekans tablosu tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1. *Sebebi açıklanmaksızın verilen Doğru-Yanlış cevap frekansları*

Sorular	Doğru	Yanlış	Cevapsız	Toplam
1	25	14	2	41
2	34	5	2	41
3	18	21	2	41
4	17	23	1	41
5	21	20	0	41

Tablo 1 incelendiğinde 3 sorularda doğru cevap

yanlış cevap verenlerden daha fazladır.

ve 4. soru hariç diğer veren öğrenci sayısı



Öğretmen adaylarının çalışma sorularının doğru yada yanlışlığı ile ilgili sebep açıklamaları dikkate alınarak hazırlanan frekans tablosu tablo 2 de verilmiştir. Soruların yeniden çözümleri de sebep ifadesi olarak kabul edilmiştir.

Tablo 2 deki veriler dikkat edilirse, her ne kadar tablo 1 deki 1.,2. ve 5. sorular için doğru cevap veren aday sayısı daha fazla görülse de sebep ifadeleri dikkate alındığında bu durumun farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 2. Sebebi ile birlikte verilen Doğru-Yanlış cevap frekansları

1.soruyla ilgili öğretmen adaylarının cevap sebeplerinden bazıları şunlardır:

Aday 1:

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{x \cdot \sin x - \cos x \cdot \sin x}{x^2} = \frac{1-1}{0} = \frac{0}{0}$$

2.soruyla ilgili öğretmen adaylarının cevap sebeplerinden bazıları şunlardır:

Aday 2:

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{x}{\cos(x)} = \lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{-\sin(x)} = \lim_{x \rightarrow 0} \frac{x}{-\sin(x) \cdot x} = \lim_{x \rightarrow 0} \frac{-1}{x} = -\infty$$

Aday 3:

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{\frac{\cos x}{x}} = \frac{1}{0} = \infty$$

3.soruyla ilgili öğretmen adaylarının cevap sebeplerinden bazıları şunlardır:

Aday 4:

$$\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\cos(2x)}{x} = \lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{x} = \infty$$

Aday 5:

Sorular	Sebebi Doğru	Sebebi Yanlış	Sebebi Yok	Yanlış	Cevapsız	Toplam
1	15	4	14	2	41	41
2	15	1	1	21	2	41
3	15	1	1	21	2	41
4	4	12	1	23	1	41
5	4	13	4	20	0	41

4.soruyla öğretmen

cevap sebeplerinden bazıları şunlardır:

Aday 6:

$$\lim_{x \rightarrow 0} 10^{\frac{1}{x}} = 10^{\frac{1}{\infty}} \text{ olur. } \frac{1}{\infty} = 0 \text{ olur. } \frac{1}{0} = \infty \text{ olur.}$$

Aday 7:

$$1) \lim_{x \rightarrow 0} 10^{\frac{1}{x}} \Rightarrow y = 10^{\frac{1}{x}}, \ln y = \frac{1}{x} \cdot \ln 10$$

$$\lim_{x \rightarrow 0} \ln y = \ln 10 \lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{x} = \infty \Rightarrow y = e^{\infty} = \infty$$

$$\lim_{x \rightarrow 0} \ln y = \ln 10 \lim_{x \rightarrow 0} \frac{1}{x} = \infty$$

Aday 8:

ilgili adaylarının

$$\lim_{x \rightarrow 0} 10^{\frac{1}{x}} = \lim_{x \rightarrow 0} x \sqrt{10} = 10^1, 10^{\frac{1}{2}}, 10^{\frac{1}{3}}, \dots, 10^{\frac{1}{n}}, 10^{\frac{1}{n+1}}, \dots = 0$$

5.soruyu ilgili öğretmen adaylarının cevap sebeplerinden bazıları şunlardır:

Aday 9:

Sap ve Sol limit var  
ve kesitli fonksiyonun  
0 noktasındaki değeri ile eşit  
değildir.

Aday 10:

Tam değer fonksiyonunda  $x-r$  ve  
 $x+r$  olabilir. Çünkü  $1/2 \rightarrow 1$ 'e  
gider. Yani tam değer fonk. da  
 $x+r \rightarrow x$ 'e gider, ve limit de  
 $1$ 'e yakınlığı için  $x+r$  alın  
malıdır.

Bu sorular için kullanılan sebep ifadelerinin analizleri, kavramın içselleştirilmediğinin ve kavramsal öğrenmenin tam olarak gerçekleştirilemediğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir. Çünkü öğretmen adaylarının cevaplarının çoğunda, limit alma ile ilgili kuralların soru için uygun olup olmadığı düşünülmezsizin doğrudan uygulamaya çalışıldığı görülmektedir. Yine limiti alınacak fonksiyonların karakterleri dikkate alınmaksızın limit alınmaya çalışıldığı görülmüştür. Her ne kadar kavramsal ve işlemsel bilgi birbirinden kesin çizgilerle ayrılmasa ve birbirleriyle ilişkisi inkar edilmese de, bu kavramların tanımları da dikkate alındığında öğretmen adaylarının cevapları kavramsal öğrenmenin yeterli düzeyde olmadığı düşüncesi uyandırmaktadır.

### Sonuç

Öğretmen adaylarının limit konusunda kavramsal anlama boyutunda güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının her ne kadar ifadelerin doğru-yanlış olup olmamasını tespit etseler de, sebebini açıklamakta güçlük yaşadıkları ve çeşitli hatalara düştükleri görülmüştür.

Geleceğin matematik öğretmenleri olacak olan adayların, iyi bir öğretim gerçekleştirmek için matematikteki kavramları ve işlemleri gerek kavramsal anlama boyutunda anlamlı öğrenmelidirler. Shulman'ın (1986; 1987) öğretmen yeterlilikleri konu alan bilgisi bağlamında düşünüldüğünde, çalışma verileri geleceğin matematik öğretmenleri olacak adayların konu alan bilgilerini anlamlı bir şekilde oluşturmada sorun yaşadıkları ve bunu zaman geçmeden yapılandırmaları gereğini ortaya koymuştur. Çalışma soruları ile sınırlı olsa dahi elde edilen veriler, matematik öğretmen adaylarının konu alan bilgilerini doğru şekillendirmede problem yaşadıklarını göstermektedir.

Bu sorulara benzer sorular çoğaltılıp, limitteki her bir alt başlık için ayrı ayrı daha detaylı bir araştırma yapılması, daha net sonuçlar ortaya konulmasını sağlayabilir.

### Kaynaklar

Akbulut, K. ve Işık, A. (2005). Limit kavramının anlaşılmasında etkileşimli öğretim stratejisinin etkinliğinin incelenmesi ve bu süreçte karşılaşılan kavram yanlışları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(2), 497-512.

Altun, M. (2008). Liselerde Matematik Öğretimi, Aktüel Alfa Akademi Yay., 247-248. Bursa.

Ardahan, H. (2002). İlköğretimde materyal destekli kesir ve ondalık kesirlerin materyal tabanlı öğretimi. Matematik Sempozyumu ve Sergileri, 5-8 Haziran, Ankara.

Baki, A. (1997). Educating mathematics teachers. Medical Journal of Islamic Academy of Sciences, 10 (3).

Baki, A. (1998). Matematik öğretiminde işlemsel ve kavramsal bilginin dengelenmesi, Atatürk Ün., 40. Kuruluş Yıldönümü Matematik Sempozyumu. 250-258, 20-22 Mayıs, Erzurum.

Baki, A. ve Kartal, T. (2004). Kavramsal ve işlemsel bilgi bağlamında lise öğrencilerinin cebir bilgilerinin karakterizasyonu. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 27-46.

Baykul, Y.(1997). İlköğretimde Matematik Öğretimi (2.Baskı), Elit Yay. 5-30, Ankara.

Cornu, B.(1991). Limits. In D.Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking*. 153-165. Kluwer Academic Publ.,Dordrecht.

Hiebert, J. and Lefevre, P. (1986). Conceptual and procedural knowledge in mathematics: An introductory analysis. In J. Hiebert (Ed.), *Conceptual and Procedural Knowledge: The Case of Mathematics*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1-27.

Hiebert, J. and Carpenter, T. (1992). Learning and teaching with understanding. In D. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Macmillan Publ. Comp. 65-97, New York.

İşleyen, T. and Işık, A., (2003). Conceptual learning in mathematics education. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education*. 7(2), 91-99.

Kadioğlu, E. and Kamali, M.(2009). Genel Matematik (5. Baskı). Kültür Eğitim Vakfı Yayınevi, Erzurum.

Konyalıoğlu, A.C. (2003). Investigation of Effectiveness of Visualization Approach on Understanding of Concepts in Vector Spaces at the University Level. Unpublished Doctoral Dissertation. Atatürk University Graduate School of Natural and Applied Sciences, Department of Mathematics Education, Erzurum, Türkiye.

Konyalıoğlu, A.C.(2008). Matematik Özel Öğretim Yöntemleri Ders Notları (Basılmamış), Erzurum.

Konyalıoğlu, A.C., Aksu, Z., Şenel, E.Ö. ve Tortumlu, N. (2010). "Matematik öğretmen adaylarının matematik soru çözümlerinde yapılan hataların nedenlerini sorgulama becerilerinin incelenmesi". II. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu. Hacettepe Üniversitesi, Mayıs 2010, Ankara.

Mccormick, R.(1997). Conceptual and procedural knowledge. *International Journal of Technology and Design Education*. 7, 141-159.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.

Oaks, A.B. (1990). Writing to learn mathematics: Why do we need it and how can it help us? *Associations of Mathematics Teachers of New York States Conference*, November 1990, Ellenvile.

Ocak, R.(2000). Matematik Öğretimi Ders Notları(Basılmamış), Erzurum.

Schoenfeld, A.H. (1985). *Mathematical Problem Solving*. Academic Pres, New York.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations for the New Reform. *Harvard Educational Review*. 57: s.1-22.

Szydlik, J.E. (2000). Mathematical beliefs and conceptual understanding of the limit of a function. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(3), 258-276.

Van de Wella, J.E. (1989). *Elementary School Mathematics*. Virginia Commonwealth University. 7-9.

Williams, S.(1991). Models of limit held by college calculus students. Journal for Research in Mathematics Education, 22(3), 219-236.

**Ek**

*Sorular*

1. ( )  $\lim_{x \rightarrow \infty} \sin x = \pm 1$  dir. Çünkü...      2. ( )  $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{x}{\cos x} = 1$  dir. Çünkü...

3. ( )  $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\cos(2x)}{x} = 0$  Çünkü...      4. ( )  $\lim_{x \rightarrow 0} 10^{\frac{1}{x}} = \infty$  Çünkü...

5. ( )  $\lim_{x \rightarrow 1} \left( \frac{\|x\| - 1}{\|x\| - x} \right) = \lim_{x \rightarrow 1} \left( \frac{\|x\| - 1}{\|x\| - x} \right) = \lim_{x \rightarrow 1} \left( \frac{x - r - 1}{x - r - x} \right) = \lim_{x \rightarrow 1} \left( \frac{x - r - 1}{-r} \right), (r \in [0,1])$

$$\lim_{x \rightarrow 1} \left( \frac{\|x\| - 1}{\|x\| - x} \right) = \frac{-r}{-r} = 1 \quad \text{Çünkü...}$$

**Not:** 2008 yılı Mart ayında aramızdan ayrılan sayın **Prof.Dr. Rahim OCAK** hocamızı saygı ve rahmetle anıyoruz.

## KONUŞMA EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR BİBLİYOGRAFYA DENEMESİ

**Dr. Salih Orhan\***

**Yrd. Doç. Dr. A. Kadir Kırbaş\*\***

**Yrd. Doç. Dr. Akif Aslan\*\*\***

### ÖZET

“Konuşma Eğitimi Üzerine Bir Bibliyografya Denemesi” adlı bu çalışma insan hayatında önemli bir yere sahip olan iletişim, konuşma becerisi, konuşma eğitimi ve öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi gibi konularla ilgili olarak ülkemizde ve yurt dışında yapılan süreli yayın, yüksek lisans ve doktora tezleri, müstakil kitap ve bildiri künyelerini içermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** İletişim, konuşma, konuşma eğitimi, konuşma becerisi

### A BIBLIOGRAPHY ATTEMPT SPEAKING EDUCATION

#### ABSTRACT

This study titled “A Bibliography Attempt Speaking Education” contains the identities of the periodicals, master and Ph.d. theses, independent books and communiques which have been written in our country or abroad on issues like communication, speaking skill, speaking education, which have a significant place in human life; and also on developing these skills for the students.

**Key Words:** Communication, speaking, speaking education, speaking skill.

---

\*Ilıca Yavuz Selim AÖL Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni

[salihorhan2009@hotmail.com](mailto:salihorhan2009@hotmail.com)

\*\*Gümüşhane Üniversitesi Öğretim Üyesi

[kadir\\_smk@hotmail.com](mailto:kadir_smk@hotmail.com)

\*\*\*Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Öğretim Üyesi

[akifarslan78@mynet.com](mailto:akifarslan78@mynet.com)

Toplumsal yaşamın en önemli parçası olarak insan, yaşadığı toplumu tanımak, toplumun değerlerini anlamak ve anlamlandırmak; duygu, düşünce, istek ve arzularını başkalarına ifade edebilmek için çevresiyle iletişim kurmak zorundadır. Bu anlamdaki iletişimin en önemli yolu ise konuşmadır. Yapılan araştırmalarda insanın gün içinde dil becerilerinden dinlemeden sonra en çok konuşmaya zaman ayırdığı ortaya konulmuştur. Stevens, L.A Nichols'un yaptığı araştırmaya göre insan uyku dışında kalan zamanının %75 olduğu ve bunun %45'ini dinleyerek %30'unu ise konuşarak kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Gerek bireysel gerekse toplumsal hayatta önemli bir yere sahip olan konuşma, insanın okul ve iş hayatında başarısını veya başarısızlığını da etkilemekte ve belirlemektedir. Çünkü konuşma samimiyetimizi, niyetimizi, niyetimizin niteliğini ve yaşantılarımızı insanlarla paylaşmanın en etkili yoludur. Zira konuşma bir duygu ve düşünce alışveriştir.

Konuşma, sadece insanın kendini ifade etmesi, toplumsal iletişim ve ilişki açısından değil Türkçe öğretimi açısından da önemli bir yere sahiptir. Çünkü konuşma okuma ve yazma becerilerinin de çıkış noktası olarak kabul edilmektedir. Konuşma ile ilgili birçok farklı tanım yapılmıştır. "Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak.", "Düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak.", "Duygu, düşünce ve dilekleri görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletmek, açıklamak, dışa vurmaktır." Bunlardan sadece birkaçıdır.

İletişimin amacına ulaşmasında güzel ve etkili konuşmanın büyük bir önemi bulunmaktadır. Güzel konuşmada yeteneğin olduğu kadar eğitimin de rolü bulunmaktadır. Zira bu yetenek çalışılarak ve doğru bir eğitim alarak geliştirilebilecek bir beceridir. Bu noktada konuşma eğitiminin önemi karşımıza çıkmaktadır.

Konuşma eğitimi, insana konuşmayı öğretmek olmayıp konuşarak daha iyi nasıl iletişim kurulabileceğini, doğru telaffuzu, konuşurken nazik olmayı ve kurallara uygun konuşmayı ve anlatmayı ifade etmektedir. Çünkü insan konuşmayı aile ve çevresinden öğrenmiş olarak okula gelmektedir. Ancak konuşmasında görülen bozuklukların giderilmesi için konuşma eğitimi önemli bir yere sahiptir. Hayatımızın vazgeçilmez bir yönünü teşkil eden iletişimin en etkili yolu olan konuşma eğitimi yeterince önemsenmemiş ve ihmal edilmiştir. Oysa öğrenciler neredeyse bütün duygu, düşünce, istek ve önerilerini konuşarak dile getirmektedirler. Bu nedenle konuşma eğitimi konusunda daha çok ve ciddi çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Biz de bu alanda yapılacak çalışmalara yol göstermesi, kaynak olması amacıyla ulaşabildiğimiz kaynakların künyelerini bir liste hâlinde sunmayı yararlı gördük:

### KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2003). *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Adıgüzel, B. (2005). *Aktörlere Yönelik Ses- Konuşma- Vücut Eğitimi ve Geliştirilmiş Uygulama Yöntemleri*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Enstitüsü.
- Ağca, H. (1999). *Sözlü Anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akinoğlu, O. ve diğerleri. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pagema Yayınları.
- Aksoy, E. (2008). *İngilizce Öğretiminde Leksikal Yaklaşım'ın (lexical approach) Öğrencilerin Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkisi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aykaç, M. (2005). *Students` and Teachers` Attitudes Towards the Use of Computer-mediated Communication Voice and Text Chat as an Instructional Resource to Improve Speaking Skill [Konuşma Yetisini Geliştirmek İçin İnternet Üzerinden Yapılan Sesli/Yazılı Konuşmanın Eğitim Kaynağı Olarak Kullanımına Karşı Öğrenci ve Öğretmenlerin Tutumları]*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, H. (2001). *Konuşma Becerisi. Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8*. (Ed. Prof .Dr. Ayşegül Ataman vd.). İstanbul : Nobel Yayın Dağıtım.
- Aliefendioğlu, H. (1994). *Konuşma Dilinde Cinsiyete Dayalı Farklılaşma: Kadın ve Erkek Dili*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alpöge, G. ( 1991). *Çocuk ve Dil*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Arıkan, M. (2004). *Nitelikli İnsan*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Arslan, M.ve diğerleri.(2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Asrağ, C.A. (2009). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Ana Dil Öğrenim Problemleri ve Sınıf İklimine Etkisi: Türkçe Konuşma Problemi Şanlıurfa İli*

- Örneği.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Atik, B.B. (2006). *The Effect of Strategies-based Instruction on Speaking Skills of High School Students*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayioğlu, M. (2003). *Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler*. Türklük Bilimi Araştırmaları, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, S.13.
- Balçın, A.M. (1996). *Güzel ve Etkileyici Konuşma Kuralları. Örnek ve Çözümleri*. Ankara: GÜ İletişim Fak. Basımevi.
- Baltaş, Z., Baltas, A. (1997). *Bedenin Dili / İletişim Becerinizin Anahtarı, Sessiz Diliniz*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Barın, M. (1997). *Dinleme-Konuşma Becerilerinin Önemi, Dil Öğretimine Katkıları ve Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili Bölümlerinde Uygulanışı*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran, M. ve Erdem,İ. (2009). *Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi ile İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma: Kastamonu Eğitim Dergisi*. C.17. no:3, ss.743-754.
- Bergil, A.S. (2010). *İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Alternatif Bir Teknik: Yaratıcı Drama*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Boostrom,R. (1992). *Developing Creative and Critical Thinking –An Integrated Approach*. Illinois: National of NTC Publishing Group.
- Bozdağ, Muhammed; *Güzel Konuşma* . Etkili İletişim, <http://yetenek.com>
- Brown, K. L., Burnett, N., Jones, G., Matsumoto, S., Langford, N. J., Pacheco, M. (1981). *Teaching Speaking and Listening Skills in the Elementary and Secondary School*. Massachusetts, USA.
- Burdurlu, İ.Z. ve Kantarcı, İ. (1971). *Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi*. İzmir: Karınca Matbaacılık.
- Burdurlu, İ. Z. (1979). *Okullarımızda Dil Eğitimi*. Türk Dili. C. XXXIX, S. 331, s. 369-371.



- Carnegie, D.(1998). *Söz Söyleme ve İş Başarma Sanatı*. (Çev:Yılmaz, G.). İstanbul: EpsilonYayımları.
- Congur, R. (1999). *Güzel Söz Söyleme Sanatı*. Ankara: TRT Yay.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim Donanımları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağdaş, A., Arı, R.(1999). "Anne-Çocuk İletişim Dili Eğitiminin 4-5 Yaş Çocuklarının Sosyal Gelişimine Olan Etkiler." SBED, S.5, Konya.
- Çölok, A.A. (2005). *Ses, Nefes, Konuşma ve Beden İlişkisi*.( Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Enstitüsü.
- Dedeoğlu, O. B. (2009). *İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Derslerinde Tekerleme Kullanımının Öğrencilerin Konuşma Becerilerine Etkisi*.( Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, M. (1999). *Kamudaki Verimliliğin Arttırılmasında "Konuşmanın" Yeri ve Önemi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Demir, T.(2010). *Konuşma Eğitiminde Benmerkezci Konuşmaya Yönelik Bir Deneme*. Kastamonu Eğitim Dergisi: Cilt:18-2,ss.415-430.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Türkçe Öğretimi*.İstanbul:MEB Yayınları.
- Deniz, K. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma ve Dinleme Yoluyla Öğrencileri İkna Üzerine Bir Araştırma*.( Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dervişoğlu, İ. ve Yılmaz, M.Y.( 2004). *Güzel ve Etkili Konuşma*. İstanbul: Papatya Yayınları.
- Doğan, Ö.(2001). *Okulöncesi Dönem Çocuklarının Konuşmalarının Akıcılık Özelliklerinin İncelenmesi*. ( Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Doğan, Y. (2009). *Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi: 7-1, ss.185-204.
- Dökmen, Ü. (2006). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Durlu, R. (1965). *Konuşma Eğitimi*. İlköğretim. C. 30, S. 528, Şubat.

- Emir, S. (1986). *Örneklerle Kompozisyon Yazma Sanatı*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Ercan, E. (2007). *Anasınıfı Çocuklarında Konuşma Temel Dil Becerisinin Üstlendiği İşlevler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Er,S. (2010). *Etkili ve Güzel Konuşma Sanatı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Erem, T., Sevin, N. (1947). *Konuşma Dilimiz*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Ergin, A. & Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erginer, E. (2000). *Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergenç, İ. (1995). *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. Ankara: Simurg Yay.1995.
- Ergenç, İ. (2000). *Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon: Dilin Beyindeki Organizasyonu ve Konuşmanın Gerçekleşmesi*, S. Karakaş, H. Aydın, C. Erdemir ve Ç. Özemsî (Ed.) Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Erkan, N.S. (1988). *Ankara İli Altındağ ve Mamak İlçeleri ile Köylerinde İlkokul Birinci Sınıf Çocuklarının Konuşma Yeteneklerinin Gelişimine Okulun Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Ertaş(Kudal), İ. (1990). *Ankara İli İlkokul Çağı Çocuklarında Konuşma, Ses ve Akıcılık Bozuklukları Dağılımının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, H. (2006). *İngilizce Öğretiminde Konuşma Becerisinin Kazandırılmasında Yazılı-Görsel Öğretim Materyalinin Erişkiye Etkisi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Evliyaoğlu, G. (1973). *Konuşma Sanatı*. Ankara: Gazeteciler Cemiyeti Yayınları.
- Fast, J. (1999). *Beden Dili Siz Sussanız da Bedeniniz Konuşuyor*. (Çev: Adalet CELBİŞ), İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Gander,M.J. ve Gardiner, H.W. (1993). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Çeviren: B.Onur). Ankara: İmge Kitabevi.
- Giray, Ü. (1998). *Yanlıları ve Doğrularıyla Güzel Konuşma ve Dilimize Yerleşmiş Arapça-Farsça Sözcükleri Okuma Kılavuzu*. Ankara: Bilgi Yayınları.

- Girmen, P. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sürecinde Metaforlardan Yararlanma Durumları*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göçer, A. (2008). *Performans Göreviyle İlgili Sunum Çalışmalarının Konuşma ve Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesine Katkısı*. İstanbul: Dil Dergisi(142)
- Gögüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınları.
- Gökkaya, A. ( 2008). *Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, O. (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Editörler: Ahmet Kırkılıç ve Hayati Akyol) . Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları
- Güreş, G. (2008). *Kubaşık Okuma Yazma Dinleme ve Konuşma Tekniğinin İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve İngilizce Becerisine İlişkin Tutumlarına Etkisi*.( Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Harkins, P. (2002). *Etkili Konuşmanın Gücü / Çok Etkili Liderlerin İletişim Stratejileri*. (Editör: Gürtuna, R. Tercüme: Koca, G.). İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- İzgören, A. Ş. (2000). *Dikkat Vücutunuz Konuşuyor*. Ankara: Acedemyplus Yayınevi.
- İzzet, M.N. (2003). *Sözsüz İletişim*. (Çev. : Ramazan ÖNAL). İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- James, J. (1999). *Beden Dili / Olumlu İmaj Oluşturma*. (Ter: Murat SAĞLAM). İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yay.
- Karaalioğlu, S.K. (1987). *Yazmak ve Konuşmak Sanatı-Kompozisyon*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Karaaslan, F. (2010). *Konuşma ve Yazma Eğitiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Etkililiği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Karaata, C. (1999). *Developing the Speaking Skill of the Students at Samanyolu Private High School [Samanyolu Koleji'ndeki Öğrencilerin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi]* ( Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karabay, A. (2005). *Kubaşık Öğrenme Tekniklerinin İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerileri Üzerindeki Etkileri.* (Yüksek Lisans Tezi). Adana.
- Kaşıkçı, E. (2001). *Doğrucu Beden Dili / Sen Aslında Diyorsun ki...* İstanbul: Hayat Yayınları.
- Kavcar, C. ,Oğuzhan, F. ,Aksoy, Ö.** (2003). *Yazılı ve Sözlü Anlatım.* Ankara: Anı Yay.
- Kavcar, C. vd. (1998). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi.* Ankara: Engin Yayınevi.
- Keçik, İ. ve Uzun,L. (2004). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım.* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Kılıç, M. (2000). “*Konuşma Eğitimi*”. Millî Eğitim. Ocak-Şubat-Mart 2000, S. 145, s.34-35.
- Koc, S. ve Muftuoğlu, G. (1998). *Konuşma ve Yazma Eğitimi* (ss. 71-80), *Türkçe Öğretimi* (Editor: Seyhun Topbaş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AOF Yayınları.
- Konuklu, N.(1991). *Adana İli Merkez İlkokulları Öğrencilerinin Konuşmalarının Ekleme Bozukluğu Yönünden Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi.
- Korkmaz, S. (1996). *Okulda Konuşma Eğitimi.* *Çağdaş Eğitim.* C.XXI, S.221, s. 43-
- Koraz, A. (1987). *Türkçe Kompozisyon.* Ankara.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). ”*Konuşma Eğitimi ve Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler*”. *Türklük Bilimi Araştırmaları.* S.13, s.287-309.
- Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü (Çekmeköy İlçesi Örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Maviş, A. (2004). *Söz Söyleme İnsanları Etkileme Sanatı*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Maxwell, J.C.(2003). *Başarı İçin Stratejiler*. (Editör: Cüceloğlu, D. Tercüme: Güpgüpoğlu, İ.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- McCann,H.; McCann,J. ve Moore, W.E.(1985). *Creative and Critical Thinking*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Mccormack, Mark H. (2000). *Başarılı İletişim Teknikleri*. İstanbul: Form Yayınları.
- Molcho, S.(2000). *Beden Dili*. (Çev: E. Tülin BATIR). İstanbul: Gün Yayıncılık.
- Muluk, N.B. ve Diğerleri. (2010). *Çocuklarda Dil ve Konuşma Problemleri ve Eğitimin Önemi*: Derleme: Bidder Tıp Bilimleri Dergisi 2010 • Cilt: 2 • Sayı: 2 • 31-37
- Ocaklı, Ş.V. (2008). *İletişimsel Yaklaşım ile Konuşma Becerisinin Öğretimi*.( Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oğuzkan, F. (1962). *Güzel konuşma*. İlköğretim. C. 27, S. 501, Mart. Ankara.
- Ömür, G. (2010). *[Türk ve İngiliz İlköğretim Okullarında Uygulanan Konuşma Becerisi Öğretimi Stratejileri Üzerine Bir Karşılaştırma.( A Comparison of the Strategies for Teaching Oral Production Skills in Turkish and British Primary Schools)]* ( Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Orhan, S. (2010). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerini Geliştirmesine Etkisi*. ( Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Oskay, Ü. (2005). *İletişimin ABC' si*. İstanbul: Der Yayınları.
- Öge, Ö. (2004). *İlköğretim 1.Basamak Dönemi Çocuklarda Dil ve Konuşma Bozukluklarının Öğretmenlerden Bilgi Alma Yoluyla Belirlenmesi*.( Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özaltun,C. (1992). Ortaokullarda "Güzel Konuşma ve Yazma Eğitimi Öğretim Programı" Üzerine Kavramlaştırma ve Metodlandırma Modeli.( Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, M. (2005). *Sesle İlgili Kavramlar ve Konuşma*. Ankara: Milli Eğitim Dergisi.(168, 116-125.)

- Özby, M. (2003). “*Konuşma Eğitimi ve İyi bir Konuşmanın Ses Özellikleri*”. Jandarma Eğitim Dergisi Haziran 2003, S.26, s.18-22.
- Ö, A. ve Reça, Ö.F. (2005). *H. Ali'nin Liderlik Sırları ve Hitabet Sanatı*. İstanbul: Armoni Yayıncılık.
- Özby, M. (2005b). *Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri*. *Journal of Qafqaz University*, S.16.
- Özben, R. (1989). *Türkçe Diksiyon*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Özdemir, E. (1996). *Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özden, Y. (1999). *Öğrenme ve Öğretme*. (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özer, AK. (2004). *İletişimsizlik Becerisi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özkırımlı, A. (1994). *Dil ve Anlatım*. Ankara.
- Öztürk, A. (1997). *Tiyatro Dersinin Öğretmen Adaylarındaki Sözel İletişim Becerilerine Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Parlak Yıldız, H. (2001). “*Telaffuz ve İmlâ*”. Dil Dergisi. S. 109, s. 48-63.
- Pease, A. (1999). *Beden Dili*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Reça, Ö.F. (2010). *Başarılı ve Güzel Beden Dili ve Konuşma Sanatı*. İstanbul: Tutku Yayınevi.
- Richards, J. C. (2003). Current Trends in Teaching Listening and Speaking. *The Language Teacher*. July.
- Sağır, M. (2004). *Temel Eğitim Okullarında Konuşma Eğitimi ve Ağızlar*. *Türk Dili*, S.625. s.12-16.
- Saraç, C. (2006). *Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim*. *Millî Eğitim*, S. 169, s.106–117.
- Saraç, G. (2007). [*Çocukların Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Kullanılması (The Use of Creative Drama in Developing the Speaking Skills of Young Learners)*](Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sargın, M. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi-Muğla İli Örneğinde*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıca, S. ve Gündüz, M. (1995). *Güzel Konuşma Yazma*. İstanbul: Fil Yayınevi.
- Saygın, O. (2004). *İnsan İlişkilerinde 4X4 lük İletişim*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Sefercioğlu, M. N. (2001). *Güzel Türkçemizin Doğru Telaffuzu Meselesi*. Türk Yurdu, Şubat-Mart, S. 162–163.
- Sever, S. (1993). *Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişmeye Etkisi*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sever, S. (1998). “*Dil ve İletişim*”. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 31, ss.51–66.
- Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sever, S. (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sillars, S. (1997). *İletişim* (Çev. Nüzhet Akın). İstanbul: MEB Yayınları.
- Schober, O. (1999). *Beden Dili*. (Çev: Dr. Süeda ÖZBENT). İstanbul: Arion Yayınevi.
- Sekman, M. (2003). *Kişisel Ataleti Yenmek*. İstanbul: Alfa Basın Yayım.
- Stuart, C. (1999). *Etkili Konuşma*. (Çev: Murat SAĞLAM). İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Stuart, C. (2004). *Etkili Konuşma* (3. Basım, Çev. Murat Sağlam). İstanbul: Alfa Basım, Yayım ve Dağıtım.
- Suner, L. (1997). *Tiyatro Oyunculığında Ses ve Konuşma Eğitimi: Deneysel Bir Yaklaşım*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şen, M. (1997). *Speech Accommodation and Interactional Power Differences Between Females and Males in Same and Cross-gender Conversational Dyads [Aynı ve Farklı Cinsiyetli İkili Konuşma Gruplarında Konuşma Uyumu ve Kadınlarla Erkekler Arasında Sözlü Etkileşim Güç Farklılıkları]*. ( Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şenbay, N. (1997). *Alıştırırmalı Diksiyon Sanatı*. İstanbul: MEB Yayınları.

Şimşek, H.A. (2004). *İlköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretiminde Konuşma Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tangün, E. (1999). *Halkla İlişkilerde Doğru ve Etkili Konuşmanın Önemi*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taşer, S. (2000). *Örneklerle Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınları.

\_\_\_\_\_. (1992). *Konuşma Eğitimi*. İzmir: İleri Kitabevi.

\_\_\_\_\_. (1987). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Tellioğlu, C. (1999), *Güzel Konuşma Pratiği El Kitabı*. İstanbul: Timaş Yayınevi.

Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi: c.6, s.12, ss.90–112

Temizyürek, F. (2004). *Türkçe Öğretiminde Konuşma Eğitiminin Yeri ve Önemi*. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulmuş Bildiriler, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

\_\_\_\_\_.(2007). Progressing Speaking Ability in Second Level of Elementary Education Ankara University, *Journal of Faculty of Educational Sciences*. vol: 40, no: 2.

Temizyürek, F. ,Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2007). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Tompkins, G. E. (1998). *Language Arts Content and Teaching Strategies*. California State University. Prentice-Hall Inc. New Jersey.

Tony, B. (1996). *Bellek Eğitimiyle Anımsama Yöntemleri*. (Çev. Gülsen Sensoy). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Tunalı, M. (2007). *Başarılı ve Güzel Konuşma Sanatı*. İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.

Tuncay, H. (2005). *Konuşmak Yürek İster*. Ankara: Hacettepe-Taş Yayınları.

Tutar, H. ve Yılmaz M. K. (2003). *Genel İletişim, Kavramlar ve Modeller*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Tüfekçioğlu, U. (1989). *Farklı İki Eğitim Ortamında Sözel İletişim Eğitimi Gören İşitme Engelli Öğrencilerin Konuşma Dillerinin Karşılaştırılması (Eskişehir Sağırılar Okulu ve Anadolu Üniversitesi-İÇEM)*.(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, D. (1997). *Kalabalık Sınıflardaki Konuşma Etkinliklerinin Yöntemsel Değerlendirilmesi: Uygulamalı Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünalın, Ş. (2007). *Sözlü anlatım*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Kişisel Gelişim Teknikleriyle Sözlü Anlatım*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Vural, B. (2003). *Doğru ve Güzel Konuşma*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Toplum Önünde Etkili ve Başarılı Konuşma*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Witz, M. (2004). 1000 Kişi Önünde Konuşmak. (Çev: Mehmet Gürsel). İstanbul: Dharma Yayınları.**
- Vural, B. (2007). *Toplum Önünde Etkili ve Başarılı Konuşma (7. Basım)*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yakıcı, A., Yücel, M. , Doğan, M. , Yelok, S. (2006). *Üniversiteler İçin Türkçe-2, Sözlü Anlatım*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yalçın, C. (2001). *Türk Dili ve Kompozisyon, Planlı Konuşma ve Yazma Sanatı*. Ankara.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, C. (2005). *Güzel Konuşma ve Yazma Kılavuzu*. İstanbul: Platin Yayınları.
- Yalçın, N. (1999). *İstanbul Türkçesi Konuşma Dili (1930-1950)*.( Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaman, E. (2010). *Konuşma Sanatı (Sözlü Anlatım)*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yaman, E. (2007). *Doğru, Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*. İstanbul: Savaş Yayınevi.
- Yaman, E. (2001). *Konuşma Sanatı*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yangın B. (1998). *Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi*. (Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yavuzer, H. (1995). *Ana-Baba ve Çocuk*. (8.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yelok, S.V. ve Dolunay, SK. (2007). *Telaffuz Meselesi ve Ülkemizde Telaffuz Eğitimi*. Türk Yurdu: 27-239, ss.63-66

- Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). *7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldız, C. ve Diğerleri.( 2006). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pagema Yayınları.
- Yılmaz, A. (2005). *Oyuncunun Konuşma Eğitiminin Teorik İçeriği*.( Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yörük, Y. *Güzel Konuşma ve Yazma Kılavuzu*. Ankara: Eğitim Yayınları. Tarihsiz.
- Yükrük, S. (1997). *G.Ü. GEF Müzik Eğitimi Bölümü 1. Sınıf Öğrencileri Ses ve Konuşma Özellikleri*.( Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Zan, B. (2005). *Adana İli Merkez Seyhan ve Yüreğir İlçeleri İlköğretim Okullarının 1. ve 2. Sınıflarına Devam Eden Öğrencilerin Konuşma Bozuklukları Açısından İncelenmesi*.( Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zeytin, Ö.(2006). *The Effective Techniques in Teaching Speaking [İngilizce Konuşma Öğretimindeki Etkili Teknikler]*.( Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı.

# ÖĞRETİMİN YÖNETİLMESİ

Yard.Doç.Dr.Lütfü İlgar

İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, lutfulgar@hotmail.com

## Öz

*Bilgi çağının gereklerine uygun olarak; bilimsel düşünme yeteneğine sahip, bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini bilen, öğrenmeyi öğrenen, diğerleriyle işbirliği ve iletişim kuran yaratıcı ve üretici bireylerin yetiştirilmesinde öğretim oldukça önemlidir. Öğretimin amaçlarına ulaşabilmesi, öngörülen faaliyetlerin her aşamasının en iyi şekilde planlanmasına ve sürecin doğru bir şekilde yönetilmesine bağlıdır. Öğretimin etkili bir şekilde yönetilmesi öğretmen, öğrenci ve okulun başarılı olması anlamına gelmektedir. Öğretmenin en önemli görevi öğrenci davranışlarını ve öğretimi koordineli bir şekilde yöneterek eğitim-öğretim amaçlarına ulaşmaktır. Bu makalede öğretmenin sınıfı ve öğretimi yönetmesi üzerinde durulmuştur.*

Anahtar Sözcükler: Öğretim, Öğretimin yönetilmesi, Öğretme ve yönetme becerileri

## Management Of Teaching

### Abstract

In line with the necessities of Information Era, teaching is significant for educating students who have scientific thinking abilities, know the ways of getting information, learn how to learn, cooperate and communicate with others and is creative and productive. Teaching's accession of goals depends on planning of activities in detail and correct management of process. The effective management of teaching means the success of teachers, students and the school. The most significant role of the teacher is to reach educational goals through directing teaching in coordination with student behaviors. In the current article, teachers' management of class and teaching process is discussed.

**Key Words:** Teaching, Management of teaching, Teaching and management skills.

## Giriş

Bireyin yaşam boyu süren eğitiminin; okulda, planlı ve programlı olarak yürütülen kısmı bireyin öğretimini oluşturur (Varış ve ark., 1991:17). Öğretme faaliyetlerinin önceden saptanan amaçlar doğrultusunda, istendik davranışların kazandırılması amacıyla düzenlendiği yerler genellikle eğitim kurumlarıdır. Okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme faaliyetleri ise öğretim olarak adlandırılmaktadır (Fidan ve Erden, t.y.:15). Sınıfta düzeni kurmada ve korumada, problem davranışları önlemede öğretimi etkili bir şekilde yönetmek önemli bir yer tutar. Sınıfta öğretimin yönetimi, eğitim ortamı ve öğretim yaşantılarının amaçlar doğrultusunda bütünleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. (Sadık, 2002).

## **Öğretmenin Öğretme ve Yönetme Becerisi**

Öğretmen; sınıf yönetimini sağlayan, öğrencinin geliştirilmesine yönelik olarak müfredatı planlayıp-uygulayan, davranışlarıyla öğrenciye model olabilen kişidir. Öğretmenin en önemli görevi öğrenci davranışlarını ve öğretimi koordineli bir şekilde yöneterek eğitim-öğretim amaçlarına ulaşmaktır. Öğretimin amaçlarına ulaşabilmesi, öngörülen faaliyetlerin her aşamasının en iyi şekilde planlanmasına ve sürecin doğru bir şekilde yönetilmesine bağlıdır. Yönetimin bilim ve sanat olmak üzere iki boyutundan söz edilebilir. Yönetimin bilim boyutunda kavram, ilke, teori, model ve teknikler yer alırken, sanat boyutu ağırlıklı olarak beceriler ile ilişkilidir.

Öğretme-öğrenme sürecinin yönetiminde gerekli bilgi ve becerilere sahip öğretmenler, öğrencileri için uygun öğretim yaşantıları düzenlemede zorluk çekmezler. Çok yönlü bir süreç olan öğretme-öğrenme sürecinin, öğrencinin ilgi, gereksinim ve yetenekleri doğrultusunda, öğretim hedeflerini gerçekleştirecek şekilde düzenlenmesini sağlarlar (Kuran, 2004:65).

Öğretmenin öğretme yeteneği öğrenci ile olumlu ilişki kurmasında önemli bir faktördür. Ayrıca öğrencilerine akademik yönden destek sağlayan öğretmenler öğrencilerin daha iyi bir performans göstermelerine ve gösterilen performansın diğerleri tarafından bilinmesine yardımcı olurlar (Bru, Stephens ve Torsheim, 2002).

Öğretmen bir yandan motive edici ve yol gösterici rolünü yerine getirirken, diğer yandan da öğretme sürecinin bir parçası olan birçok etkinliğin aynı anda yapılabilmesi için uyumlaştırma ve organize edebilme yeteneğine de sahip olmalıdır (Garrod ve Maziar, 1988).

Öğretmen etkinliğine ilişkin yapılan çoğu araştırmalarda öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretimin başarısını belirlemede birincil önem taşıdığı vurgulanmaktadır. Sınıf yönetimi becerilerinde büyük ölçüde yetersiz kalan bir öğretmen, büyük olasılıkla fazla başarılı olamaz (Jere Brophy ve Carolyn, 1976'dan akt: Celep 2000:1). Eğer öğretmen, öğretim sürecinin her alanında başarılı olmaz ise, öğrencilere etkili bir öğrenme ortamı sağlaması da güçleşecektir. Bu nedenle sınıf yönetimi, öğretimin olmazsa olmaz boyutlarından biridir (Türnüklü, 2000).

Sınıf yönetimi ile öğretim bilgi ve becerileri öğrenci ile öğretmenin arasındaki ilişkiye işaret eden iki önemli uzmanlık alanıdır (Gilberts ve Lignugaris-Kraft, 1997). Öğretmen

sınıftaki yetenek ve bilgisini etkili bir şekilde kullanmaya başlamadan önce temel öğretim becerilerinin ne seviyede olduğunu belirlemek ve zayıf olduğu alanlarda performansını geliştirmek için zaman ayırmalıdır. Sergileyeceği iyi bir sınıf performansının sınıfın gözünde önemli etkileri olacaktır (Underwood, 1987:14).

Etkili sınıf yönetimi öğretimin niteliğini arttırırken, etkili öğretim de sınıf yönetimini kolaylaştırır. Mesleğinde başarılı, öğrencilere nitelikli öğretim etkinlikleri sunan öğretmenler sınıfta disiplin sorunu yaşamazlar (Erden, 2001:24). Bazı sınıflar ve öğrenciler zor kontrol edilir. Çeşitli durumlarda bunun temel nedeni bazı öğretim becerilerimizin yeterince gelişmemiş olmasıdır. Ancak başka zamanlarda neden, sınıflarımızda “zor” çocukların olmasıdır (Skelton ve Playfoot, 1995:24).

Okulda öğrenmeyi etkileyen faktörler sadece hangi konunun, kim tarafından ve nasıl anlatılacağı ile sınırlı değildir. Sınıf içerisinde yaratılan sosyal ve psikolojik atmosfer, öğretmen ve öğrencilerin birbirlerinden beklentileri, toplumsal cinsiyet rolleri, öğrencinin içinde bulunduğu psikolojik durum ve aileden getirdikleri, akran ilişkilerinin niteliği gibi birçok sorun öğrenme ve öğretme sürecinin başarısını etkiler (Erdur-Baker, 2005:220).

Öğretmenlerin sınıfta etkili bir öğretimi gerçekleştirebilmeleri için, öncelikle sınıfın örgütsel özelliklerini tanımaları, sınıfta varolan madde ve insan kaynaklarını öğretimi en üst düzeyde gerçekleştirmek üzere kullanabilmenin bilgi ve becerisine sahip olmaları gerekir (Okutan, 2004:5). Öğretmenlerin sınıf ortamları ve grup etkileşimleri ile ilgili bilgi ve becerilere sahip olmaları öğretimi yürütmede büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Öğretmenlerin, öğrenci gruplarını yönetmede kişisel yetenekleri ve öğretim bilgileri önemli rol oynar (Akınoğlu, 2002:125). Yeni öğretmenler planlama üzerinde deneyimli öğretmenlerden daha fazla zaman harcarlar ve gece geç saate kadar sonraki günün ders planını hazırlarlar. Akıl hocaları (mentörler) yeni öğretmene ders planı konusunda yardımcı olabilirler (Freiberg, 2002).

### **Öğretimin Yönetilmesi İçin Yapılması Gerekenler**

Sınıf içi öğretim faaliyeti öğretmenin sınıfa girmesiyle öğretimin bitiminde sınıftan çıkması arasındaki tüm faaliyetleri kapsar (Öztürk, 2001). Öğretmenlerin sınıfta ders işleyiş

biçimi ve ders boyunca öğrenci ve öğrenme etkinliklerini yönetiş ve yönlendiriş becerisi, öğrencilerin derse ve ders dışı etkinliklere yönelimini etkilemektedir (Akar, 2002:32).

Bir sınıftaki disiplin problemlerinin çokluğu bize o sınıfta öğrenci merkezli aktif bir öğrenmenin olmadığını gösterir ifadesi herhalde çok yanlış bir çıkarım olmayacaktır. Çünkü, bir sınıfta uygulanan öğretim programının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu ve öğretim stratejilerinin çeşitliliği ile, o sınıfta görülen olumsuz öğrenci davranışları arasında negatif bir ilişki söz konusudur. Dolayısıyla, sınıfta olumsuz bir davranış ile karşılaşıldığında akla gelen ilk soru, “Çocuktaki bu davranışı nasıl düzeltebilirim?” sorusu olmamalı; fakat, “Çocuğun bu davranışa yönelmesinin sebebi nedir?” sorusu olmalıdır. Bu durumda, öğretmenin yeni bir disiplin anlayışına ihtiyacı yoktur; öğretmenin ihtiyacı olan tek şey, yeni bir öğretim yaklaşımıdır (Saban, 2002:73).

Sınıflar küçük ve öğrenciler motive olduğunda bile öğretmenlerinin konularında uzman ve bilgilerini nasıl öğrenciye aktaracakları konusunda bilinçli olmaları gerekmektedir (Gardner, 1991:141). Bir öğretmenin öğreteceği konu alanı ile ilgili bilgi ve becerilerin kaynağı olması gerekir. Alanına hakim olmayan, alanının perspektifini kazanmamış, alanındaki temel konuları ve aralarındaki ilişkileri yakalayamayan öğretmenin etkili olabilmesi mümkün değildir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004:78).

Toplum, öğretmenliği makul düzeyde zihinsel beceriye sahip herhangi bir kişinin yapabileceği bir iş olarak gördüğü sürece, insanlar öğretmenler birer profesyonel gibi davranmayacaklardır. Bunu aşmak için; mimarlar, cerrahlar işlerini yaparken nasıl kendi teknik bilgilerini kullanıyorlarsa, öğretmenler de öğretmenliğin kuramsal bilgi temeline hakim olmalı ve kullanmalıdırlar. Kamuoyu böylece sıradan insan ile öğretmen arasındaki büyük farkı görecektir (Şahin, 2003:292).

Okul ortamında çocukların katılım haklarının gerçekleşmesi, demokratik eğitim ilkesinin yaşama geçirilmesi ve eğitim ve öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenci merkezli olması ile sağlanabilir. Demokratik eğitim, Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 11. maddesinde Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri arasında düzenlenmiştir. Ancak eğitimin demokratik olması, öğretmenin demokratik tutumu ve davranışları kazanmış olmalarının yanında, öğretim etkinliklerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin de, çocukların katılım haklarını kullanmalarına fırsat verecek içerikte olmasına bağlıdır (Akyüz, 2001).

İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin küçük gruplar veya takımlar halinde değişik yetenek seviyelerinde birlikte çalışarak ortak bir amaç peşinde koştukları ve hem kendilerinin hem de diğerlerinin öğrenmelerini en üst düzeyde çıkardıkları öğretim stratejisidir (Sawyer, 2005'den akt: McCracken, 2005). Bir sınıf yöntemi stratejisi olarak işbirlikçi öğrenme öğrencinin merakını, motivasyonunu, başarısını, yaratıcılığını ve anlayışını artırır. Öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılıp, grubun genel öğrenme deneyimini kolaylaştırarak hem kendi kişisel yaratıcılıklarına hem de grubun yaratıcılığına daha fazla odaklanabilir ve kendilerine verilen göreve daha fazla zaman ayırırlar (McCracken, 2005). Birlikte çalışma düzeninde grubun her üyesi birbirini kontrol edecek ve bu kontrol neticesi sağlanan disiplin herkesin kendi kendini kontrol etmesini de sağlayacaktır (Karatepe, 2004).

Öğretmen sınıfta öğrencilere aktif olma olanağı sağlamalıdır. Derse aktif katılan öğrenci sıkılmaz, farklı uyarıcılarla ilgilenmez. Bu amaçla öğrenci merkezli öğretim yöntemleri tercih edilmeli, mümkün olduğunca farklı öğrencilere söz hakkı verilmelidir (Erden ve Akman, 1995:255). Öğrenciler sınıf içinde daha sessiz, derse fazla katılmayan öğrencileri tartışma ortamında daha aktif hale getirecek görüş, düşünce ve konuları tartışabilirler. Genellikle bir öğretmen olabildiğince hızlı bir şekilde sınıftakilerin isimlerini öğrenerek her bir sınıf için serbest tartışmayı başlatacak uygun yolu bulabilmelidir (Courtney, 1996).

Sınıf yöneticisinin dersi iyi yönetebilmesi için öncelikle derste kullanılacak yöntemi de temel özellikleri itibarıyla bilmesi gerekir (Erdoğan, 2008:46-47). Öğretmen yöntem zenginliğine yer vermeli, aynı derste birkaç yöntem uygulamalıdır (Varış ve ark., 1991:23). Öğretmen çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanarak sıkıcılıktan kurtulmalıdır. Çeşitlilik sınıfı zenginleştirir ve ilgiyi artırır (Jiang, 1998). Öğretmenin ihtiyaç duyduğu anahtar bilgi, planlamanın ve değişik öğretim stillerinin kullanılmasıdır (Skelton ve Playfoot, 1995:26).

Ders için uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin ne olabileceğine kendisi karar verir. Eğitim programını uygularken içerikte bulunan konulardan üzerinde ağırlıklı olarak durulması gerekenleri ya da yüzeysel olarak değinilecekleri kendisi belirler. Sınıf içinde yaratıcılığını engelleyecek faktörler hemen hemen hiç yoktur. Öğretmenin sınıfı onun "kalesi"dir.

Öğretmenin sahip olduğu bu özerklik etkili öğretim sorumluluğunu da beraberinde getirir (Ryan ve Cooper, 1972den akt: Şahin, 2003:284).

Öğretmenin, dersi anlatması öğrencinin de sadece dinleyici konumunda olması, derse katılmaması, pasif kalması dolayısıyla tartışma ortamının oluşmaması, hem öğretmenin kendini geliştirmek için bir zorunluluk hissetmemesine, hem de öğrencinin derse hazırlanmadan ve bir şey okumadan gelmesine yol açmaktadır (Mamur, 2002).

Öğretmen artık, bilginin sunucusu olmaktan çok, ilginç sorulara ve olaylara cevap arayandır (Lawson, Abraham ve Ranner, 1989'dan akt: Baker, Lang ve Lawson, 2002). Sınıflar öğretmenin öğretimi farklılaştırabildiği sürece daha başarılıdır. Araştırmaya dayalı aktiviteler bu farklılaştırmayı sağlar (Baker, Lang ve Lawson, 2002).

Öğretimin geliştirilmesi geniş ölçüde 1) Öğrenim-öğretim kuramları ve analizine 2) Öğretimin araçlarla desteklenmesine 3) Öğretmenin niteliğine bağlıdır (Varış, ve ark., 1991:20). Öğretmen öğrendiği her şeyi öğretme ortamında uygulayıp uygulamayacağı ya da uygulayabilecek bir öğretme ortamı oluşturup-oluşturamayacağı açısından değerlendirmelidir. Teoriyi uygulama haline getirmek onu daha hatırlanabilir kılar (Flack, 2000).

Diğerleriyle işbirliği içinde çalışma, iletişim becerileri, karar verme problem çözme becerileri, liderlik yeteneği, başkalarına güvenme ve uzlaşma becerileri okulun kazandıracığı başlıca becerilerdir. Bu becerileri kazandırması beklenen etkinlikler içerisinde çocuğun aktif olarak yer alması, amaca ulaşmaya yardımcı bir etken olarak görülmektedir (Salas ve ark., 1992'den akt: Yılmaz, 2001).

Kanıtlar gösteriyor ki dersin kapsamı sınırlı tutulduğunda daha başarılı olunuyor. Bu iki şey anlamına geliyor 1) Öğrenciler bir derste çok fazla konu öğrenmemeli 2) Öğretmenler birçok değişik aktivite ve konularla ilgilenmezler ise sınıfın ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilirler. Öğretmenlerin de öğrenciler gibi dikkatini toplamaya ihtiyacı vardır (Skelton ve Playfoot, 1995:30).

Öğrenme bireyin kendi yaşantıları sonucu ve kendi çabası ile gerçekleştiğinden öğretmenlerin öğrenci çabasına ağırlık veren, öğrenci katılımını sağlayan öğretim yöntemlerini kullanması, motive edici ve dikkati çekici öğretim materyalleri ile öğretimi desteklemesi, ilgi çekmesi ve çeşitlilik sağlaması gerekmektedir (Sadık, 2002).



Sınıfta üretken davranışlar için yapılması önerilenler şunlardır (Shobe, 2003): Tüm öğrencilerin farklılıklarına saygı gösterin, öğrencilerinizin, onları dikkate aldığımızı ve başarımlarını istediğinizi bilmesini sağlayın, öğrencilere saygı duyun. Eğitim programını oluşturmada öğrencilerle işbirliği içinde olun. Hiçbir öğrenciyi akademik seviyesi, kültürel geçmişi ve etnik kökeninden dolayı utandırmayın, aşağılamayın. Akademik amaçlarına ulaşmada gereksinim duyduklarında yardım edin. Öğrenmeyi ilgi çekici ve eğlenceli yapın. Farklı öğretim yöntemleri kullanın; tüm öğrencilerin aynı şekilde öğrenemediklerini ve birden fazla duyu organına hitap eden bir öğretimle çok daha iyi öğrendiklerini unutmayın. Sınıf düzenini ve çalışma zamanını değiştirmede istekli olun. Bazı öğrenciler küçük gruplarla çalışmaktan hoşlanırken bazıları bireysel çalışmayı tercih edebilirler. Görsel ve işitsel araç gereçler ve bilgisayar teknolojisini kullanın.

Derse girerken öğrencilerini tüm canlı bir şekilde ve içtenliğiyle selamlamak, hal hatır sormak, çoğunluğun ilgi alanına giren veya güncel bazı şeylerden bahsetmek, veya daha spesifik bir şeyle ilgilenmek (örneğin bir önceki gün hastalığı nedeniyle derse gelemeyen bir öğrencisinin hal ve hatırını sormak, geçmiş olsun demek vb.) onların dikkatlerini derse ve konuya odaklamak, onları derse katmak öğretmenin yapması gereken şeylerdir.

Öğrencilerden sınıfı gruplar ya da sıralar halinde terk etmelerini istemek normalde akıllıcadır. Yaşça daha büyük öğrenciler, daha geniş veya daha az öğrencili sınıflar için bu her zaman gerekli olmayabilir. Ancak öğretmenin kargaşa olacağından şüphesi varsa telaş etmeyi bir kenara bırakmalı ve düzeni sağlamalıdır. Eğer mümkünse kapıya karşı bir durum alarak hem dersliği ve koridoru görebilir hem de uygun sözcüklerle tek tek öğrencileriyle vedalaşabilir (Marland, 1993:72).

Okulun en önemli amaçlarından birisi, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürmeleri için gerekli bilgi ve becerileri onlara kazandırmaktır. Bu nedenle müfredat programları ve okul içi etkinlikler öğrencilerin sosyal becerilerini, özgüvenlerini, okul ve öğrenmeye ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak biçimde düzenlenmelidir (Salas ve ark., 1992'den akt: Yılmaz, 2001).

## SONUÇ

Öğretimin amaçlarına ulaşabilmesi için öngörülen faaliyetlerin her aşamasının en iyi şekilde planlanması ve sürecin doğru bir şekilde yönetilmesi gerekir. Öğretmenlik mesleğinin doğasında sınıfı ve öğretimi yönetmek vardır. Öğretimin etkili bir şekilde yönetilmesi öğretmen, öğrenci ve okulun başarılı olması anlamına gelmektedir. Öğretmenin en önemli görevi öğrenci davranışlarını ve öğretimi koordineli bir şekilde yöneterek eğitim-öğretim amaçlarına ulaşmaktır. Bunun için de öğretmenlerin öğretme ve yönetme becerileri önem kazanmakta, öğretmenlere hizmetöncesi ve hizmetiçi eğitimde etkili öğretim yönetimi için gerekli temel bilgi ve becerileri kazandırmak veya kazanmalarını sağlamak eğitim sistemlerinin başarısı için önemli olmaktadır.

## Kaynakça

- Akar, İ. (2002). “Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler”, **Sınıf Yönetimi**, Ed: Zeki Kaya, s.19-42, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akınoğlu, O. (2002). “Sınıfta Grup Etkileşimi”, **Sınıf Yönetimi**, Ed: Zeki Kaya, s.111-130, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Akyüz, E. (2001). “Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı”, **Milli Eğitim**, Sayı 151, s.3-24.
- Baker, W.P., Lang, M. and Lawson, A. E. (2002). “Classroom Management for Successful Student Inquiry”, **The Clearing House**, Vol. 75, No.5, pp.248-252. (Çevrimiçi) <http://newfirstsearch.oclc.org>, 14.04.2006.
- Bru, E., Stephens, P. and Torsheim, T. (2002). “Students’ Perceptions of Class Management and Reports of Their Own Misbehavior”, **Journal of School Psychology**, Vol.40, No.4, pp.287-307.
- Celep, C. (2000). **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Courtney, J. J. (1996). “...About Completely Free Discussions in an EFL Classroom”, **MET (Modern English Teacher)**, Volume 5, No.4, October, pp. 57-60.
- Erden, M. (2001). **Sınıf Yönetimi**, İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1995). **Eğitim Psikolojisi: Gelişim-Öğrenme-Öğretme**, 2. Baskı, Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2008). **Sınıf Yönetimi**, 11.Baskı, İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.

- Erdur-Baker, Ö. (2005). “Sağlıklı Okul ve Başarı”, **Güncel Gelişmeler Işığında İlköğretim: Matematik – Fen – Teknoloji -Yönetim**, Ed: Arif Altun ve Sinan Olkun, s.208-224, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N. ve Erden, M. (T.Y). **Eğitim Bilimine Giriş**, Ankara: REPA Eğitim Yayınları:1
- Flack, R. (2000). “Washforward”, **English Teaching Professional**, Issue Fifteen, April, pp. 44.
- Freiberg, H. J. (2002). “Essential Skills for New Teachers”, **Educational Leadership**, Vol. 59, No.6, pp. 56-60 (Çevrimiçi) <http://newfirstsearch.oclc.org>, 10.08.2006.
- Gardner, H. (1991). **The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach**, New York: Basic Books.
- Garrod, S.A.R. and Maziar, C.M. (1988). “Development of Classroom Management Skills”, **IEEE Transactions on Education**, Vol. 31, No. 2, May, pp.128-132.
- Gilberts, G. H. and Lignugaris-Kraft, B. (1997). “Classroom Management and Instruction Competencies for Preparing Elementary and Special Education Teachers”, **Teaching and Teacher Education**, Vol. 13, No.6, pp. 597-610.
- Jiang, W. (1998). “Interest is The Best Teacher”, **MET, (Modern English Teacher)**, Vol. 7, No: 2, pp. 57.
- Karatepe, H. (2004). “Okulda Disiplin”, **Çağdaş Eğitim**, Yıl 29, Sayı 311, s.13-14.
- Kuran, K. (2004). “Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi”, **Sınıf Yönetimi**, Ed: Mehmet Şişman ve Selahattin Turan, s.63-83, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Mamur, Ü. (2002). “Eğitim Sistemi Eğitiyor mu, Öğütüyor mu?”, **Eğitim Bilim**, Yıl 5, Sayı 48, s.16-18.
- Marland, M. (1993). **The Craft of the Classroom: A Survival Guide to Classroom Management in the Secondary School**, UK: Heineman Educational.
- McCracken, P. (2005). “Cooperative Learning as a Classroom Management Strategy”, **Momentum** (Washington, D.C.), Vol. 36, No.4, pp. 10-12, 14-17 N/D. (Çevrimiçi) <http://newfirstsearch.oclc.org>, 10.04.2006.
- Okutan, M. (2004). **Sınıf Yönetiminde Örnek Olaylar**, Ankara: Öğreti-Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S., Yalın, H.İ. ve Sezgin, F. (2004). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, 5. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, B. (2001). “Derse Giriş Davranışlarının Öğretmenler Tarafından Kullanılma Durumu,” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl 7, Sayı 25, s.107-124.

- Saban, A. (2002). **Öğrenme ve Öğretme: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**, Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sadık, F. (2002). “Yöntem ve Materyal Seçiminin Öğrenci Davranışlarına Etkileri: Sınıfta da İyi Seçim, İyi Yönetim”, **Öğretmen Dünyası**, Ekim, s.7-10.
- Shobe, R. (2003). “Respecting Diversty: A Classroom Management Technique a Survey of Incarcerated Adult Students”, **Journal of Correctional Education**, Jun, (Çevrimiçi) <http://findarticles.com>, 28.10.2005.
- Skelton, M. and Playfoot, D. (1995). **Effective Teaching**, London: Primary File Publishing.
- Şahin, A.E. (2003). “Meslek ve Öğretmenlik”, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Editör: Veysel Sönmez, s.269-322, Genişletilmiş 3. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). “Sınıf Yönetiminin Öğretimdeki Yeri”, **Yaşadıkça Eğitim**, Sayı 68, s.27-32.
- Underwood, M. (1987). **Effective Class Management**, New York: Longman Inc.
- Varış, F. ve Ark. (1991). **Eğitim Bilimine Giriş**, Ed: Fatma Varış, Ankara: Üniversitesi Basımevi.
- Yılmaz, A. (2001). “Sınıf İçi Öğrenci-Öğrenci Etkileşiminin Öğrenme ve Sosyal Gelişim Üzerindeki Etkileri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl 7, Sayı 25, s.147-158.

## **MAKALE GÖNDERME**

Makalenin bir nüshası isimli, üç nüshası isimsiz, toplam dört nüsha A4 kâğıda lazer baskı kalitesinde çıktısı alınarak, CD ile birlikte dergiye gönderilmelidir.

Cd'de, dosya ismi, ilk yazarın soyadı ve makale başlığının ilk üç kelimesi bulunmalıdır.

Yayımlanan makalelerin her türlü ortamda yayım ve yayın hakkı Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisine aittir. Değerlendirme için makale gönderen yazarlar bu hususu peşinen kabul etmiş sayılır.

Yayımlanan makalelerin her türlü sorumluluğu yazar/yazarlarına aittir.

Yayımlanmak üzere gönderilen bir makale, daha önce başka bir yerde yayımlanmamış ya da yayımlanmak üzere gönderilmemiş olmalıdır. Bu hususları içeren "Yayın Teslim Formu" tüm yazarlarca imzalanarak makale ile birlikte sunulmalıdır.

## **YAZIM**

### **KKEFD' e sunulacak makaleler;**

"Publication Manual of the American Psychological Association" nın (American Psychological Association, 2001) 5. baskısında tarif edilen APA' ya uygun olarak hazırlanmalıdır. Türkçe metinlerin imlâları Türk Dil Kurumu' nun yayımladığı İmlâ Kılavuzu esas alınmalıdır.

Makaleler Türkçe, Almanca, Fransızca veya İngilizce ile yazılabilir.

Başlık hem Türkçe, hem İngilizce olmalıdır.

150 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe ve İngilizce özet yazılmalıdır.

Makalede 3-6 arası anahtar kelime verilmelidir.

Atıflar dipnotta gösterilmemeli, alıntı yapılırken çift tırnak işareti içinde sunulmalı ve sonunda (Bülbül ve Yıldırım, 2000, 122) şeklinde kaynak belirtilmelidir. Alıntı yapılmamış atıflar ise; "...Bülbül (2010) de benzer bulgular elde etmiştir. ..."şeklinde yapılmalıdır.

Kaynaklar makalenin sonunda "Kaynaklar" başlığı adı altında alfabetik olarak verilmelidir.

## BİÇİM

Bir sayfada muhatabın yazışma adresi, e-posta adresi, telefon numarası ve faks numarası sunulmalıdır.

Makale için gerekli ayarlar şu şekildedir:

Sayfa düzeni: A4 kâğıt boyutunda

Kenar boşlukları: Üst: 4,5 cm, alt: 2,5 cm, sol: 2,5 cm, sağ: 2,5 cm

Satır Aralığı: 1,5

Yazı fontu: Times New Roman

Makale başlıkları: 14 punto ve koyu

Yazar adları: 10 punto ve normal

Yazar adresleri: 10 punto ve italik

Özetler: 10 punto ve italik

Metin: 12 punto ve normal

Tablo ve şekil adları: Times New Roman, 10 punto ve normal

Tablo ve şekil yazıları: Times New Roman, 10 punto ve italik

Bölüm ve alt-bölüm başlıkları:

1. Seviye: Ortalı, 12 punto ve koyu

2. Seviye: Ortalı, 12 punto ve italik

3. Seviye: Satır başı, 12 punto ve normal

4. Seviye: 1 tab, 10 punto ve koyu

Makaleler en fazla 12 sayfa olmalıdır.