

ÖĞRENCİLERİN ATATÜRK ÜNİVERSİTESİNİ TERCİH ETME NEDENLERİ ve TERCİHLERİ SONUCUNDAKİ MEMNUNİYET DÜZEYLERİ

Ali YILDIRIM*, Sibel SADİ YILMAZ**, Cüneyt ÇAPRAZ***

Özet: Üniversiteler, öğrencilere sunduğu eğitim-öğretimin niteliğini ve sosyal olanakları geliştirebilmek için, öğrencilerin üniversiteleri tercih etme sebeplerini ve tercihleri sonundaki memnuniyet düzeylerini bilmelidir. Çalışmanın amacı; öğrencilerin Atatürk Üniversitesi'ni tercih etme sebepleri ve yaptıkları tercih sonucundaki memnuniyet düzeylerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda 30 soruluk beşli likert türü anket ve öğrencilerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için 17 maddeyi içeren öğrenci formu geliştirilmiştir. Çalışmanın katılımcıları, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Fen Fakültesinin kimya bölümlerinde öğrenim gören 259 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin analizinde SPSS 13.0 paket programı kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonunda öğrencilerin büyük bir kısmının, üniversite tercihlerini yaparken Atatürk Üniversitesi hakkında ön bilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, Fen Fakültesi öğrencilerinin memnuniyet cümlelerinin ortalaması, Mühendislik ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ortalamasına göre daha yüksek çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: Üniversite tercih nedenleri, memnuniyet düzeyleri, üniversite öğrencileri

REASONS FOR STUDENTS' ATATURK UNIVERSITY CHOICES and SATISFACTION LEVELS FROM THE RESULT of THEIR CHOICES

Ali YILDIRIM*, Sibel SADİ YILMAZ**, Cüneyt ÇAPRAZ***

Abstract: Universities, to be able to improve their education quality and social facilities that they present to their students, must know the reasons for students to choice their university and satisfaction level from results of their choices. The purpose of this study was to determine reasons of students for choosing Ataturk University and the satisfaction level from result of their choice. For this aim, 30 items likert type questionnaire reasons of students' choice and their satisfaction levels and 17 items student form to determine students socio-demographic characteristics was developed. Participants of this study were consisting of 259 students from Kazım Karabekir Education Faculty, Engineering Faculty and Science Faculty. All of these students were from chemistry department of each faculty. The data collected from the students was then analyzed using SPSS 13.0 packet program. We have found that most of students do not have prior information about Ataturk University when they made their university choice. Also it was found that Science faculty students' satisfaction levels were higher than from both of the other faculties' students.

Keywords: Reasons university choice, satisfaction levels, university students.

*Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, ayil@atauni.edu.tr

** Arş.Gör., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, sibelsadi@hotmail.com,

***Yüksek lisans öğrencisi, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, cuneytcapraz07@hotmail.com

GİRİŞ

Ülkemizde ortaöğretim programlarından mezun olan öğrenciler, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından düzenlenen yerleştirme sınav sonuçlarına ve yaptıkları tercihlere göre, yüz yüze veya uzaktan öğretim yapan ön lisans veya lisans programlarından herhangi birine yerleşme hakkı kazanırlar. Öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlerin bilinmesi, öncelikle öğrencilerin hangi üniversiteleri neden seçtiklerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bununla birlikte üniversitelerin kendilerini geliştirmelerine de yardımcı olabilir (Shah ve Nair, 2010).

Chapman (1981), çalışmasında, öğrencilerin üniversite tercihlerini etkileyen faktörleri; *öğrenci özellikleri ve dış faktörler* olarak iki ana başlıkta ele almıştır. Öğrenci özelliklerini *i- sosyo ekonomik statü, ii- yetenek, iii- eğitim beklentileri, iv- lise performansı* olarak dört ana başlıkta ele almıştır. Öğrencilerin üniversite seçimini etkileyen dış faktörleri ise *i- önemli bireyler ii- üniversitelerin belli başlı özellikleri iii- üniversitelerin öğrenciler ile iletişim kurmak için irtibat haline geçmeleri* olarak üç ana başlıkta ele almıştır.

Drives ve Michael (2006) ile Shah ve Nair (2010)' e göre öğrencilerin üniversite tercihlerini, üniversitenin öğrencinin ailesinin yaşadığı yere olan uzaklığı, okulun öğrenciye vereceği burs miktarı, öğrencinin okula ödeyeceği harç miktarı, öğrencilerin arkadaşlarından edindikleri bilgiler, ailelerin düşünceleri, yerleşkenin güvenliği, akademik kariyer beklentileri, üniversite öğretim üyelerinin yeterlilikleri gibi faktörler etkilemektedir. Bu sonuçlar Chapman (1981) in çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Fernandez (2010) ise, öğrencilerin büyük bir kısmının iyi bir iş sahibi olmak için üniversitede öğrenim görmeyi istediklerini belirtmiştir. Fernandez' in çalışmasına katılan öğrencilerin büyük bir kısmı kırsal kesimden olmasına rağmen, öğrencilerin çoğunluğunun üniversite hakkındaki bilgileri, üniversitelerin web sayfalarından öğrendiklerini belirtmeleri, çağımızda gelişen teknolojinin önemini ortaya koymaktadır. Yine aynı çalışmada; öğrencilerin aile ve arkadaş görüşlerinin, ekonomik şartların, öğrenci danışmanlarının ve eğitim fuarlarının, öğrencilerin üniversite tercihinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu ise, Chapman (1981), Drives ve Michael (2006), Shah ve Nair (2010) in çalışma sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir.

Öğrencilerin, buldukları şartlara göre tercih edecekleri farklı üniversite olanakları vardır. Bunlar arasında devlet üniversiteleri, özel üniversiteler, uzaktan eğitim veren

üniversiteler bulunmaktadır. Fernandez (2010) çalışmasında; öğrencilerin, devlet üniversitelerindeki eğitimi daha kaliteli bulmalarından ve özel üniversitelerde okumanın maliyetinin yüksek olmasından dolayı devlet üniversitelerini tercih ettiklerini belirtmiştir. Uzaktan öğrenimi tercih eden öğrenciler ile yüz yüze öğrenimi tercih eden öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri, genelde farklılık göstermektedir. Uzaktan eğitim; daha çok yaşça büyük olan, tüm zamanlı bir işte çalışan, evli olan, fiziksel engeli olan bireyler tarafından tercih edilmektedir(Yükseltürk, 2005; Baturay, Bay 2009).

Öğrencilerin, tercihleri sonucunda öğrenim gördükleri kuruma yönelik memnuniyetlerini; eğitim kalitesi, fiziki mekanlar, uygulama olanakları, sosyal, kültürel ve sportif olanaklar gibi faktörler etkileyebilir (Uzgören, Uzgören 2007).

Egelioglu, Arslan ve Bakan (2011), çalışmasında, ailesi ile birlikte evde kalan öğrencilerin akademik ortalamalarının, yurttan veya arkadaşları ile birlikte evde kalan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu fakat evde arkadaşlarıyla kalan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin, ailesi ile birlikte veya yurttan kalan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinden daha yüksek çıktığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları ile memnun olma dereceleri arasında pozitif yönde fakat zayıf bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte Uzgören ve Uzgören (2007) tarafından yapılan çalışmada, evde arkadaşlarıyla kalan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin, ailesi ile birlikte veya yurttan kalan öğrencilere göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Egelioglu vd (2011) in çalışmasında, öğrenim gördükleri bölüme isteyerek gelen öğrencilerin, bölüme istemeden gelen öğrencilere göre memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Okay, Özdemir ve Semiz (2010), çalışmasında, bölümü isteyerek tercih eden öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve aynı bölümü farklı üniversitelerde okuyan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin farklı olduğunu belirtmiştir. Ulusoy, Arslan, Öztürk ve Bekar (2010) ın çalışmasında, hemşirelik bölümü öğrencilerinin sınıf ilerledikçe memnuniyet düzeylerinin düştüğünü ancak sınıf ilerledikçe öğrencilerin mesleği daha çok sevdiğini belirtmiştir. Buna karşılık Egelioglu vd (2011), dördüncü sınıf hemşirelik öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Atay ve Yıldırım (2008), lisans düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin memnuniyetlerine yönelik yaptığı çalışmada; lise döneminde üniversite tercihi yaparken okudukları okulun internet olanağını değerlendiren öğrenci sayısının az olduğunu ve bölüme gelen öğrencilerin çoğunun, seçtikleri

bölüm hakkında fazla önbilgiye sahip olmadığını tespit etmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin, bölümü tercih ederken yeteri kadar ön bilgiye sahip olmamalarına rağmen, eğitim-öğretim sürecinde bölümü tercih ettiklerinden dolayı memnun oldukları belirlenmiştir. Memnuniyet düzeyi yüksek olan öğrencilerin çoğunun mezuniyet sonrası okudukları bölümle ilgili işlerde çalışmayı düşündükleri, memnuniyet düzeyi düşük olan öğrencilerin ise farklı sektörlerde çalışmayı düşündükleri tespit edilmiştir. Özel(2006), eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde okuyan öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin farklı olduğunu tespit etmiştir. KPSS ile atanma ihtimalinin daha yüksek olduğu bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin memnuniyet oranlarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmanın amacı, öğrencilerin Atatürk Üniversitesi'ni tercih etme sebepleri ve yaptıkları tercih sonucundaki memnuniyet düzeylerini incelemektir. Üniversitelerin eğitim-öğretim ve sosyal imkânlar dâhilinde yapacakları değişiklik ve yenilikler açısından, öğrencilerin üniversite tercihlerini etkileyen etmenlerin ve öğrenim gören öğrencilerin, okudukları üniversiteden memnuniyet düzeylerinin bilinmesi yol gösterici olabilir.

YÖNTEM

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli: geçmişte var olan ya da halen mevcut bir durumu, olduğu şekliyle araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan birey, olay veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2010).

Çalışmanın katılımcıları

Çalışmanın pilot aşamasına 2010-2011 güz döneminde Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi (KKEF) Kimya Eğitimi Anabilim Dalı ve Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 190 öğrenci katılmıştır. Asıl çalışma uygulamasına, 2010- 2011 bahar döneminde KKEF Kimya Eğitimi Anabilim Dalı'ndan 63, Fen Fakültesi Kimya Bölümü'nden 91, Mühendislik Fakültesi Kimya Mühendisliği Bölümü'nden 105 olmak üzere toplam 259 öğrencinin katılmasına rağmen, katılımcıların bazı sorulara cevap vermemesinden dolayı bazı cevapların sayısı düşüktür. Çalışmaya katılan öğrenciler 1.sınıf, 4.sınıf ve 5. sınıf öğrencileridir.

Veri toplama araçları ve verilerin analizi

Pilot çalışmanın ilk aşamasında KKEF Kimya Öğretmenliği Bölümü beşinci sınıfta öğrenim gören 27 öğrenciye boş kâğıt dağıtılarak öğrencilerden üniversite tercihini etkileyen faktörleri ve üniversiteden memnuniyet durumlarını ifade eden cümleleri yazmaları istendi. Pilot

çalışmanın ikinci aşamasında ise, öğrencilerin boş kâğıtlara yazdıkları ifadelerden ve konuyla ilgili literatürden yararlanarak, öğrencilerin üniversiteyi tercih nedenlerini etkileyen faktörleri ve öğrencilerin tercihleri sonucundaki memnuniyet durumlarını ifade edecek 31 maddeden oluşan beşli likert türü bir anket geliştirilmiştir. Benzer şekilde öğrencilerin demografik özellikleri ve öğrencilerin okudukları üniversite, bölüm ve şehir hakkındaki ön bilgilerini yazarak belirtecekleri açık uçlu soruları da içeren 17 maddeden oluşan öğrenci formu geliştirilmiştir. Pilot çalışma sonunda 31 maddeden oluşan anket, yakın anlamlı olan iki anket maddesinin birleştirilmesi ile madde sayısı 30 a düşürülmüş ve bazı anket maddeleri ile öğrenci formundaki cümlelerde değişiklikler yapılmıştır. Asıl çalışmada kullanılan anket 30 maddeden oluşmakta ve *kesinlikle katılmıyorum*, *katılıyorum*, *kararsızım*, *katılıyorum*, *kesinlikle katılıyorum* seçeneklerini içermektedir. Anket maddelerinin tamamı olumlu cümlelerden oluşmaktadır. 30 maddeden oluşan anket cümlelerinden öğrencilerin alacağı minimum toplam puan 30, maksimum toplam puan ise 150 dir.

Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde SPSS 13.0 paket programı kullanılmıştır. Pilot çalışma sonucunda anketin Cronbach Alpha değeri 0,920 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

30 cümleden oluşan anketin 1-11. Maddeleri, öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörler ile ilgili; 12-30. maddeler ise öğrencilerin tercihlerinden dolayı memnuniyet dereceleri ile ilgilidir.

Tablo 1: Öğrencilerin üniversite tercihini etkileyen faktörlerle ilgili maddelerin (1-11. cümleler) ortalamaları

Maddeler	Ortalamalar			Maddeler	Ortalamalar		
	Eğitim Fakültesi	Fen Fakültesi	Mühendislik Fakültesi		Eğitim Fakültesi	Fen Fakültesi	Mühendislik Fakültesi
M1	1,94	2,72	2,02	M7	2,56	2,36	2,23
M2	3,13	3,41	3,15	M8	1,95	2,30	1,94
M3	2,54	3,14	2,74	M9	2,02	2,31	2,08
M4	3,35	3,62	3,40	M10	2,73	3,36	2,57
M5	1,63	1,84	1,50	M11	2,97	3,47	2,78
M6	2,03	2,32	1,95				

Tablo 1 den, her üç fakülteden de en yüksek ortalamayı alan maddenin, “Atatürk Üniversitesinin köklü bir üniversite olması tercihimizi etkiledi” şeklindeki dördüncü madde olduğu görülmektedir. “Üniversitenin vermiş olduğu burslar üniversite tercihimizi etkiledi” şeklindeki beşinci maddenin ortalamasının ise her üç fakültede de en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin üniversite tercihleri sonucundaki memnuniyet düzeylerini ölçen maddelerin (12-30.cümleler) ortalamaları

Madde	Ortalamalar			Madde	Ortalamalar		
	Eğitim Fakültesi	Fen Fakültesi	Mühendislik Fakültesi		Eğitim Fakültesi	Fen Fakültesi	Mühendislik Fakültesi
M12	3,65	3,57	3,21	M23	2,13	2,70	1,90
M13	3,84	3,53	3,31	M24	2,41	2,93	2,26
M14	3,68	3,34	3,30	M25	2,56	2,91	2,41
M15	3,22	3,05	2,68	M26	3,38	3,30	3,33
M16	2,52	2,66	1,88	M27	3,46	3,29	3,59
M17	2,75	3,12	2,20	M28	2,52	2,82	2,89
M18	1,97	2,59	1,86	M29	3,25	3,13	2,89
M19	2,40	2,84	2,15	M30	3,51	3,22	2,90
M20	2,60	3,11	2,38	Öğrenci sayısı	63	91	105
M21	2,46	2,77	2,30	Ortalama	2,89	3,047	2,63
M22	2,65	2,96	2,53				

Tablo 2 den görülebileceği gibi, Fen Fakültesi öğrencilerinin memnuniyet ifade eden maddelerin ortalamaları diğer iki fakülteden daha yüksektir. “Atatürk Üniversitesi’nin eğitim kalitesinin yüksek olmasından dolayı, Atatürk Üniversitesi öğrencisi olmaktan memnunum” şeklindeki 13. maddenin ortalaması 3,84 ile Eğitim Fakültesi için en yüksek ortalamaya sahiptir. “Atatürk Üniversitesi’nin, öğretimi destekleyen alt yapısının (kütüphane, bilgisayar lab., ders uygulama lab., internet erişim olanakları vs) yeterli olmasından dolayı Atatürk Üniversitesi öğrencisi olmaktan memnunum” şeklindeki 12. maddenin ortalaması, Eğitim Fakültesi için en yüksek (3,65) değere sahiptir. “Atatürk Üniversitesi’ne giriş puanları verilen eğitim kalitesine oranla düşüktür” şeklindeki 27. maddenin ortalaması mühendislik fakültesi için 3,59 ile en yüksek ortalamaya sahiptir. Her üç fakültenin öğrencilerinin ortak görüşü, Atatürk Üniversitesinin eğitim kalitesinin yüksek olması ve Atatürk Üniversitesi öğrencisi olmaktan memnun oldukları şeklindedir diye ifade edebiliriz.

Her üç fakülte öğrencilerinin memnuniyet düzeyinin en düşük olduğu madde “Erzurum’un iklim koşulları sosyal hayatımı olumlu yönde etkiliyor” şeklindeki 18. maddedir. Öğrencilerin okudukları fakültele göre memnuniyet durumlarını ifade eden maddelerinin ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Levene Testi sonucunda $p > .05$ düzeyinde anlamlı bir fark saptanmamış ve varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin okudukları fakültele göre memnuniyet maddelerinin ortalamalarının varyans şartını sağlayıp sağlayamadığına yönelik levene testi sonuçları

<i>Levene istatistiği</i>	<i>sd1</i>	<i>sd2</i>	<i>p</i>
2,933	2	256	,055

Fen Fakültesi, Mühendislik Fakültesi ve Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Atatürk Üniversitesi’ni tercih etmeleri sonucundaki memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını görmek için one- way anova (tek yönlü varyans analizi) analizi yapılmıştır. Hangi fakülteler arasında fark olduğunu görmek için ise Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 4: Farklı fakülte öğrencilerinin memnuniyet ortalamalarına göre anova sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Gruplar Arası</i>	8,682	2	4,341	7,169	,001
<i>Gruplar İçi</i>	155,002	256	,605		
<i>Toplam</i>	163,684	258			

Analiz sonuçlarından, farklı bölüm öğrencilerinin memnuniyet ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir, $F(2, 256)=7,169$, $p < ,05$ dir. Anlamlı farkın hangi fakülte öğrencilerinin lehine olduğunu görmek için One- Way anova testinde varyans homojenliği sonucuna göre Post Hoc Multiple Comparisons testlerinden Tukey testi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 5: Farklı fakülte öğrencilerinin memnuniyet ortalamalarına göre Tukey Testi sonuçları

	<i>Bölüm Değişkenleri</i>	<i>Ortalamalar Farkı(I-J)</i>	<i>p</i>
<i>Fen Fakültesi</i>	<i>KK Eğitim Fakültesi</i>	,15400	,450
	<i>Mühendislik Fakültesi</i>	,41643*	,001
<i>KK Eğitim Fakültesi</i>	<i>Mühendislik Fakültesi</i>	,26243	,089

Tukey testi sonuçlarına göre Fen Fakültesi öğrencilerinin memnuniyet durumlarını belirten maddelerin ortalamasının, Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin memnuniyet durumlarını belirten maddelerin ortalamasına göre, Fen Fakültesi öğrencilerinin lehine anlamlı fark ($p < ,05$) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ile Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim görmekten duydukları memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını görmek için, independent samples t- testi yapılmıştır.

Tablo 6: Öğrencilerin Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim görmekten duydukları memnuniyet düzeyleri ortalama puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>X_{ort}</i>	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Erkek</i>	<i>128</i>	<i>2,65</i>	<i>,81739</i>	<i>251</i>	<i>3,86</i>	<i>,000</i>
<i>Kız</i>	<i>125</i>	<i>3,02</i>	<i>,73302</i>			

Tablo 6 incelendiğinde Öğrencilerin Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim görmekten duydukları memnuniyet düzeyleri ortalama puanları, cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir, $t(251)=3,86$, $p < ,05$. Kız öğrencilerin memnuniyet düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha fazla çıkmıştır.

Öğrencilerin Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim görmekten duydukları memnuniyet düzeyleri ile ailelerinin gelirleri arasındaki ilişki tablo 8 de verilmiştir.

Tablo 7: Ailelerin aylık gelirleri ve öğrenci memnuniyet durumu

<i>Ailenin ortalama aylık geliri</i>	<i>Öğrenci sayısı</i>	<i>Öğrenci memnuniyet maddelerinin ortalaması</i>
<i>0-500 TL</i>	<i>10</i>	<i>2,21</i>
<i>500-1000 TL</i>	<i>74</i>	<i>2,99</i>
<i>1000-2000 TL</i>	<i>109</i>	<i>2,88</i>
<i>2000 TL ve üstü</i>	<i>61</i>	<i>2,73</i>

Öğrencilerin ailelerinin %42 sinin aylık geliri 1000-2000 TL arasında olduğu ve bu öğrencilerin memnuniyet derecesinin ortalamasının 2,88 (tablo 8) olduğu görülmektedir. Memnuniyet durumu en düşük olan (2,22) öğrencilerin ailelerinin aylık geliri 500 TL ye kadardır. Memnuniyet durumu en yüksek olan (2, 99) öğrencilerin ailelerinin aylık geliri ise 500-1000 TL arasındadır.

Tablo 8: Atatürk Üniversitesini tercih eden öğrencilerin ailelerinin ikamet durumları

<i>Öğrencilerin ailelerinin ikamet durumları</i>	<i>Öğrenci sayısı</i>
<i>Erzurum da ikamet edenler</i>	<i>58</i>
<i>Erzurum İli' ne sınır illerde ikamet edenler</i>	<i>69</i>
<i>Erzurum İli' ne sınır olmayan daha uzak illerde ikamet edenler</i>	<i>127</i>

Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin üniversite tercihini yaparken; tercih edecekleri üniversitenin bulunduğu şehrin, öğrencilerin yaşadığı şehre uzak olmasının, öğrencilerin tercihlerini çok fazla etkilemediği düşünülebilir. Çalışma sonunda katılımcıların 58(%22,8) inin Erzurumlu oldukları ve Erzurum da ikamet ettikleri, 69(%27) öğrencinin Erzurum iline sınır olan illerde, 127(%50) öğrencinin daha uzak illerde ikamet ettikleri tespit edilmiştir.

Tablo 9: Öğrencilerin üniversite tercihlerindeki Atatürk Üniversitesi tercih sayısı

<i>Öğrencilerin üniversite tercihlerindeki Atatürk Üniversitesi tercih sayısı</i>	<i>Öğrenci sayısı</i>
<i>1</i>	<i>95</i>
<i>2</i>	<i>29</i>
<i>3</i>	<i>27</i>
<i>4</i>	<i>17</i>
<i>5</i>	<i>17</i>
<i>6 veya daha fazla</i>	<i>63</i>

Tablo 9'dan görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunun, üniversite tercihlerinde Atatürk Üniversitesi'ni çok fazla tercih etmedikleri görülmektedir. Katılımcılardan 95 (%38) inin tercihleri arasında bir tane, 63(%25,4) nin ise altı ve üstünde Atatürk Üniversitesi'ni tercih ettikleri görülmektedir.

Okudukları bölümü üniversite tercihlerinde kaçınıcı sırada yazdıkları sorusuna, 96 öğrenci ilk beş tercihinde, 156 öğrenci ise altı ve daha sonraki tercihlerinde yazdıklarını ifade etmişlerdir. “Üniversite tercihi yaparken üniversite hakkında ön bilginiz var mıydı?” sorusuna, 84 öğrencinin evet 141 öğrencinin hayır cevabı verdiği belirlenmiştir.

“Tercihinizi yaparken şehir hakkında ön bilginiz var mıydı?” şeklindeki açık uçlu soruya; 20 öğrenci Erzurum'un soğuk bir şehir olduğunu, 10 öğrenci halkının muhafazakâr olduğunu, 5 öğrenci halkın öğrenciyi pek sevmediğini, 10 öğrenci kış sporlarının yapıldığını 10 öğrenci maddi yönden uygun bir şehir olduğunu, 11 öğrenci sosyal faaliyetlerin kısıtlı olduğu yönündeki görüşlerini yazmışlardır.

“Tercihinizi yaparken üniversite hakkında ön bilginiz var mıydı?” şeklindeki açık uçlu soruya cevap veren öğrenciler; 11 öğrenci Üniversitenin köklü ve eğitim kalitesinin yüksek olduğunu, 5 öğrenci fakültelerin neredeyse hepsinin aynı kampüste olduğunu, kampüsün çok güzel olduğu yönünde görüşlerini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrencilerin öğrenim yaşamlarında üniversite tercihlerini etkileyen pek çok faktör sıralanabilir. Bunlar arasında; bireyin yaşadığı ülke ve şehir şartları, ekonomik koşullar, iyi bir işe sahip olma isteği, akademik alanda başarılı olma isteği gibi faktörler sıralanabilir (Chapman 1981; Drives ve Michael 2006; Shah ve Nair 2010; Fernandez 2010). Öğrencilerin üniversite öğrenimi süresince üniversite ve öğrenim gördükleri bölümden memnuniyet düzeylerinin yüksek olması, öğrencilerin başarılı bir eğitim öğretim süreci geçirmelerini ve ilerleyen sürede öğrenim gördükleri alanda severek çalışmalarını ve yapacakları işlerdeki başarı seviyesini olumlu yönde etkileyebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin Atatürk Üniversitesi’ni tercih etmelerinde, Atatürk Üniversitesi’nin köklü bir üniversite olmasının etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin tercihlerinde, Atatürk Üniversitesi’nin vermiş olduğu bursların etkili olduğu ile ilgili beşinci maddenin ortalamasının çok düşük olması; bu bursun, öğrencilerin tercihlerinde fazla etkili olmadığı düşüncesini oluşturabilir. Ancak, anketin uygulandığı birinci, dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinden sadece birinci sınıf öğrencilerine, Atatürk Üniversitesi’ni tercih ettiklerinden dolayı burs programının olduğunu göz önünde bulundurmak gerekir. Üniversitelerin başarılı olan öğrencilere ve ekonomik durumu kötü olan öğrencilere burs olanakları sağlaması ve olanaklardan öğrencilerin haberdar olması, üniversiteyi tercih eden başarılı öğrencilerin sayısının artmasına neden olabilir. Bununla birlikte ekonomik durumu zayıf olan öğrenciler için üniversitede kısmi zamanlı iş olanakları veya öğrencilerin araştırma projelerinde yer almaları da üniversiteyi tercih eden öğrenci sayısının artmasına ve daha etkili öğretimin sürdürülmesine neden olabilir.

Çalışmaya katılan Fen Fakültesi öğrencilerinin memnuniyet düzeyi, diğer iki fakülte öğrencilerine nazaran daha yüksek çıkmıştır. Bunun sebebi, son zamanlarda fen fakültelerine formasyon derslerinin verilmesi ve öğrencilerin mezun olduktan sonra hem öğretmenlik hem de kendi alanlarında iş bulma olanağına sahip olmaları ihtimali olabilir.

Mevcut çalışmamız sonucunda çalışmaya katılan kız öğrencilerin memnuniyet düzeyleri, erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Buna karşılık; Egelioğlu vd (2011) hemşirelik bölümünde okuyan öğrencilerin cinsiyetlerine göre memnuniyet düzeyleri arasında fark olmadığını ancak kız öğrencilerin akademik ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Özel (2006) ise çalışmasında; eğitim fakültelerinde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin memnuniyetlerinin kıyaslanmasında, kızların erkeklere oranla okudukları bölümden daha memnun olduklarını ve okudukları bölümden mezun olduktan sonra öğrenim gördükleri alanda çalışmaya, erkek öğrencilere nazaran daha çok istekli olduklarını ifade etmiştir. Mevcut çalışmanın üç farklı fakülteyi içermiş olması bu sonucun farklı çıkmasına neden olmuş olabilir.

Drives ve Michael (2006) ile Shah ve Nair (2010) in çalışma sonuçları, öğrencilerin tercih edeceği üniversitelerin ailelerine yakın şehirlerde olmasını istediklerini göstermektedir. Oysaki bu çalışma sonunda Atatürk üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık %50 sinin Erzurum İli ne sınır olmayan illerden geldiği görülmektedir. Bu durum, ekonomik koşulların ve coğrafi açıdan ulaşım şartlarının ülkeden ülkeye değişmesi; ulaşım olanaklarının geçmiş yıllarda olduğu gibi sınırlı ve maliyetli olmaması, öğrencilerin tercih nedenlerini etkilemiş olabileceği düşüncesini oluşturmaktadır.

Mevcut çalışmada Atatürk Üniversitesi'nde okuyan öğrencilerin yaklaşık %74,4 ünün üniversite tercihlerinde bir ile beş arasında Atatürk Üniversitesi'nden tercih yaptıkları, yaklaşık %25,4 ünün ise üniversite tercihlerinde altı ve daha fazla sayıda Atatürk Üniversitesi'nden tercih yaptıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte Atatürk Üniversitesi'ni tercih etmelerinden dolayı memnuniyet durumlarını ifade eden maddelerin ortalamaları incelendiğinde; çalışmaya katılan tüm öğrencilerin memnuniyetlerini ifade eden maddelerin ortalamasının beş üzerinden 2,84 olduğu görülmektedir. Bu ortalama da öğrencilerin genel itibarıyla Atatürk Üniversitesi öğrencisi olmaktan memnun olduklarını göstermektedir.

“Tercihinizi yaparken şehir hakkında ön bilginiz var mıydı?” şeklindeki açık uçlu soruya öğrencilerin bir kısmı “şehrin maddi yönden uygun bir şehir olduğunu bildiklerini” yazmışlardır. Nitekim çalışmaya katılan öğrencilerin %75 nin ailesinin aylık geliri 2000 TL den aşağıdır. Bu nedenle öğrencilerin tercihinde Atatürk Üniversitesi'nin bulunduğu Erzurum'un ekonomik olarak daha uygun olması da etkili olmuş olabilir.

Üniversitenin bulunduğu şehirde öğrencilerin çalışabilecekleri uygun iş ortamlarının geliştirilmesi ve bundan öğrencilerin haberdar olması, öğrencilerin tercihlerini etkileyebilir. Üniversitenin eğitim-öğretim ve sosyal olanaklarının iyi olması, öğrencilerin tercihlerinden memnun olmasında etkilidir. Öğrencilerin okudukları üniversite olanaklarından memnun olması, öğrencilerin eğitim- öğretim sürecinin daha verimli geçmesini ve öğrenim gördükleri bölümden mezun olduktan sonra, öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlarda daha başarılı olmalarını sağlayabilir.

Ek 1 Çalışma için geliştirilen 30 maddelik Anket ve 17 maddelik öğrenci formu	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Değerli katılımcı, bu anketi; öğrencilerin Atatürk Üniversitesi'ni tercih etme sebepleri (ilk 12 soru) ve yaptıkları tercih sonucundaki memnuniyet düzeylerini (son 18 soru) incelemek için uygulamaktayız. Sorulara verdiğiniz cevaplar üçüncü şahıslarla paylaşılmayacaktır. Anket sorularını içtenlikle cevaplamamız bizim için son derece önemlidir. Aşağıdaki ifadelere katılma derecenize göre size en uygun olan yanıtı işaretleyiniz. Örnek kodlama : ● Lütfen boş madde bırakmayınız.					
Ankete katıldığımız için teşekkürler...					
1. İkamet ettiğim şehrin Erzurum'a yakın olması Atatürk Üniversitesi'ni tercih etmemde etkili oldu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Atatürk Üniversitesi'ni tercih etmemde üniversitenin eğitim kalitesi önemli bir etkendi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Atatürk Üniversitesi'ni tercih etmemde üniversiteden akademik beklentilerim (lisansüstü eğitim imkânları) etkili oldu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Atatürk Üniversitesi'nin köklü bir üniversite olması tercihimizi etkiledi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Üniversitenin vermiş olduğu burslar tercihlerimi etkiledi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Atatürk Üniversitesi'ni tercih etmemde üniversitenin sunduğu sosyal olanaklar etkili oldu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Üniversitenin sosyal yapısı hakkında sahip olduğum ön bilgiler tercihimizi etkiledi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Üniversitenin kendi tanıtımı tercihimizi etkiledi(Dergi, Broşür vs).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Üniversite hakkında basında yer alan haberler tercihimizi etkiledi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Atatürk Üniversitesini tercih etmemde ailem önemli bir etkendi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Üniversite tercihimizi yapmamda aldığım tavsiyeler etkili oldu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Atatürk Üniversitesi'nin, öğretimi destekleyen alt yapısının (kütüphane, bilgisayar lab., ders uygulama lab., internet erişim olanakları vs) yeterli olmasından dolayı Atatürk Üniversitesi öğrencisi olmaktan memnunuz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Atatürk Üniversitesi'nin eğitim kalitesinin yüksek olmasından dolayı, Atatürk Üniversitesi öğrencisi olmaktan memnunuz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Atatürk Üniversitesi'nin akademik kadrosunun yeterli olmasından dolayı, Atatürk Üniversitesi öğrencisi olmaktan memnunuz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Atatürk üniversitesi yeteri kadar sosyal olanaklara (kantin kafeterya, sunulan sağlık hizmetleri, öğrenci kulüpleri, kültürel etkinlikler) sahip olduğundan, Atatürk Üniversitesi öğrencisi olmaktan memnunuz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Erzurum halkının üniversite öğrencisine yaklaşımından dolayı, Erzurum'da bulunmaktan memnunuz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Üniversite okuduğum şehrin toplumsal yapısı kendi kültürümle özdeşleştiği için memnunuz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Erzurum'un iklim koşulları sosyal hayatımı olumlu yönde etkiliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Erzurum'un iklim koşulları eğitim hayatımı olumlu yönde etkiliyor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Erzurum'un ulaşım şartları eğitim hayatımı ve sosyal hayatımı olumlu yönde etkiliyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Erzurum'un gelişmişlik düzeyi (alt yapı, alışveriş merkezi, eğlence merkezi, barınma olanakları, spor merkezleri vs) öğrencileri memnun edecek düzeydedir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Erzurum'un ekonomik olarak öğrenciye uygun bir şehir olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Üniversiteyi bitirdikten sonra Erzurum'da yaşamayı düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Bu şehre öğrenci olarak gelmiş olmama rağmen kendimi bu şehre ait hissediyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Gerekli şartları sağlasaydım bile Atatürk Üniversitesi'nden başka bir üniversiteye yatay geçiş yapmayı düşünmezdim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Okuduğum bölümü üniversiteye geldikten sonra daha çok sevdim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Atatürk Üniversitesi'ne giriş puanları verilen eğitim kalitesine oranla düşüktür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gördüğüm bölümden dolayı mesleki kaygı taşımıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Atatürk Üniversitesi'nde okuduğum bölümün öğrencisi olmak bana kendimi değerli hissettiriyor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Diğer öğrencilere Atatürk Üniversitesi'ni tercih etmelerini tavsiye ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Diğer sayfaya geçiniz.

ÖĞRENCİ FORMU

Fakülte:

Bölüm:

Cinsiyet: Erkek Kız Sınıf (.....) Yaş (.....)

Aileniz hangi şehirde ikamet etmektedir? (.....)

Ailenizin aylık geliri ne kadar?

0-500 TL 500- 1000 TL 1000- 2000 TL 2000 TL ve üzeri

Annenizin eğitim düzeyi nedir?

İlköğretim Lise Yüksek Okul(2 yıllık) Üniversite(Fakülte)

Diğer

Babanızın eğitim düzeyi nedir?

İlköğretim Lise Yüksek Okul(2 yıllık) Üniversite(Fakülte) Diğer

Mezun olduğunuz lise(L) türü nedir?

Meslek L Düz L Süper L Anadolu L Anadolu Öğretmen L Fen L Diğer(.....)

Okumakta olduğunuz bölüme giriş puanınız ve puanınızın türü nedir? (.....) (ÖR: SAY2: 305.532)

Okumakta olduğunuz bölüm tercihleriniz arasında kaçınıcı sıradaydı? (.....)

Yapmış olduğunuz tercihlerin kaçında Atatürk Üniversitesi yer almaktaydı? (.....)

Atatürk Üniversitesine yatay geçiş yaparak mı geldiniz? Evet Hayır

Yanıtınız evetse nedeni nedir? Kısaca açıklar mısınız?

.....
.....

Tercihinizi yaparken şehir hakkında ön bilginiz var mıydı? (Erzurumlu olanlar cevaplamayacak.) Evet Hayır

Var olan önbilgileriniz nelerdi?

.....
.....

Tercihinizi yaparken üniversite hakkında ön bilginiz var mıydı? Evet Hayır

Var olan önbilgileriniz nelerdi?

.....
.....

Tercihinizi yaparken bölümünüz hakkında ön bilginiz var mıydı? Evet Hayır

Var olan önbilgileriniz nelerdi?

.....
.....

KAYNAKÇA

1. Shah, M., & Nair, C.S. (2010). "Enrolling in Higher Education: The Perceptions of Stakeholders", **Journal of Institutional Research**, 15(1): 9-15.
2. Chapman, D. W.(1981). "A Model of Student College Choice", **The Journal of Higher Education**, 52(5): 490-505
3. Fernandez, J.L. (2010). "An Exploratory Study of Factors Influencing the Decision of Students to Study at Universiti Sains Malaysia", **Kajian Malaysia**, 28(2):107-136
4. Drewes, T., & Michael, C.(2006). "How Do Students Choose a University?: An Analysis of Applications to Universities in Ontario, Canada", **Research in Higher Education**, 47(7): 781-800.
5. Yukselturk, E. (2005). "Online Information Technologies Certificate Program", **The Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE**, 6 (1):99-110
6. Baturay, M., & Bay, Ö.F. (2009). "Uzaktan Öğretimi Tercih Eden Öğrencilerin Demografik Özellikleri", **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13: 17-26.
7. Egelioglu, N., Arslan, S., & Bakan, G. (2011). "Hemşirelik Öğrencilerinin Memnuniyet Durumlarının Akademik Başarıları Üzerine Etkisi", **Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi**, 1: 14-24.
8. Ulusoy, H., Arslan, Ç., Öztürk, N., & Bekar, N. (2010). "Hemşirelik Öğrencilerinin Eğitimleriyle İlgili Memnuniyet Düzeylerinin Saptanması", **Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi**,3(2): 16-24.
9. Atay, L., & Yıldırım, H. M. (2008): "Lisans Düzeyinde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Memnuniyetine Yönelik Bir Araştırma", **Soid Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi**, 5 (3): 6-14.
10. Özel, A. (2006). "Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyo- Ekonomik ve Kültürel Yapısı", **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**,16: 317-336.
11. Okay,Ş., Özdemir, M. S., & Semiz, S. (2010). "Teknik Eğitim Fakültesi Otomotiv Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeylerinin Belirlenmesi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 18(1): 209-226
12. Karasar, N. (2010). **Bilimsel araştırma yöntemi**. Ankara: Nobel.
13. Uzgören, N., Uzgören, E. (2007). "Dumlupınar Üniversitesi Lisans Öğrencilerinin Memnuniyetini Etkileyen Bireysel Özelliklerin İstatistiksel Analizi - Hipotez Testi Ki-Kare Testi ve Doğrusal Olasılık Modeli-" **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**,17: 173-192

GEORGES SIMENON'UN « ORMANDAKI DELİ » ADLI ROMANININ GÖSTERGEBİLİMSEL BİR ÇÖZÜMLEMESİ

Yrd. Doç.Dr. Gülhanım Ünsal¹

Özet

GEORGES SIMENON'UN « ORMANDAKI DELİ » ADLI ROMANININ GÖSTERGEBİLİMSEL BİR ÇÖZÜMLEMESİ

Bu çalışmada, göstergebilimden hareketle Georges Simenon'un Ormandaki Deli adlı romanını çözümlenmeye çalıştık. Çalışmanın derin düzey boyutunda, temel sözdizimi ve temel anlamı anlatarak 'deli' sözcüğünün mantıksal karşıtlığını oluşturduk. Bir eylem şeması oluşturarak 'deli' sözcüğünün metin içindeki karşıtlık, alt karşıtlık, çelişiklilik, içerme, varsayma ilişkilerini kurduk. Anlatısal ve anlamsal sözdizimi boyutunda metnin içinde gönderen-gönderilen, özne-nesne, yardımcı-engelleyici kavramlarını açıkladık. Metinde geçen değer ve betisel nesnelere, yapılan anlaşmalar ve oyuncuların fiziksel ve karakteristik özelliklerini anlattık. Söylemsel yapılar boyutunda, metnin zaman ve uzam öğelerini inceledik.

Anahtar Sözcükler: metin çözümlenme, eylem şeması, anlatısal ve anlamsal sözdizimi, değer ve betisel nesne

Abstract

THE ANALYZE OF THE SEMIOTICS OF GEORGES SIMENON'S NOUVEL LE FOU DE BERGERAC

In this work, by looking from the semiotics perspective, we tried to analyze Georges Simenon's nouvel Ormandaki Deli (Le Fou de Bergerac). By telling the basic syntax and the meaning in a deep point of our work, we tried to find the logical contrast of the work 'crazy'. By forming a schematic square, we tried to establish the relationships of contrast, sub-contrast, contradiction, implication and assumption of the word 'crazy' inside the text. By creating an 'acting diagram', in the dimension of narrative and semantic syntax inside the text, we examined its sender-the sent, object-subject and aider-impeder elements. We explained the value and the representational objects, the agreements which have been done inside the text and the actor's psychical and characteristic properties. In the dimension of speaking structures, we tried to explain the texts time and location terms.

Key-words: the analyze of the text, the acting diagram, the narrative and semantic syntax, the value and representational object.

GİRİŞ

Dil göstergesi, tanımlanması çok zor olan gösterge, bütün dilbiliminin temel kavramıdır (Ducrot – Todorov, 1972:131). Saussure'e (Bally – Sechehaye, 1968: 98; Vardar, 1998:109) göre, dil göstergesi bir nesneyle bir adı birleştirmeyen, bir kavramla bir işitme imgesini birleştirir. İşitme imgesi salt fiziksel yani özdeksel nitelikli değildir; sesin anlamsal izidir, duygularımızın tanıklığıyla bizde oluşan tasarımdır. Bu imge duyumsaldır. O halde, kavramla işitme imgesinin birleşimine gösterge denir. Bütünü belirlemek için gösterge sözcüğü kullanılır, kavram yerine gösterilen ve işitme imgesi yerine gösteren terimleri kullanılır. Dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir (Bally – Sechehaye, 1968: 32; Vardar, 1998: 46).

Dil göstergesel bir olaydır (Vardar, 1999: 30). Çünkü dilin toplumsal nitelikli oluşu onun iç özelliklerindedir. Eco'ya (Eco, 1988:254-255) göre, insan dildir. İnsanın kullandığı sözcük ya da gösterge insanın bizzat kendisidir. Yaşam düşüncelerin ardı ardına gelişi ise, bu olay insanın bir gösterge olduğunu kanıtlar. Böylece dil varlığın bütünüdür, çünkü insan bir düşüncedir. İnsan kendi dilidir çünkü kültür göstergeler dizgesinin dizgesinden başka bir şey değildir.

Dil ve anlam anlayışı, dilin sürekli ve yaratıcı bir zihin etkinliği olduğunu ileri süren ve her dilin dünyayı kendine göre anlayıp kendince anlattığını kabul eden Wilhelm Von Humboldt

¹ Kırıkkale Üniversitesi, Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim-Tercümanlık Anabilim Dalı Öğretim Üyesi. gulhanimunsal@gmail.com

düşüncelerini dilin iç yapısı ilkesine dayandırır (Aksan, 1995: 486-487). Her şeyi kendi dilimizle biçimlendiririz. Dil içi göndergeler olmadan hiçbir şekilde kendimizi anlatamayız. Zaten eksik olur, yanlış olur (Humboldt, 2000:147).

Bu çalışmada, göstergebilimden hareketle Georges Simenon'un *Ormandaki Deli (Le Fou de Bergerac)* adlı romanı çözümlenmeye çalışacağız. Çalışmanın derin düzey boyutunda, temel sözdizimi ve temel anlamı anlatarak 'deli' sözcüğünün mantıksal karşıtlığını bulmaya çalışacağız. Bir göstergebilimsel dörtgen oluşturarak 'deli' sözcüğünün metin içindeki karşıtlık, alt karşıtlık, çelişkililik, içirme, varsayma ilişkilerini kuracağız. Anlatısal ve anlamsal sözdizimi boyutunda metnin içinde gönderen-gönderilen, özne-nesne, yardımcı-engelleyici kavramlarını inceleyeceğiz. Metinde geçen değer ve betisel nesnelere, yapılan anlaşmalar ve oyuncuların fiziksel ve karakteristik özelliklerini anlatacağız. Söylemsel yapılar boyutunda metnin zaman ve uzam öğelerini inceleyeceğiz.

1.TEMEL SÖZDİZİMİ VE TEMEL ANLAM DÜZEYİ

Doğal diller dışındaki anlamlı dizgeler göstergebilim alanına girer. Greimas göstergebilimi, yalnızca iletişimi sağlayan yalın gösterge dizgelerini değil, amaçlı olarak bir ileti sunmayan ama yine de anlamsal katmanlardan oluşan bütün gösterge dizgelerini çözümlenebilecek bir kuramdır, sürekli gelişen bir tasarıdır (Rifat, 1998:178-179).

Göstergebilimin temel amacı 'göstergelerin altında' yatanı, göstergelerin kendi 'aralarında' nasıl bir ilişki kurduğunu anlamak; inceledikleri, uygulandıkları alan hangisi olursa olsun, tüm ayrıntılarıyla anlama eşlik eden tüm küçük değişikliklerle, anlamın oluştuğu karşılıklı ilişkilerin temelinde neyin bulunduğunu öğrenmektir. Göstergebilim, bir alıcı ile bir verici arasında gerçekleşen iletişimden daha geniş bir bağlam içinde anlamın ortaya çıkarılması, anlamlama süreci olarak da tanımlanabilir (Kıran (Eziler), 2004: 52).

Göstergebilimin konusu 'toplumsal ve bireysel söylemi biçimlendiren anlamlı yapıları açıklamak' olarak ortaya konulunca, anlam olgusu ortaya çıkar. Anlam pek çok etmenin yanında, dış dünya gerçekliğinin düzdeğişmeceli bir parçası olan göndergeyle oluşur. Anlamın yapısı ve etkisi algılama düzlemindeki betisel anlamlamalardan (yüzeysel yapılar) 'yaşamın anlamının' değer açısından belirleyici olduğu derin yapılara dek algılanır (Kıran (Eziler), 2004: 53).

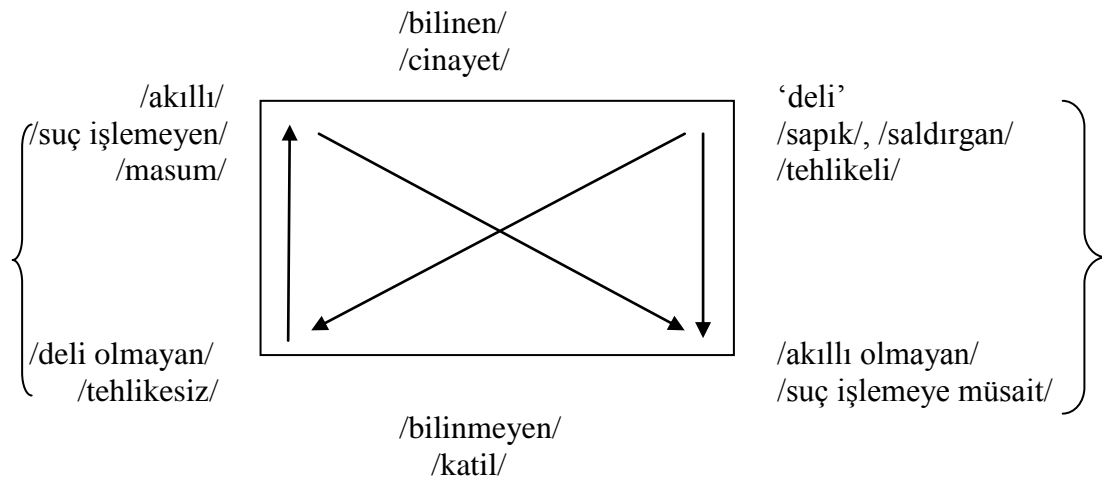
İncelememize konu olan romanın adı 'Ormandaki Deli' olduğuna göre, hareket noktamız olan 'deli' sözcüğünün mantıksal karşıtlığını bulmaya çalışalım.

Buradaki karşıtlık, hem sözlüksel hem de romana bağlı kalarak yapılan bir değerlendirme sonucudur.

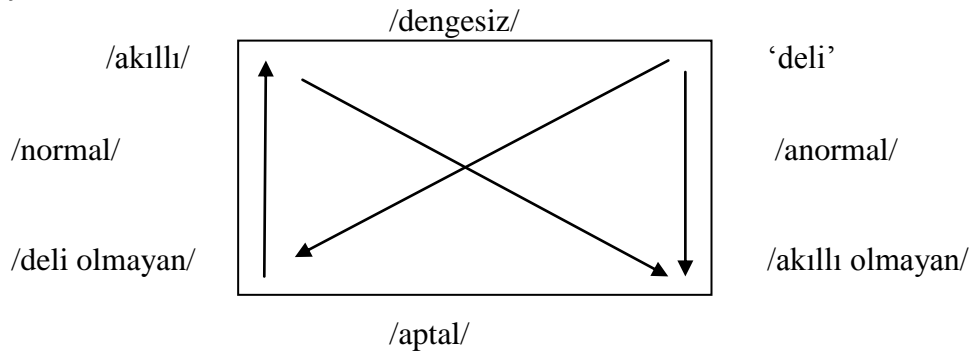
/akıllı/	'deli'
/aklı başında/	/sapık/
/yerleşik bir yerde yaşayan/	/kaçak/
/evde/	/orman ya da dağda yaşar/
/sosyal/	/asosyal/
/toplum içinde/	/toplum dışında/
/paylaşan/	/yalnız/
/güven içinde/	/güveden uzak/
/suç işlemeyen/	/suç işlemeye müsait/
/masum/	/suçlu/, /katil/
/hareketleri benimsenen/	/hareketleri kabul görmeyen/
/güvenilir/	/tehlikeli/
/korkusuz/	/korku içinde/
/kaygısız/	/kaygılı/, /tedirgin/, /panik/
/sosyal statüsü olan/	/sosyal statüsü olmayan/
/önemli/	/önemsenmeyen/

/sevimli/	/sevimsiz/
/bilinçli/	/bilinçsiz/
/yararlı/	/sakıncalı/
/duyarlı/...	/duyarsız/...

İnsan, /akıllı/ insan, toplum içinde yaşayan sosyal bir varlıktır. Yaşadığı toplum kurallarına uyum gösterir. Çünkü yaşadığı toplumun dili ile özdeşleşmiştir. /Akıllı/ insan ‘düşüncesine, bilgisine güvenilir kimse’dir. ‘Zeki, anlayışlı’ kişidir (Ansiklopedik-Türkçe Sözlük, 1970). ‘Deli’ insan, ‘aklı yerinde olmayan, aklını yitirmiş olan’ kişidir. (Ansiklopedik-Türkçe Sözlük, 1970) ‘Aklı dengesini yitirmiştir. Kendinde değildir. Zihinsel olarak altüst olmuştur. Kontrol edilemezdir. Dengeli, bilinçli, akli başında, tedbirli, düşünceli, sağlıklı, duyarlı, huzurlu, sakin, serinkanlı, ölçülü, ılımlı /akıllı/ insanın tersidir’ (Larousse, 2004).



Anlam, diğer sözcüklerle olan farklı türdeki ilişkileriyle ortaya çıkar (Günay, 2007: 205). Böylesi bir yaklaşımla, kavramlar arası temel ve mantıksal ilişkiler, anlamın temellendirdiği gücül yapılar, bir başka deyişle sözcüğün kullanıldığı bağlamı içindeki anlamlandırma süreci ortaya çıkarılabilir.



/dengesiz/-/aptal/: Karşıtlık eksenleri

/akıllı/- 'deli': Karşıtlık ilişkisi

/normal/, /deli olmayan/- /akıllı olmayan/, /anormal/: Alt karşıtlık ilişkisi

/akıllı/, /normal/ -/akıllı olmayan/: Çelişiklik ilişkisi

'deli', /anormal/- /deli olmayan/: Çelişiklik ilişkisi

/akıllı/-/deli olmayan/: İçerme ilişkisi

/deli olmayan/-/akıllı/: Varsayma ilişkisi

'deli'-/akıllı olmayan/: İçerme ilişkisi

/akıllı olmayan/-'deli': Varsayma ilişkisi

İncelediğimiz romandaki kişilerin kimliklerini belirlemek için oluşturduğumuz bu göstergebilimsel dörtgende kimliklerin birbirleriyle etkileşimi ile nasıl ortaya çıktığını görüyoruz. Örneğin, bu metindeki 'deli'nin gerçek anlamını oluşturduğumuz çizgedeki diğer sözcüklerle olan ilişkileri -karşıtlık, alt karşıtlık, çelişiklik, varsayma ve içirme ilişkileri- ve aralarındaki mantıksal dönüşümlerle kazandığını görürüz.

2. ANLATISAL VE ANLAMSAZ DÜZEY

Anlatısal ve söylemsel yapılar göstergebilimsel çözümlemenin temelini oluşturur. Anlatısal düzeyde, metindeki kişiler ve eylemler yapılan işlevlere bağlı olarak çözümlenir (Günay, 2007: 194-5). Metnin işleyiş biçimi ortaya konulur. Bu incelemede kişiler adlarıyla değil, yaptıkları eylemlerle, gerçekleştirdikleri işlevlerle tanımlanır. Anlatısal düzeydeki çözümlemede, metnin eyleyenleri yaptıkları işleve bağlı olarak ortaya konur ve eyleyenler arası etkileşim belirlenir. Eyleyen çizgesi bu etkileşimi belirlemekte kullanılır. Kişiler adları bakımından çok sayıda olsa da, eyleyen bakımından sınırlı sayıdadır: gönderen-gönderilen, özne-nesne, yardımcı-engelleyici (Günay, 2002: 61).

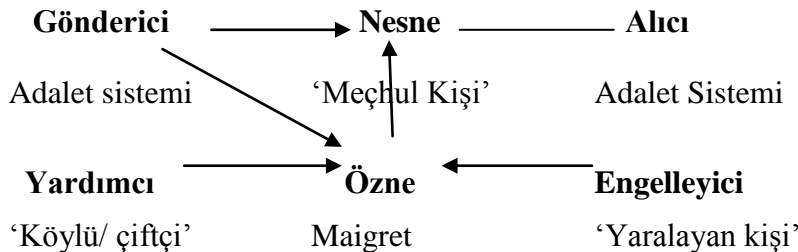
Greimas, eyleyenlerin kendi aralarındaki etkileşimine bağlı olarak, onları dört anlam eksenine göre değerlendirir. Gönderen, nesne ve gönderilen arasındaki etkileşim iletişim eksenini, özne ile nesne arasındaki etkileşim isteyim (ya da arayış) eksenini, gönderen ile özne arasındaki etkileşim buyurum eksenini ve son olarak yardımcı, özne ve engelleyici arasındaki etkileşim edim (sınama) eksenini oluşturur. Bu eksenler eyleyenler arası ilişkiyi de ortaya koyar. Öznenin hemen tüm eyleyenlerle ilişkide olduğu söylenebilir. Çünkü her eyleyen çizgesi özneye göre oluşturulur. Özne değiştikçe eyleyen çizgesindeki edenler de değişecektir.

Komiser Maigret Adli Polis'ten iki yıl önce emekli olan arkadaşı Leduc'ten bir davet alır. Aynı gün tesadüfen, polis müdürü tarafından Bordeaux'ya şehir arşivindeki belgeleri gözden geçirmek üzere görevlendirilir.

O sırada Maigret'nin eşi kız kardeşinin doğumu için Alsace'a gider. Maigret birinci mevki bir tren bileti alıp Orsay Garı'ndan trene biner. Kendisine ait kompartımanda rahat edemez. İkinci mevki bir kompartımana geçer. Alt ranzaya yerleşir. Gece lambasının loş ışığında üst ranzada birinin yattığını fark eder. Bu insan çok düzensiz nefes alıp vermekte ve sürekli dönüp durmaktadır. Maigret hiç uyuyamaz ve bütün dikkati bu kişinin üzerine yoğunlaşır. Bu insanın elle örülmüş gri yün çorabı, konçlu ve cilalı ayakkabıları vardır.(s. 9) Aniden ranzadan arkası dönük bir şekilde iner ve tren hızını yavaşlattığı bir anda trenden atlar. Maigret de kendini hemen trenden aşağıya bırakır. Ama adamın kim olduğunu öğrenemez. Çünkü adam Maigret'yi sol kolundan yaralar ve kaçıp ormanda kaybolur.

Maigret'yi bir çiftçi bulur ve hastaneye götürür. Ameliyata alınır. Kendine geldiğinde, olayın şokunu yaşar ve tuhaf bir şekilde cerrahı trendeki adama benzetir.(s. 14) Maigret, nekahet dönemini geçirmek üzere İngiliz Oteli'nin birinci katına yerleşir. Bu arada Mme Maigret durumdan haberdar olur ve hemen döner.

Eyleyen şemasını şöyle gösterebiliriz:



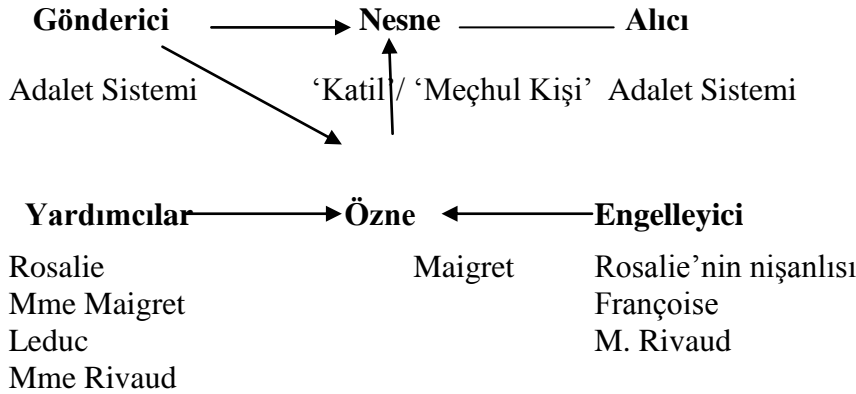
Trenden atladığı yer Bergerac'tır. Buranın savcısı, adli komiseri, sorgu yargıcı, zabıt katibi, adli tabibi Maigret'yi sorgulamaya gelir. Kimlik tespiti için Paris Polisi'ne ve arkadaşı Leduc'e haber verilir.

→ Ö1 ^ N3 (sağlık). Tehlike atlatılır.

Bu arada Bergerac'ta iki kadın boğulduktan sonra kalbine şiş sokularak öldürülür. Otel hizmetçisi olan Rosalie adında bir kadın da saldırganın elinden kurtulduğunu iddia eder. Evredekiler ormana sığınmış bir deli olduğunu sanır. (s. 20) Maigret tehlikeyi atlatır ama tam olarak iyileşmez. Yanına düzenli olarak Dr. Rivaud, savcı M. Duhourceau, adli komiser, otel müdürü ve arkadaşı Leduc gelir. Mme Maigret ev işleri yaparken kapıda düşürülmüş ikinci mevki bir tren bileti bulur. Maigret için bu bir ipucudur. On andan itibaren bütün ziyaretçilerini inceleme altına alır. Moulin-Neuf Ormanı'ndaki deli için gazeteye bir ilan verir.(s. 40)

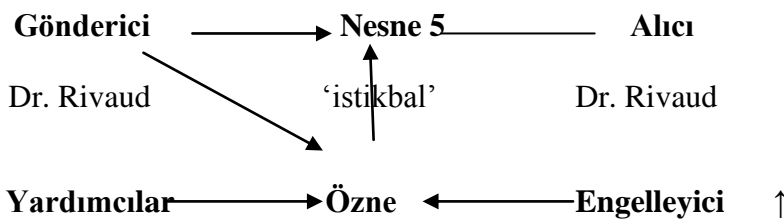
→ Ö1 V N4 (bilgi).

İlanı gören herkes soluğu Maigret'nin odasında alır. Otel hizmetçisi olan Rosalie kendisine saldırıldığını iddia eder. Ama nişanlısı 'her gece rüya görür ve roman okur' (s. 69) diyerek onun söylediklerini çürütür. Bu arada Dr. Rivaud'un baldızı Françoise kendisine saldırıldığını iddia ederek dikkatleri başka bir yöne çeker. Şüphelendiği herkes odadayken böyle bir şeyi kimin yapabileceği Maigret için hem sorun olur, hem de onu zor durumda bırakır.



Maigret yatakta olduğu için bilgileri eşinden ve arkadaşı Leduc'ten alır. Leduc bütün kasabada olup biteni, kimin nasıl olduğunu ve hatta dedikoduları bile Maigret'ye anlatır. Bir gün Maigret Dr. Rivaud'un eşini çağırır ve ondan beş yıldır evli olduklarını ve iki yıl Cezayir'de kaldıklarını öğrenir. Bunun üzerine Maigret Cezayir'e bir telgraf çeker ve Dr. Rivaud hakkında bilgi ister. (s. 79) Ama Cezayir hastanelerinde böyle bir isme rastlanmaz. Burada 'telgraf' bir Bilgi Nesnesi'dir. Bergerac'ta herkes doktoru Dr. Rivaud olarak tanır ama gerçek adı bu değildir. Gerçek adı Dr. Meyer'dir. Yahudi asıllıdır. Doktorun babası, Samuel, pul ticareti adı altında sahte evrak ve pasaport düzenleyen, kadın pazarlayan bir mafya babasıdır. (s. 79) Samuel iki ortağını ortadan kaldırır ve idama mahkûm olur. Ama oğlu Meyer, Avrupa'ya bir daha ayak basmaması şartıyla, bir yolunu bulup babasını idamdan kurtarır. Bu arada Savcı Bey, M. Duhourceau, Dr. Rivaud'un gizli işlerini anlamaya başlar ama susturulur. Çünkü Dr. Rivaud'un baldızı Françoise hamiledir. Savcı Bey de bu çocuğun kendisinden olduğunu sanmaktadır. Dr. Rivaud'un babası Samuel, ara sıra gizlendiği yerden -Amerika'dan- gelmekte ve oğlundan para koparmaktadır. Ama bu esnada da bir krize girip kadınları öldürmektedir. Dr. Rivaud'un geleceği her şeyden önemlidir. Oysa babası Samuel onun geleceğini tehdit eder.

Dr. Rivaud'un bakış açısından yola çıkarak bir çizge oluşturursak;



Françoise
Savcı Duhourceau

Dr. Rivaud

Dr. Rivaud'un babası Samuel

Maigret'in trende gördüğü ve trenden atladığı sırada kendisini yaralayan Dr. Rivaud'un babası Samuel'dir.

→ Ö1 ^ N2 (katil).

Ama otopsi raporunda belirtildiğine göre katil, bu kişi, Maigret'in yaralandığı gece ölür. Maigret artık katilin katilini arar.

→ Ö1 V N6 (=Ö2) (katilin katili).

Aralarındaki anlaşmaya uymadıkları için Dr. Rivaud babasını öldürür. Onun için geleceği, baldızıyla sürdürdüğü hayat, Bergerac'ta bıraktığı izlenim, kısacası itibarı çok önemlidir. Önüne çıkan hiçbir engeli tanımaz. Bu yüzden de babasının katili olur.

→ Ö1 ^ N6 (=Ö2) (katilin katili).

Maigret olayı çözer ve katilin katilini artık anlar. Dr. Rivaud'un kayınvalidesi, J. Beausoleil, kendisine istediği bilgileri verir. Bu çözümlemede 'J. Beausoleil' bir yardımcıdır. Tam bu sırada Dr. Rivaud (Ö2), baldızı ile kaçmaya teşebbüs eder. Ama Leduc ve Mme Maigret tarafından engellenir.

Mme Rivaud kız kardeşine kocasından bir pusula getirerek kaçmasına yardımcı olmak ister. Ama Mme Maigret ve Leduc engel olunca, bir otel odasına kapanır ve orada Dr. Rivaud ve baldızı Françoise intihar ederler.

Başlangıç durumunda:

→ Ö1 ^ N6 (katilin katili).

Sonuç durumunda:

→ Ö1 V N6 (katilin katili).

Maigret Adalet'e teslim edemeden katilin katili kendisini ve sevdiği kadını da beraberinde öldürür.

Dr. Rivaud (Ö2) ve Françoise (Ö3), geriye iki yaşında bir kız çocuğu, acı çeken bir kadın ve emekli maaşı bağlanmış bir anne bırakır.

Savcı Bey, M. Duhourceau, bütün bu olup bitenleri öğrenir. Françoise'ın kızının kendisinden olmadığını anlayınca hayal kırıklığına uğrar.

Maigret kasabayı bir deliden kurtarır. İstedikine ulaşır.

→ Ö1 ^ N2 ^ N6

Sağlığına kavuşur ve deri dönmeye hazırlanır.

→ Ö1 ^ N3

Metinden anlatıcının verdiği kadar bilgi ediniyoruz. Maigret (Ö1) ile aynı anda öğrenmiyoruz. Bazı bilgiler sonra veriliyor. Önceden bir bilgi sahibi değiliz. Katilin kim olduğunu, nereli olduğunu, niçin cinayet işlediğini metin ilerledikçe yavaş yavaş öğreniyoruz.

Maigret bilgi elde etmek için bilimsel araştırma yapan bilisel bir öznedir. (Ö1) Şüphelendiği kişilerin hareketlerinden, davranışlarından, yaşadıkları yerden, alışkanlıklarından, diğerleriyle olan ilişkilerinden, sosyal düzeylerine kadar inceler. 'Yün çoraptan ayakkabıya (s. 75), şişten anatomi bilgisine kadar derin bir araştırma yapar.

→ Ö1 = i y b kiplerini gerçekleştirilen gerçek bir öznedir.

En yalınından en karmaşığına anlatı izlencesi, işlemler (/yapmak/) ve durumların (/olmak/) dönüşümü (ya da dönüştürülmesi) demektir. Kipleşme ise, özne ile bir başka özne ya

da özne ile nesne arasındaki ilişkiyi niteleyen işlemdir (Günay, 2002: 90) ./istemek/ kiplik kuramının temelidir (Günay, 2002: 106).

Bir sözcede istek varsa orada bir eyleyenden söz edilebilir. Her ne kadar /yapmak-zorunda olmak/ ile /yapmak-istemek/ kiplikleri birbirinin karşıtı görünse de, bir özne bu kipliğin her ikisine de sahip olabilir.

-istemek: Katili, katilin katilini bulmak ve insanları bundan kurtarmak ister. (s. 39) Bu kip gerçekleşir.

-yapabilmek: Yaralı, ateşli ve yatağa bağlıdır. Olayları bizzat kendisi takip edemez. Ama eşi ve arkadaşı Leduc çok güvendiği insanlardır. Onlardan sık sık yardım ister. İsteddiği her şeyi öğrenir. Bu kip de gerçekleşir.

-bilmek: Bütün çabası katil ve katilin katili hakkında bilgi toplamaktır. Bunun için ilanlar verir, ödül koyar, telgraf çeker, görgü tanıklarını tek tek dinler. İnsanların nabzını yoklar. Onları bazen sinirlendirir, bazen de onlara ilgi gösterir. Yaşadıkları mekân, alışkanlıkları, okudukları kitap, giydikleri elbiseler, takındıkları aksesuarlar, ... her şey Maigret için bir ipucudur. Bu kip de gerçekleşir.

→ Ö1 = i y b kiplerine sahiptir.

2.1. Değer ve Betisel Nesnelere

En derinde, temel yapı düzeyinde bir töz olarak, betisel ve anlatsal dokuyu tutan, metin yüzeyinde somut belirimi olmayabilen değer kavramı bulunur. Bireylerin ortak bir 'yaşam tasarımı' olarak, değerler hep karşılıklı ilişki içindedirler (Kıran (Eziler), 2004: 60).

Maigret'nin piposu bir değer nesnesidir. O'na kattığı entelektüel boyutu ve üst düzey bir statü göstermesiyle de betisel bir nesne olur.

Leduc'ün Ford'u bir değer nesnesidir. O'na kattığı rahatlık ve itibar ile de betisel bir nesnedir.

'Pipo' ve 'Ford' somut bir kavramdır. Soyut bir kavram olarak karşımıza 'doktorluk mesleği' çıkar. 'Doktorluk mesleği' bir değer nesnesidir. Sürekli olarak ve sadece 'Doktorun villası', 'Doktorun otomobili', 'Doktorun baldızı', 'Doktorun karısı',... diye geçer. (s. 119) Kişiye kattığı itibar ile betisel bir nesneye dönüşür. Çünkü 'doktorluk mesleği' toplumda kabul gören, yüceltilen bir meslektir.

2.2. Anlaşma

Dr. Rivaud babası Samuel arasında açık bir anlaşma yapılır. Doktor babasını idamdan kurtarır. Babası da buna karşılık, bir daha oğlunun karşısına çıkmayacak, Amerika'ya yerleşecek ve orada kalacaktır. (s. 119) Ama anlaşma sonuçlanmaz. Samuel tarafından bozulur. Çünkü parasız kalır ve oğlunun istikbali, geleceği için bir tehlike arz eder. Ancak ne var ki, bunu hayatıyla öder.

2.3. Oyuncular

Metinde geçen kahramanların günlük hayatta yaşıyor izlenimini vermektedir. Kahramanların karakteristik özelliklerini şöyle anlatabiliriz.

Dr. Rivaud: Küçük sivri sakallı, gür kaşlı...(s. 14) Halkın dilinde baldızıyla düşüp kalktığı rivayet edilir... (s. 25) Dr. bir villada, insanın içinde oturma arzusu duyacağı ve kendi kendine 'içindekiler kim bilir ne kadar mesuttur' diyeceği cinsten bir evde oturuyor... (s. 84)

Paris'te Dr. Martel'in asistanlığını yapmış bir doktordur... (s. 101) İki yaşında bir kızı var. (s. 117) Gerçek adı, Dr. Meyer'dir. (s. 118) Kuvvetli ve hırslıdır. Kendi kendine yetmektedir... (s.125) İtibarına düşkündür. Kendisiyle istikbali arasında ona engel olacağını hissettiği hiçbir şeye tahammülü yoktu... (s. 127) Baldızı Françoise'a âşıktır. İki sevgili artık öldü. (s. 127) Sonuç olarak Dr. Rivaud katilin katilidir.

M. Duhourceau, Savcı Bey: Ufak tefek, alabros kesilmiş saçları...(s. 16) Yapmacık bir soğukluk ve aksilik vardı davranışlarında... (s. 16) Bir açık deniz kaptanının dul karısı olan kız kardeşi delidir. Kimileri servetine konmak için kadını tecrit ettiğini iddia ediyor...(s. 25) Savcı Bey kasvetli bir evde uşağıyla oturuyor... (s. 32) Kuru, çok sinirli, zeki bir küçük adam!...(s. 89) Açık-saçık resimlerden dolayı skandal yaşamış... (s. 95) Bekâr ve kadınlar zayıf tarafı... (s. 96) Dr. Rivaud'un baldızı Françoise tarafından aldatılmış, ondan bir kızı olduğunu sanmış ve Dr. Rivaud tarafından da kullanılmıştır. Ömrümde öylesine sinirli ve bedbaht bir adam görmedim... (s. 121)

Mme Rivaud: Dr. Rivaud'un karısıdır. Nakış işleyen sade bir kadındır.(s. 33) Çekici ve güzel olmaktan uzak, yirmi beş otuz yaşlarında, orta boylu ve biraz topluydu... (s. 53) Menenjit hastalığı geçirdiği sırada Cezayir'de Dr. Meyer ile tanışıp evlenmişti... (s. 54) Güzel olmadığını biliyordu muhakkak... (s. 84) ... Aradan yıllar geçmiş olmasına rağmen soyunu sopunu ele veriyordu... (s. 84) Kahire'de bir İngiliz subayından değildir. Sağlıklı değildir. Zaten hiçbir zaman sağlam bir bünyesi yoktu...(s. 107)

Françoise: Dr. Rivaud'un baldızıdır. Çok genç, diri, taze, güzel, iyi giyinen, bakımlı bir genç kızdır. Onun küçük bir şehirde yaşadığına kimse inanmaz... (s. 33) İnce, zarif...(s. 53) İçinden hayat fişkırان o kız?.. (s. 84) Muhitine çok iyi uymuştu... (s. 84) Cezayir'de bir Fransız gümrük memurundan değildir... (s. 107) Eniştesine âşıktır...(s. 127) Ondan bir kızı vardır.

Leduc: Komiser Maigret'nin güvendiği bir arkadaşıdır. La Ribaudière'de oturuyor. Parlak, pembe tenli, iyi yürekli ve bir küçük gelir sahibiydi... (s. 19) Adli Polis'ten beri, lületaşı bir pipodan başka bir şey tütürmez olmuştu...(s. 19) Aşçının on dokuz yaşındaki yeğeni ile düşüp kalkar... (s. 36)

Rosalie: Otel hizmetçisidir. Nişanlıdır. Gevezedir. Hayalperesttir. 'Her gece rüya görür ve roman okur' ... (s. 69)

Mme Beausoleil: Dr. Rivaud'un kayınvalidesidir. Kalp şeklinde boyanmış dudaklar, daracık korseli bir vücut, tahrik edici süzmeler, süt beyazı ve hayli açık omuzlar...(s. 105) Süslü bir şarkıcıdır... (s. 105) Hafif meşrep bir kadındır... (s. 106) Polisten korkar... (s. 106)

Mme Maigret: M. Maigret'nin eşidir. Eşini hiç yalnız bırakmayan, hep onun yardımına koşan özverili bir kadındır.

Maigret: Özerk öznedir. Gerçek bir öznedir. -i(istemek), -y(yapabilmek), -b(bilmek) kiplerini gerçekleştiren bir öznedir. Ben diyen 'ego'dur. Baskındır. Üst-isteği vardır.

3.SÖYLEMSEL YAPILAR

Yazar olayların, zamanın ve uzamın metin düzeyinde gerçekleşme biçimi olarak *polisye* roman türünü seçmiştir.

3.1.Zaman

Genel olarak metinde oldukça olumlu zaman ögeleri mevcuttur. Mevsim ilkbahardır. Doğa yeniden dirilmiştir. Hava açıktır, güneşlidir.

Metin içinde geçen zaman ögelerini şöyle gösterebiliriz: ...Ilık güneşiyle ilkbaharı müjdeleyen nefis bir Mart ayı...(s. 5) / ...on beş günden beri...(s. 5) /...Salı sabahı...(s. 5) /... iki yıl önce...(s. 5) /... öğleye doğru (s. 5) /... ikindiye doğru...(s. 6) /...her şey saniyenin onda biri kadar bir zaman içinde...(s. 6)/... akşama doğru...(s. 15)/...ertesi sabah...(s. 17)/...Maigret Paris'ten *Salı günü* öğleden sonra ayrılmıştı. *Gece*, Bergerac yakınlarında bir yerde üzerine ateş edilmişti. *Perşembe ve Cuma günleri* hastanede kalmıştı. *Cumartesi günü* karısı Alsace'tan gelmiş ve komiser karısıyla birlikte İngiliz Oteli'nin birinci katında büyük bir odaya yerleşmişti. *Pazartesi günü* Mme Maigret ansızın:... (s. 28)/...sekiz gün önce...(s. 46)/...sabahın dokuzu...(s. 48)/...iki yıl kadar...(s. 54)/... beş yıldır...(s. 54)/...

Öykü on beş gün kadar sürer. Çünkü Maigret'ye –on beş gün ayağa kalkmayacaksınız- denir. (s. 31) Maigret bu süre zarfında iyileşir, sağlığına kavuşur ve geri dönüş hazırlıklarına başlar.

3.2.Uzam

Metinde geçen mekânlar oldukça gerçekçidir. Yücel(1995:180), esenlikli ve eseniksiz iki tür uzamdan bahseder. Biz bu çalışmamızda esenlikli uzam türüne rastlıyoruz. Her ne kadar kötü olaylar yaşansa da, Villefranche şehri içimizi açıyor. Adı geçen yerler geniş, ferah, rahatlatıcıdır. Metin Bergerac'ta, cinayetler Bergerac'taki Moulin-Neuf Ormanı'nda vuku bulur. Ama çok geniş bir yelpazeye dayanır.

Metin içinde geçen uzam ögelerini şöyle gösterebiliriz: ...La Ribaudière, Villefranche-en-Dordogne... (s. 5)/...Alsace...(s. 5)/...Bordeaux-La Dordogne... (s. 6) /...Orsay Garı...(s. 6) /... Libourne'da aktarma...(s. 6)/...Maigret Paris'ten yola çıkar...(s. 8) /...Bergerac'a üç buçuk km uzaklıktaki orman, Moulin-Neuf Ormanı...(s. 12)/ ...Bergerac...(s. 15)/...İngiliz Oteli...(s. 22)/...Marché Alanı...(s. 30)/...Cezayir... (s. 76)/...Cezayir-Varşova...(s. 77)/...Samuel'in Varşova, Vilnius, Silezya, İstanbul'da ajanları varmış...(s. 77)/...Orta ve Doğu Avrupa'da, Budapeşte'den Odese'ya, Tallin'den Belgrad'a kadar...(s. 78)/...Chicago'da...(s. 78)/ Güney Amerika'daki özel evlerin...(s. 79)/...Paris'te, on sekizinci bölgede, yahut daha iyisi Nice'te... (s. 85)/...cinayet yeri, doktorun evinden istasyona giden yol üstündeki Moulin-Neuf Ormanı'ydı...(s. 126)

Bir şehir adı olan Villefranche, insanın içine serinlik, rahatlık ve huzur vermektedir. Metinde tamamen kırmızı, yeşil ve beyaz gibi canlı renkler geçmektedir. Orman sık ve yemyeşildir Evler villa tipinde, beyaz boyalıdır. Otel odaları kırmızı ve yeşil renktedir. En kasvetli evin perdelerinin rengi bile koyu kırmızıdır. Kırmızıyı aşkın rengi, yeşili doğanın huzur verici rengi, beyazı ise saflık, masumluk ve ferahlık rengi olarak yorumlayabiliriz.

SONUÇ

Genel olarak metnin esenlik (euphorie) düzeyi çok yüksektir. Metinde zaman, uzam ve oyuncular çok iyi seçildiği için, bu kadar acı ve kanlı bir olay, bir 'cinayet' olayı çözüldükçe metinde eseniksiz hiç bir ögeye rastlanmamıştır. Katil bile 'deli' diye yumuşatılmıştır. Metinde çok sade ve anlaşılır bir dil kullanılmıştır. Olaylar belli bir mantık çerçevesinde sunulmuştur. Metnin polisiye bir kurgu olması, metni oldukça sürükleyici, ilgi çekici hale getirmiştir. Sorulan sorularla da okuyucu ile anlatıcı arasında bir bağ kurulmuş ve merak düzeyi yükseltilmiştir. Adeta okuyucu metnin içine girmiş ve kahramanla beraber olayı canlı olarak yaşamıştır. Anlatıcı önden giderek yorum ve tahminlerde bulunmuştur. Böyle olması metni oldukça inandırıcı kılmıştır.

KAYNAKÇA

- Aksan, Doğan (1995). Her Yönuyle Dil, Ankara: TDK Yayınları.
- Ansiklopedik - Türkçe Sözlük. (1970). İstanbul: İnkılâp ve Anka Yayınları.
- Bally, Charles-Sechehaye, Albert. (1968). "Saussure- Cours de Linguistique Générale", Paris: Payot Yay.
- Ducrot, Oswald –Todorov, Tzvetan. (1972). Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage, Paris: Seuil Yayınları.
- Eco, Umberto. (1988). Le Signe, Bruxelles: Labor Yayınları.
- Günay, Doğan. (2007). Metin Bilgisi, İstanbul : Multilingual Yayınları.
- Günay, Doğan. (2002). Göstergebilim Yazıları, İstanbul : Multilingual Yayınları.
- Humboldt, V.W. (2000). Sur Le Caractère National Des Langues, Paris : Seuil Yayınları.
- Kıran, Zeynel-Kıran (Eziler), Ayşe. (2002). Dilbilime Giriş, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kıran (Eziler), Ayşe. (2004). "Göstergebilim ve Yazınsal Çözümlmeler", Disiplinlerarası Ortam ve Yöntem Sorunları- *Prof. Dr. Erdim Öztokat'ın Anısına*- İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Larousse, (2004). Synonymes&Contraires, Paris: LTV Yayınları
- Rifat, Mehmet. (1998). XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları, İstanbul: YKM
- Simenon, Georges. (1932). Ormandaki Deli, Çev: Erhan Bener, Paris: Fayard Yayınları.
- Vardar, Berke. (1998). Genel Dilbilim Dersleri, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vardar, Berke. (1999). Yirminci Yüzyıl Dilbilimi, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Yücel, Tahsin. (1995). Anlatı Yerlemleri, İstanbul :YKM Yayınları.

YAZINSAL METİN YORUMLAMA SÜRECİNDE ÇAĞ ALGISI ve TOPLUMSAL GERÇEK

Doç. Dr. Melik BÜLBÜL*

Özet:

Okuma, anlama ve yorumlama bir dizi algı ve alımlama tekniklerini beraberinde gerektiren uğraşlardır. Bu bağlamda çağın ruhu (Zeitgeist), ilgili dönemin algı biçimini ve anlamlandırma süreçlerini tetikleyen önemli bir etkidir. Her dönemin kendi mantalitesi ve buna eşlik eden anlam paradigmaları bulunduğundan, ele alınan yazılı ürün/ler, içinde bulunulan dönemsel ölçütlerin değerler kuşağından bakılarak anlamlandırılarak değerlendirilebilir doğal olarak (Bkz. Jauss 1990). Bu noktada, metnin içeriğine dönük anlamlandırma faaliyetlerine kimi karşı çıkışların olabileceği de kaçınılmaz bir tepkisellik olarak görülebilir. Çünkü yer etmiş bir değer hükmünün ilgili dönemin insan algısı için taşıdığı önem, bir hamlede tartışılabilir, değiştirilebilir veya ortadan kaldırılabilir kolaylıkta asla değildir. Bu nedenle, zamansal anlam taşıyıcı bileşenler metin örisü içinde anlam bakımından yeniden bir yapılanma sürecini başlatırken, dönemin algı konsepti göz ardı edilmeden gerçekleşmelidir.

Anahtar Sözcükler: Yazınsal metin, yorumlama, çağ algısı, toplumsal gerçek.

Abstract:

Reading, understanding and interpreting include a series of perception and comprehension techniques. In this respect, the mood of era is an important factor actuating the comprehension style and the processes of explanation of this age .As there are the mentality of each era and their comprehension paradigms, naturally, the written products discussed are analysed by looking at the criteria of the age and by explaining them. . Meanwhile, some reactions to be can be seen as reactional acts. Because the importance of a judgement attached by the perception of this era's people is never easily dicussed, changed and eliminated. So, while the components important to comprehend the era starts to be examined in terms of the conceptual understanding in the text structure, the perceptionof the age should not be ruled out.

Keywords: literary text, interpretation, age perception, social fac.t

GİRİŞ

Okuma, anlama ve yorumlama bir dizi algı ve alımlama tekniklerini beraberinde gerektiren uğraşlardır. Bu bağlamda çağın ruhu (Zeitgeist), ilgili dönemin algı biçimini ve anlamlandırma süreçlerini tetikleyen önemli bir etkidir. Her dönemin kendi dünya görüşü ve buna eşlik eden anlam paradigmaları bulunduğundan, ele alınan yazılı ürün/ler, doğal olarak içinde bulunulan zamansal ölçütlerin değerler kuşağından bakılarak anlamlandırılıp çözümlenmelidir (Bkz. Jauss 1990). Çözümleme faaliyetleri sürecinde, kimi karşı çıkışların

* Atatürk Üniv. K.k. Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitim ABD Öğretim Üyesi.

olabileceği de kaçınılmaz bir tepkisellik olarak görülebilir. Çünkü yer etmiş bir değer hükmünün, ilgili dönemin insan algısı için taşıdığı önem, bir hamlede tartışılabilir, değiştirilebilir veya ortadan kaldırılabilir kolaylıkta asla değildir. Bu nedenle, zamansal anlam taşıyıcı bileşenler metin örüsü içinde anlam bakımından yeniden bir yapılanma sürecini başlatırken, dönemin algı konsepti göz ardı edilmeden gerçekleşmelidir.

Metinleri anlamamanın, onları yorumlamanın ve metinsel sürekliliklerini açılmanın yolunun öncelikle o metinlerde kullanılan dili anlamak olduğu bilinen bir gerçektir. Eski dönemlerden beri bilinmesine rağmen, aradan geçen dönemler içinde metinlerin değerlendirilmesi genellikle dilsel/yazınsal değerler düzleminde kalmış, yirminci yüzyılın ilk yarısında dilbilimin kendi başına bir bilim dalı olarak gelişmesinden sonra, yüzyılın ikinci yarısında da yazınsal metinlerin incelenmesinde dilbilime daha çok önem verilmiştir. Bu bakımdan dil ürünlerinin incelenmesinde kullanılan dilbilim yöntemleri, diğer metin türlerinde de kullanılmaya başlamıştır. Dilbilimsel yöntemlerden uzak metin çözümlerinin, anlam çözümleri eylemlerinde büyük olasılıkla yetersiz kalacağı düşünülebilir.

NASIL BİR OKUMA

O halde okuma eylemi, farklı bir uğraşı olmak zorundadır. Farklı okuma süreçleri, farklı doğurguları (yorumlama, yapılandırma) getireceğinden, dönem, insan, algı ve ürün bileşkesinde yeniden yapılandırma faaliyetleri (Rekonstruktion) yaşamın devingen gerekleri ve gerçekleri olarak karşımıza çıkar. Bilindiği gibi, yaşamın her alanında evirilen değerler kuşağı, bir nesilden bir ötekine yeni yorumlama biçimlerini ve buna bağlı olarak da farklı biçimde gelişen sosyal ihtiyaçlara karşılık verebilecek, doyurucu algı ve alımlama formasyonlarını zorunlu kılar. (Bkz. Iser 1990). Çağı takip edebilme ve gelişen toplumların yer aldığı ortamlarda var olabilme de, bu yeniden yapılandırma süreçleriyle paralel gelişen gereksinimlerdir.

Bir çağ sorunu olarak metinsel anlamların eskiden yeniye aktarılmasında, ortaya çıkardığı alımlama sorunu, hemen hemen her toplumun belli dönemlerde yaşadığı yaşamsal gerçeklerdendir. Batı düşüncesindeki büyük ve köklü değişimlerden tutun, doğu fikriyatında ortaya çıkan yüzyıllar boyunca süren yenilikçilik-gelenekçilik, eski-yeni çatışma kuşağındaki tutukluluk ve akıl kilitlenmesi, hepten yukarıda sözünü ettiğimiz dönemsel algı normlarıyla ilgili algılama ve alımlama faaliyetlerinde saklı olan yerleşik formasyonla, yeni olarak karşımıza çıkan zorunlu formasyon arasındaki daralan bölgede yer alır. Burada dönem insanının psiko sosyal ve ruhsal çekincelerini ve refleksini anlamak hiç de zor değildir. Çünkü

yerleşik bir değer yargısının eleştirel gözle değerlendirilip ortaya konulması, -en azından vicdan açısından- kimi dinsel endişe ve sorumluluklara bağlı olarak gelişen çekinceleri de yaratabilir kuşkusuz.

Çağın ruh biyografisini, alımlama-yorumlama skalasında değerlendiren Özbek, çağın algısını biçimlendiren belirleyici parametrelere yollama yapar. Döneme özgü anlayış içinde biçimlenen insan algısı, etrafına kendi perspektifinden bakar ve doğal olarak etrafındakileri kendi perspektifinden anlamlandırır Bu süreci Özbek, şu ifadelerle somutlaştırmaya çalışır:

Çağımızın bunalımlı insanının karmaşık ruh hali, elbette ki, onun ürünlerine de yansiyacaktır. Post-modern çağın ürünlerinin karmaşık yapısından, belli bir çizgisel akışı olmadığından, çağrışım zincirleri kopuk, içerdiği öğelerin bir bütünü anlamalı parçaları olamayışından ötürü, parçalanmış bir benliğin yansıması olarak görülmesi de doğal sayılmalıdır. Bu her yaratıcı için geçerli değildir, ama yaratıcılığı buna dayandırılan dünyada sayısız ünlü sanat insanı vardır.(Özbek 2005: 45).

NASIL BİR ALIMLAMA

Demek oluyor ki, metinsel anlamlandırma faaliyetlerini gerçekleştirirken, metnin ortaya çıktığı dönem ve o dönemin yaygın ihtiyaçları, sosyal şartlar ve dönem insanının tüm beklentileri (Erwartungshorizont) göz önüne alınmalıdır. Ancak aynı anlamlandırma parametreleri, başka bir dönemde aynı metin yorumlama süreçlerinde de dikkate alınmalıdır. Bu nedenle, yazılı ürün/ler (metin/ler), sonlu bir anlamlar kümesinden veya sınırlı bir anlam yığınınından öte bir potansiyele sahiptir. Yani, açık uçlu ve düşünce faaliyetleriyle paralel gelişen ve devingen olan anlam katmanlarına sahip, üretime açık bitimsiz anlam frekanslarını içinde barındırır. Zaten metin oluşturucu (yazar), her anlam katmanını okuruna açıkça sunacak tarzda metnini yapılandırmaz ve bunu kasıtlı olarak örtülü bir yolla yapar. Çünkü metnin diğer ucunda kalan okurdan kimi çıkarsamaların, yani anlamsal üretimin gerçekleştirilmesini ister ve bekler. Metinsel iletişimin ön koşuludur bu eylem. Yani metin bir ileti, bir mesaj yüklüdür ve bunu taşımak için yapılandırılmıştır.

Kaldı ki, yazarının elinden çıkan metin artık okurun malı olmuştur ve okur bu anlamda kendi anlam oluşturucularını etkinleştirerek alımlama süreçlerini işletir. Bu anlamda “Okurun doğumu, yazarın ölümü pahasına gerçekleşmelidir.” (Bkz. Rosenau 1998: 55). Metni -tabiri caiz ise- yeniden yapılandırır okur. Anlamın üretimi ve çağa bağlı olarak yeniden yapılandırılması da bu yüzden kaçınılmazdır. Burada unutulmaması gerek şudur: metni

alımlayan-yorumlayan bu eyleminde sonsuz bir esnekliğe ve serbestliğe sahip değildir. Aksine metnin sunduğu güdüm-kurgu (Textstrategie) çizgisinde metne yaklaşacak ve metnin anlamsal izlerini, metnin içindeki dayanaklara paralel olarak sürecek. Çıkarımlarını, metinsel dayanaklardan hareketle yapacaktır. Bu, göz ardı edilmemesi gerek bir tutumdur. Metin içinde yer alan stratejik kavramlar kuşağı, okurun alımlaması gereken öneme sahip anlamsal kodlardır. Bu kodların açılımı (textliche Dechiffrierung), metin içi sözcük-anlam ağının eş ve ardsüremlili çözümlenmelerini birlikte gerekli kılabilir. Bu, şu anlama gelmektedir: metin, okur ve dönem ortak etkileşim ağı içinde anlamın devingenliğini yaratırlar ve buna işaret ederler. Bu ağ, anlamın bitimsiz işlevinin göstergesidir. Çünkü her okuma, yeni bir anlama ve alımlama sürecini başlatır. (Iser 1990). Aynı metinde, aynı okurda ve aynı dönemde bile bu alımlama süreçleri işlerliğini korur. Farklı dönemlerin farklı okurlarındaki metne dönük gelişen anlamsal hareketliliğin kaçınılmazlığı ise, vazgeçilmez bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır böylece.

ÇAĞDAŞ BİR SORUN OLARAK YORUMLAMA

Yorumlama faaliyetleri, edebiyat metinleri söz konusu olunca daha farklı ve karmaşık bir hal almaktadır. Edebiyat (yazın) ürünleri yapısal olarak anlamı daha örtüşük, daha katmanlı bir örüntü içinde yapılandırılır. Dilsel öğelerle varlık bulan metin, çözümlenme süreçlerinde yine aynı öğelerin kod açılımı ile anlamını veya zamansal-mekansal anlamlarını dışa vurur. Söz konusu edebi metinler olunca, bu anlamın niteliği daha da karmaşık bir hal alır. Çünkü edebi metinler kimi özellikleri ile diğer metin türlerinden keskin çizgilerle ayrılırlar. Edebi metinler her şeyden önce yazınsallık özellikleri gereği, söz sanatları bağlamında (Stilmittel), metaforik (değişmeceli) değerde eğretilmeler/değişmeceler, karşılaştırmalar, kişileştirmeler, çıkarmalar, eklemeler, sapmalar, tekrarlar, abartılar, süresizlik içeren düşünce yolculuğu, kurgu, söylem, biçem, yazarın duygu etkisi, metnin artzamanlı uzantısı/tarihsellik (Historizität) içeren karmaşık bir yapıya sahiptirler.

Dönemsel algı ve sosyal gerçeklik penceresinden bakıldığında, metne dönük anlamın devingenliği daha çok kes(k)inleşiyor. Karşımıza gerçek bir gereksinim olarak çıkan metinsel anlamın çok boyutluluğu, her döneme ve her dönemin bakış açısına uygun biçimde yeniden dinamizm kazanarak türevleşiyor. Konuyla bağlantılı olarak Bülbül, anlam ve onun dönemsel sürekliliğini şu düşüncelerle dile getiriyor:

Olguların algılanması, çeşitlenmeyi doğuracağı gibi, okunması da çeşitleme ve türevleme yaratır. Yapıt, yazının yaratısal öğeleriyle

donanarak durallık kazanır gibi görünse de, yaratısal boyutları, bilincin çeşitlendirici algı formlarından geçtiğinden devingen ve üretimseldir. Sanatsal öğelerle biçimlenmiş yaratıdır. Sanatsal yaratının en belirgin özelliği, yıllar öncesinde yazıya dökülmüş yaşamsal kesitler, zamanlaşmış evrelerine rağmen, yıllar sonra okunurken, değişik anlamlar, zevkler, çağrışım alanları yaratmasıdır. Yaratının (metnin) süreklilik gösteren anlama dönük işlevselliğidir bu. (Bülbül 2005: 60).

Bir dili, kendini oluşturan öğeler etkisinde ölçünlü kılan etki, kullanıma dönük zengin yaratım gücü ve tattırdığı zevkle ilintilidir. Başka biçimde söyleyiş demek olan ve dili, kendi evreni içinde devindirerek elde edilen “anlatım”, bir anlamda normal olarak kullanılan dilin bu alışkanlığının kırılmasıyla yaratılan bir başka dildir. Dilin kendini yaratması, dili oluşturan kuralların dışına da çıkarak kendine dönük işlevselliğini ve üretimini gerçekleştirmesidir (Normbrechung in der Sprache). Diğer bir anlatımla, aynı sözcenin farklı anlatım tarzında (söyleyiş biçimlerinde) farklı etkileri yaratmasıdır. İfade gücü, kişisel dil kullanımı, sanatsal öğeler hep bir arada bu etkiye yazınsallık adına katkı sağlarlar. Yazınsal türlerin kendine özgü kurgu dünyası ve açık uçlu dokusu, yorumlamaya ve çözümlmeye yönelik zengin ortam ve malzeme içermesi, bu haliyle okuru yazınsal iletişim ortamına zorlaması, hepten yazınsallığın gereği olarak ortaya çıkarlar. Bu nedenle din-felsefe, din-dil ve dil-felsefe etki ağını göz önünde bulundurursak, dil birlikleriyle yapılandırılan metinlerin alımlama ve yorumlama güçlüklerinin ne denli derin ve çok boyutlu olduğunu anlamamız daha da kolaylaşır. Dinsel metinlerin sanatlı bağdaştırmalardan en üst düzeyde yararlandığı dikkate alınacak olursa, konun anlaşılması daha da kolaylaşır. Bilindiği gibi dinsel metinler, tüm biçimsel ve biçemsel (Stilistik) söz-anlam sanatlarıyla yoğrulmuş çok anlamlı katmanlar içeren yapıya sahiptir.

Felsefi metinlerin anlamsal ağırlığı da, edebi metinlerinkinden aşağı kalır değildir. Felsefe düşünce süreçlerindeki alışlagelen normların kırılmasıyla gerçekleştiğinden, kullanılan dil soyut ve o kadar da duyular üstüdür. Yani düşüncede alışkanlığın kırılmasıyla (Normbrechung im Denken) felsefe dili gerçekleşir. Edebiyatta ise, dilde alışkanlığın kırılmasıyla (Normbrechung in der Sprache) aynı eylem gerçekleşir diyebiliriz. Bir başka ifadeyle, felsefe içinde edebiyatın izlerine ve edebiyatta felsefenin izlerine rastlamak hiç de zor değildir. Her iki disiplin, dil malzemesinin en ince, en soyut, en hassas noktalarda kullanılmasıyla oluşturulan alanlardır. O halde bu alanlardan üretilmiş metinlerin çözümlleme işlemleri de beraberinde bir takım güçlükler getirecektir. Metin yorumlama teknikleri açısından, bu türden metinlerin yapısal özellikleri dikkate alınarak yorumlama yapılmalıdır.

Edebiyat ve felsefenin ağırlıklı olarak ortak sorun öbeklerine eğilirken, yaklaşım biçimlerinin dışında yaptıklarının hemen hemen aynı olduğu fark edilir. İlkçağ felsefesinden günümüz çağdaş felsefesine uzanan süreçte ana çizgileriyle, *yaşanılan nesnel dünya, ben, Tanrı, gerçek, özgürlük, etik, estetik, sorumluluk, yazgı* vb. konulara odaklanılarak sorgulandığı saptanmıştır. (Bkz: Hübscher 1961: 266) Tüm yazınsal ve felsefesal uğraşların tetikleyicisi olarak varlığın, varoluş nedenlerinin nedenleri üzerine düşünsel bir kazı çalışması yapmak, ana etmen olarak ortaya çıkmaktadır. Burada kuşkusuz bir soru akla gelebilir. O da düşünürü ya da şair/yazarı varlık sorununa yönelten itkinin ne olduğudur. Burada düşünürü ve şair/yazarı, varlık sancısının sıkıntısını yüklenen, duyarlılık sahibi insanlar olarak değerlendirmek durumundayız. Sıkıntılı olan, başı varlık sorunuyla dertte olan bu duyarlı insanların çığılığı yer yer aykırılığa varan, yer yer çılgınlığın sınırlarını zorlayan bir biçimde hem edebiyatta, hem de felsefede ortak kod olarak karşımıza çıkmaktadır.

Varlık sorunu, hem edebiyatta ve hem de felsefede ortak sorun olduğundan, varlık kavramına çözümsel ölçekte değinmekte yarar var: bilgi, varlığa giydirilmiştir. Varlık, bilginin içerimlenmiş halidir, dersek yanılmayız. Bilgi, bilim felsefesi adına varlığın ne olduğuyula ilgiliyken, edebiyat diğer bilim disiplinleri gibi, ama kendine özgü tutumuyla varlığın nasıl alımlanmasıyla ilgi kurar (Demir 1997). Açıkçası felsefe devamlı açıklamaya çalışır; edebiyat alımlamaya ortam yaratır. Bunu daha da somutlayalım: Varlık, bilinçten bağımsız olarak var olan nesnel dünyayı, maddeyi belirten bir felsefi kavram. Diyalektik ve idealist varlık anlayışını bir yana bırakırsak, varlık genel olarak varoluşu gösteren en soyut kavram olarak adlandırılabilir. (Bkz. Çalışlar 1997: 504)

METNİN, OKUR TARAFINDAN ANLAMLANDIRILMASI

Bu süreç iki yönlü işler. Birincisi, metnin kendi oluşturucuları ile alımlayan (Rezipient) tarafından çözümü, kod açılımının yapılmasıdır. İkincisi ise, anlama sürecini izleyen (Verstehensprozess) metnin yeniden kurularak anlamlandırılması sürecidir. (Rekonstruierung). Bu iki sürecin ayrılmaz bir bütün olduğu kesindir. Etkin ve çözümleyici bir okuma sürecinin başlatacağı anlama süreci, metinle derin bir sorgulama gerilimi yaratacaktır. Metne dönük bir hesaplaşma, okurun çoklu okuma olanaklarıyla üretime hazır yeni bulguları ve kimi ipuçlarını da etkinleştirecektir. Metnin arka alanıyla birlikte anlaşılmasının göstergesi, okurun metni yeniden kurma ve ona katacağı anlamsal bağlamı koruyan düşünceleridir. Sözü edilen bu anlamsal bağlamı sağlayacak öge, metin dünyası ile alımlayıcının ürettiği metin dünyasının (hergestellter Text) çakışık değil, uyumlu olmasıdır.

Burada okurun, alımlayıcı ve açılımlayıcı olarak metnin sunduğu ipuçlarından, güdümkurgusundan, yani çözüme dönük belli stratejilerinden kopmadan, metni değerlendirme zorunluluğunun bilincinde olması esastır.

Okur, buna uygun olarak metin-anlam bağlamındaki durumsal ilişkileri, kendi kişisel ve dönemsel durumlarıyla örtüştürerek, metnin açıklamasını yapabilecek ve anlamlandırma sürecini tamamlayacaktır. Demek oluyor ki, metni anlama süreci açık biçimde gerçekleşmedikçe, bu süreci besleyen dinamikler ortaya konmadıkça (explizit dargestellt), metin çözümü ve anlamsal üretimi kurgul (spekülatif) olarak kalacaktır. Bu bakımdan anlamlandırma stratejilerini şöyle sıralayabiliriz:

a- Metin açısından;

- Metin dili.
- Metnin yazıldığı dönem.
- Metin bilgisi, metin türü.
- Kişisel donanımlar.
- Metin yazarının ruh biyografisi (Seelenbiographie).
- Metin içi çoklu-örtüşük olaylar örüsünü görmek.

b- Okur açısından;

- Dönemsel algılama biçimi.
- Çağın düşünce yapısı (Zeitgeist).
- Çok açılı bakabilme becerisi.
- Eğilimler-alışkanlıklar.
- Kültürel çevre.
- Değer yargıları.
- Psikolojik durumlar.
- İnançlar.
- Deneyimler.

Yukarıda sıralanan stratejiler eşliğinde söz konusu metnin anlamsal kazısını sağlıklı bir biçimde gerçekleştirmek mümkündür. Yaşanılan ortam ve o ortamın kendine özgü koşulları anlamın çözümlenmesinde asıl olan etkenlerdir. Çağ algısı bu nedenle, içinde yaşanılan ortamın algı biçimiyle yakından ilişkili bir realitedir. Bu realiteden uzak herhangi bir metin açıklamasını sürdürmek, anlamın ortaya çıkarılmasından çok, daha karmaşık ve anlamdan uzak bir süreci başlatacaktır.

Bu anlamda biçem (Stilizitaet), bir yazınsal yapıt temelinde yazıyı ele alan yazarın kendine özgü (bireysel) dil kullanım özgünlüğünün tüm faaliyetlerine denmektedir. Yazınsallığın vazgeçilmez ögesi olan bu kavram, yazınsal bir değer olarak yaratım sürecine /yapıta büyük ölçekte katkı sağlar. Hesse'nin **Bäume sind Heiligtümer** (Hesse 2007) öyküsünden de anlaşılacağı gibi, Uzakdoğu felsefesinin gizemli dünyası, süreklilik ve ölümsüzlük özlemi içinde, buruk bir varoluş susuzluğunun sancısıyla derinden sarsmaktadır insanı. Bu öykünün (minimal ölçekli, küçürek kısa öykü), yazarın kendi yaratım dünyasına ve gücüne bağlı olarak kurgulanışı ve yazınsal metin değerinde oluşturuluşu, sözü edilen bu biçemsel değerden de anlaşılıp açıklanabilmektedir. Örneklendirecek olursak, öykü yazarı Hermann Hesse, anlatısında “ Ich bin Leben vom ewigen Leben” (Ben bu ezeli yaşamın özüyüm, kendisiyim) biçimindeki gücüllü ifadesiyle biçemsel olarak ayrıksılığını ortaya koyabilmektedir. Aynı paralellikleri diğer yazınsal türlerde ve yazınsal yaratımın virtüözlerinin ürünlerinde de görmek kaçınılmaz bir olgudur.

Kurgu kavramı temelinde oluşturulan çağrışımsal etkileri de yine yazınsallık öğeleri arasında sıralayabiliriz. Kurgu kavramını -yaygın kanı olarak- yazınsal potada, gerçeğe uygun olmayan ve sınanabilir bir göndergesi de (referansı) bulunmayan betimleme olarak biliriz. Dolayısıyla bu çizgide yazınsal metinlerin kurguya (öz yaratıma) dayalı yaratılar olması nedeniyle “gerçek” olgusu ile ilişkisini de irdelemek gereklidir. Çünkü kurgu denince, gerçekle örtüşmeyen bir olabilirliğin yazar tarafından tasarılanması anlaşılır/ anlaşılmalıdır.

Bu haliyle kurgu kavramı da, yazınsal öğeler arasında ayırt edici yanıyla büyük öneme sahiptir. Yazınsal kurgu, betimsel ve estetik kurgu arasında, metinsel kurgu olarak yazarın yaratım sürecini, okurun alımlama ve üretim (yeniden kurma- Rekonstruieren) sürecini etkinleştiren bir yapılandırma işlemidir. Ele aldığımız öykü evreninde söylenenleri somutlaştıracak olursak, yazarın öykü başlığı olarak kullandığı sözcük grubuyla kurgu/yapı özelliklerini yazınsal bir tadımlıkta ve şoklama gücünde verdiği görülür: “Bäume sind Heiligtümer” (Ağaçlar kutsal varlıklardır).¹ Kimi eğretilmeler ve anlam sanatlarına dayalı kullanım biçimleri, metinsel kurguyu estetik bir boyuta taşır. Bu yanıyla metinsel yapı, bir anlamda düşündüren, dinamik, diğer yanıyla da estetik bir haz aracı konumuna yükselir: “Bäume haben lange Gedanken, langatmige und ruhige, wie sie ein längeres Leben haben als

¹ Almanca'dan yapılan çeviriler yazara aittir. (MB).

wir ...” (Oysa Ağaçlar, geniş zamana yayılmış, uzun soluklu ve sakin düşüncelere sahiptirler; tıpkı bizden daha da fazla yaşama gücüne sahip oldukları gibi...)

Yazar, metin kurgusuyla yazınsal yaratıma dayalı bir etkiyi yoğunlaştırmaktadır. Anlatım gücü, kurguya derinlik kazandırarak, olay akışının gerçekte olabirliklerin sınırlarını zorladığına dikkat çeker. Gerçeğin sınırlarının zorlandığı bu ortam, ancak yazınsallık etkisiyle yaratılabilecek güzel duyum içeren bir ortamdır. Bu ortam bilinçli bir dilsel yeğleme ile düzey kazanmış bir boyuta sahiptir. Bu da yazarın tasarım gücünün, metinsel ortama yansımından başka bir şey değildir.

Poetika kavramına dayalı yazınsal etki de, yazınsallık öğeleri arasında önemli bir araç olarak belirir. Yazın/şiiir sanatı veya *şiiir sanatı öğretisi* anlamında kullanılan bu öğe, yazınsal etki yaratımında vazgeçilmeyen bir araçtır. Bu araç, yazınsal özün, türlerin, işlevlerin ve özgün anlatım ve düşünüm öğretisinin genel kodlarının adıdır. Özgün anlatım araçlarının sıralanış ve kuruluş biçimine öykümüzden izler düşürerek bakacak olursak, ritmik ifadelere ulaşabiliriz. Zaten minimal ölçekli öykü tarzında olan Hesse'nin öyküsü, şiiirsel söyleme de yakın oluşu, yazınsallık ve poetik etki yaratması bakımından oldukça verimlidir. Ritim ve müzikal etki tadında sıralanan şu ifadeler savımızı güçlendirir niteliktedir: „Einmalig ist der Versuch und Wurf, den die ewige Mutter mit mir gewagt hat. Einmalig ist meine Gestalt und das Geäder meiner Haut; einmalig das kleinste Blätterspiel meines Wipfels und die kleinste Narbe meiner Rinde.“ (En ezeli doğurgan olan Havva annenin benimle işlemeye kalkıştığı ilk isyan ve ardı sıra gelen yavrulama olayı eşsiz bir olaydır. Benim dış yüzeyimin biçimi ve damarsı yapısı benzersiz bir örnektir. Benim yapraklarımın en zirve noktalarında ortaya çıkan oyunsu kıpırdanışlar ve kabuğumda oluşan en küçük yara izi bile benzersizdir).

Görüldüğü gibi mistik bir derinlikte, mistik bir örü içinde olay akışı yoğunlaşmaktadır. Kimi metaforik (değişmeceli) öğelerle de donanmış olan anlatım biçimi yazınsallığın gereği pek çok zevki bir arada barındırmaktadır. Dil kullanımı ve nesnelere arasında oluşturulan yakınlık, didaktik bir sarmalla ders verir nitelik kazanmıştır metin içinde. Nesnelere giz dolu evrenine bir kapı aralamak, yaratım gücünün öteki ucunda bulunan yazarın şiiirsel/poetik becerilerinin bir ürünüdür. Kısa öykülerde özellikle minimal ölçekli öykülerde şiiirsel söyleme dayalı/yakın yazınsal özelliklerin, metne içkin olarak bulunuşu da bu yüzdendir. Bir bakıma yazınsal metinlerle yürütülen okuma süreci içindeki uğraşı, anlam yaratma çabasıdır.

Yazınsallığın gereği olarak metinsel kurgu ve söylem, okur açısından üretime dönük kimi açık/açımınabilir uyaranları da barındırır. Bülbül, yazınsal bağ ile okur arasındaki üretime açık bu ilişkiyi şu ifadelerle betimler:

Okur açısından yazınsal metinlerle kurulan bağ, bir nevi anlam yaratma çabasıdır. Yazınsal metinlerin barındıkları imgelerle örülü üretime açık ortam, anlamın üretilmesine en uygun ortamdır. Metinler arası anlamsal katmanlarla yoğunlaştırılmış yazınsal metinler, okuru yeni olgularla, yaşamsal durumlarla ve dış dünyayla olan ilişkilerinin yeniden gözden geçirmesine kolaylık sağlar.(Bülbül 2008: 99).

Okurun yaklaşım ölçütleri, yazınsal metin, çağ algısı ve toplumsal gerçek üçgeninde biçimlenir denebilir doğrusu. Çünkü, bu öğelerin oluşturduğu alımlama süreçleri metinsel çözümlemede asal etmenlerdir. Hiç bir okur bu ağın ötesine geçerek kimi yorumlama faaliyetlerinde kolay kolay bulunamaz. Bu nedenle metinsel yorumlama, çağ anlayışı ve o dönemin gerçeklik algısıyla yakından ilgilidir.

KAYNAKLAR

Bülbül, M. (2005). İmgesel İletişim, Konya: Çizgi Kitabevi.

----- (2008). Seçme Kısa Öyküler ve Karşılaştırmalı Öykü Çözümlemeleri, Konya: Çizgi Kitabevi.

Çalışlar, A. (1997). **Felsefe Sözlüğü**, İstanbul: Cem Yayınevi.

Demir, Ö. (1997). **Bilim Felsefesi**, Ankara: Vadi Yayınları.

Hesse, H. (2001-2007). **Saemtliche Werke** in 20 Bänden und 1 Registerband, Hrsg. von Volker Michels, Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.

Hübscher, A. (1961). **Von Hegel Zur Heidegger**. Gestalten und Probleme, Stuttgart: Phlipp Reclam.

Iser, W. (1990). „Ingardens Konzept der Unbestimmtheitsstellen“, s. 267. In: **Der Akt des Lesens**, Hrsg.von W. Iser, München: UTB.

Jauss, H. R. (1990). „Literaturgeschichte als Provokation“, in: **Rezeptionsästhetik**, Hrsg. Von R. Warning, München: UTB.

Özbek, Y. (2005). **Postmodernizm ve Alımlama Estetiği**, Konya: Çizgi Kitabevi.

Rosenau, P. M. (1998). **Post-modernizm ve Toplum Bilimleri**, Ankara: Ark-Bilim ve Sanat Yayınları.

Wittgenstein, L. (1969). "Philosophische Untersuchungen", In: **Schriften**, Bd. I, Frankfurt a. M.

KIRSAL KESİMDE GÖREV YAPAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN PERFORMANS VE PROJE ÖDEVLERİ HAKKINDAKİ DÜŞÜNCELERİNİN İNCELENMESİ

Durmuş EKİZ¹, Taner ALTUN², Sema ATMİŞ³

KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, 61335, Söğütü, Trabzon

ÖZET: Bu araştırmanın amacı, kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından performans ve projelerin öğrenciler üzerindeki etkililiği hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, Trabzon ilinin Araklı ilçesinde dört ayrı okulda görev yapan sınıf öğretmeni olan 10 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Elde edilen veriler nitel veri analizi tekniklerinden betimsel ve içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin performans ve proje ödevleri aracılığı ile yaptıkları ölçme değerlendirmelerde sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Kırsal kesimde olmanın getirdiği sorunların başında öğrencilerin araştırma yapacakları olanaklarının olmaması, aile desteğinin yok denecek kadar az olması, malzeme temininde sorunların olmasıdır. Bu durum, öğretmenlerin ödevlerden beklentilerini oldukça sınırlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Kırsal kesim, sınıf öğretmeni, performans ve proje ödevleri, nitel araştırma

AN INVESTIGATION OF PRIMARY RURAL SCHOOL TEACHERS' VIEWS ABOUT PUPILS' PERFORMANCE AND PROJECT WORKS

ABSTRACT: The purpose of this study is to investigate primary rural school teachers' views concerning the effectiveness of alternative assessment strategies which are performance and project works of pupils. For this purpose, semi-structured interviews were carried out with 10 participants who were working in four different rural schools which were Araklı province in the city of Trabzon. The data were processed by means of descriptive and content analysis which is common in qualitative study. As a result of the analysis, the teachers faced with some difficulties performance and project works of pupils as a means of assessment. Some of the main difficulties are; the lack of project opportunities, the limitations of family support and materials. These difficulties confine teachers' expectations of performance and project works.

Key Words: Rural area, primary school teacher, performance and project works, qualitative research

1. GİRİŞ

Dünyadaki ekonomik, teknolojik, siyasi ve sosyal gelişmelerin eğitimin geleceğini etkilediği ve eğitimi şekillendirdiği bilinen gerçeklerden birisidir (OECD, 2008). Bu gelişme ve değişimler okullarda öğrenme-öğretme yaklaşımlarının daha çağdaş ve modern bir çizgide yürütülmesini gerekli kıldığından dolayı Türkiye'de mevcut öğretim programlarının değişimini zorunlu hale getirmiştir (Bayrak ve Erden, 2007; Altun ve Şahin, 2009). Dünyadaki son eğilimler göz önüne alınarak geliştirilen öğretim programı Türkiye'de 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulmuştur. Bu program, öğretim sürecinin birçok alanını değiştirdiği gibi, eğitim-öğretimin önemli bir ögesi olan ölçme ve değerlendirme yapısında da önemli yenilikler ve değişimler yapmayı gerektirmiştir (Acat ve Uzunkol, 2010). Bilindiği gibi, eğitimde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri, öğrencilerin öğretim süreci çerçevesinde kazanmaları beklenen bilgi, beceri ve tutumların hangi derecede kazanılmış

¹ Doç. Dr. KTÜ. Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, durmusekiz@yahoo.com

² Yrd. Doç. Dr. KTÜ. Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, taltun@ktu.edu.tr

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, KTÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, sema_bayram000@hotmail.com

olduğunun ortaya konulması açısından son derece önemli bir yere sahiptir. Çünkü etkili bir şekilde uygulanan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri aynı zamanda öğretim sürecinin etkinliğini ve güvenilirliğini de artıracaktır (Gündoğdu, 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde geliştirilen ve uygulamaya konan ilköğretim programının temelini, son yıllarda yaygın olarak kullanılan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı oluşturmaktadır (Adıgüzel, 2009; Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın, 2010). Bu yaklaşımın amacı sunulan bilgi üzerinde düşünen, yeni bilgiler oluştururken varsayımlar kuran, alternatif çözüm yollarına bağlı ortaya çıkabilecek sonuçları sorgulayan, günlük yaşamdaki sorunlara eleştirel bir yaklaşımla bakan, özgür düşünmeyi destekleyen, eleştirel insan tipini yetiştirmektir (Beydoğan, 2002 Akt: Özdemir ve Kıroğlu, 2011: 268). Ayrıca, günümüzde eğitim kurumlarından problem çözen, edindiği bilgileri yaşam durumlarında kullanabilen, olaylara eleştirel gözle bakabilen, özgün bilgiler ortaya koyabilen bireyler yetiştirilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin ne kazandığını belirlemek için yapılan ölçme ve değerlendirmede onların bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatları sunulması gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Ancak, son yıllarda geleneksel olarak ifade edilen çoktan seçmeli, kısa yanıtı, doğru-yanlış, eşleştirmeli test ve benzeri yöntemlerin, problem çözme, okuduğunu anlama, eleştirel ve analitik düşünme, empati kurma, araştırma yapma, karar verme ve yaratıcılık gibi üst düzey süreçlerini belirlemede yetersiz kaldığı görüşü hakim olmuştur (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Bu nedenle, yenilenen öğretim programında geleneksel değerlendirme anlayışının yerine *alternatif değerlendirme* anlayışları benimsenmiştir (Metin ve Demiryürek, 2009). Günümüzde, alternatif değerlendirme kavramı, geleneksel değerlendirmelerde kullanılmayan ölçme araçlarının dışında kalan araçları tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Çepni, 2007:195). Programda belirtilen alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarının başında performans ve proje ödevleri gelmektedir.

27.8.2003/25212 sayılı resmi gazete ve Eylül 2003/2552 Düzeltme: Kasım 2003/2554 tarihli tebliğler dergisinde performans ve projelerin verilmiş amacının öğrencilerin grup hâlinde veya bireysel olarak istedikleri bir alan veya konuda inceleme, araştırma ve yorum yapma, görüş geliştirme, yeni bilgilere ulaşma, özgün düşünce üretme ve çıkarımlarda bulunmaları, eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yaratıcılığını kullanma, araştırma yapma gibi öğrencinin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, alandaki becerilerini kullanmasını, geliştirmesini ve bir ürün ortaya koymak olduğu belirtilmiştir. Performans değerlendirme, öğrencilerin aktif öğrenme yoluyla süreç içerisinde gerçekleştirdikleri çalışmaların, etkinliklerin ve süreç sonunda ortaya koydukları ürünlerin değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Alicı, 2008:130; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Diğer bir ifade ile performans değerlendirme, öğrencilerin bilgi ve becerilerini sergileyen bir ürün oluşturmasını gerektiren alternatif bir değerlendirme yöntemidir. Ancak performans değerlendirmede sadece ürün değil, sürecinde değerlendirilmesine odaklanılır. Böylece, öğrenciler proje ve performans çalışmaları sayesinde kazandıkları bilgi ve becerileri, gerçek hayata aktarabilme fırsatı bulurlar. Performans ve proje ödevleri öğrencilere günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemleri nasıl çözebileceği, bu problemleri çözebilmek için sahip olunan bilgi ve becerilerin nasıl kullanılacağı konusunda yön verir (Bahar ve diğ., 2006).

Proje ödevleri de birer performans ödevi olarak değerlendirilmektedir. Ancak, içeriği daha kapsamlı ve uzun süre gerektiren ayrıntılı ödevlerdir (URL-1). Tipik bir proje çalışmasının süresi iki ila sekiz hafta arasında olabilir. Proje çalışmaları öğrencilere disiplinler arası bağlantıları kurmak, akademik standartlara ve amaçlara yönelmek, kişisel yetenek ve ilgileri keşfetmek, sosyal becerileri geliştirmek ve teknolojiyi kullanmak için zengin fırsatlar sunarlar. Böylece öğrenciler bir konuyu derinlemesine öğrenerek kişisel ilgileri ve keşfettikleri bilgiler arasında bağlantı kurabilirler (Kan, 2006:332-333). Bununla beraber proje ve performans ödevleri verilirken bazı hususlara dikkat edilmesi gereklidir. Bu hususlardan bazıları şunlardır:

1. Ödev veya projelere ait soru veya konular öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır,

2. Ödev ve proje konuları dağıtılırken öğrencilerin ilgi duydukları konuları seçmelerine izin verilmelidir. Böylece hem öğrencilerin istekli çalışmaları sağlanır, hem de bu durum, ödev ve projelerden beklenen faydaları sağlamasına katkıda bulunur.
3. Ödev ve projelerin kapsamı açık seçik belirlenmeli ve sınırları çizilmelidir. Öğrencilerin altından kalkamayacağı genişlikte konu ya da problemler seçilmemelidir.
4. İnceleme ve araştırma konuları ödev olarak veriliyorsa, yararlanılabilecek olası kaynaklar ve öğrencilerin bu kaynaklara ulaşabileceği yerler belirtilmelidir.
5. Ödev ve projeler puanlanırken, puanlama anahtarı (rubrik, kontrol listesi vs.) hazırlanmalı ve puanlamada bu anahtara uyulmalıdır (Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu, 2003 akt. Kan, 2006:335).

Yenilenen ilköğretim programındaki yeni ölçme değerlendirme yaklaşımlarının pratiğe aktarılabilmesi, öğretmenlerin bu programın felsefesini anlayıp benimsemelerine ve uygulama becerilerine bağlıdır. Ancak uzun yıllara dayanan geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulayıcıları olan öğretmenlerin mevcut anlayışlarını değiştirmek oldukça güç olarak nitelendirilmektedir (Lock ve Munby, 2000, Akt. Sağlam-Arslan ve Devocioğlu-Kaymakçı, 2009:2). Türkiye’de bu konuda yapılan araştırma sonuçları özellikle sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullanmalarında henüz yeterli düzeyde olmadıklarını göstermektedir. Örneğin, Alaz ve Yazar (2011), 108 sınıf öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğretimde halen klasik ölçme-değerlendirme tekniklerini sıklıkla tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Adanalı (2008) ise, ilköğretimde çalışan 206 beşinci sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin % 44.9’unun alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ile ilgili herhangi bir eğitim almadığını, eğitim alan öğretmenlerin % 55.1’inin ise, aldıkları eğitimi yetersiz bulduğunu tespit etmiştir. Benzer bir çalışmada Acat ve Uzunkol (2010) sınıf öğretmenlerinin, alternatif değerlendirme yöntemleri ile ilgili olarak yeterince bilgilendirilmediklerini ve bu yüzden sağlıklı olarak bu yöntemleri uygulayamadıklarını belirlemişlerdir. Aynı çalışmada, köy okullarında çalışan öğretmenleri bu konuda maddi imkânsızlıkların önemli bir engel teşkil ettiğini belirtmişlerdir. 96 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen diğer bir çalışmada Anıl ve Acar (2008) öğretmenlerin geleneksel ile birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, özellikle alternatif ölçme araçlarının kullanımında zaman ve sınıf mevcudu açısından sorun yaşadıklarını ve verilen hizmet-içi eğitimlerin yeterli olmadığını ortaya koymuşlardır. Şimşek ve Adıgüzel (2010)’da 58 okul müdürü ve 395 sınıf öğretmenin katılımıyla yaptıkları çalışmada katılımcıların en yüksek düzeyde benimsedikleri yeni program boyutunun “*kazanımlar*” ve “*öğretme-öğrenme süreci*” olduğunu belirlerken okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri tarafından algılama ve benimseme düzeyi en düşük olan program ögesinin ise “*değerlendirme*” ögesi olduğu ortaya konmuştur. Bir başka çalışmada Çiftçi (2010), sınıf öğretmenlerinin öğrencilerini değerlendirirken performans görevlerinden yararlandıklarını ancak uygulama sürecinde bu görevlerin sayıca fazlalığı, zamanın yetersizliği, ailelerin performans görevlerine ilişkin yaklaşımları, sınıfların kalabalık oluşu, öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrencilerin bu ödevleri internetten hazır olarak indirip getirmeleri veya velilerine yaptırmaları gibi sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını ortaya koymuştur. Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın (2010), 31 sınıf öğretmeni ile yaptıkları nitel çalışma sonunda öğretmenlerin öğretim aktivitelerinde proje ve performans ödevlerini verdiklerini ancak bu ödev ve projelerin, genellikle öğrenciler yerine aileler tarafından yapılması ya da öğrencilerin internetten indirerek getirmeleri nedeniyle gerçek amacına ulaşmadığını ortaya koymuşlardır. Bu durum, öğrencilerin bu ödevlere ilişkin gerçek performanslarının ölçülmediğine göstermektedir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin proje çalışmalarını sınıfta sunmalarını sağlamak için zaman sorunu yaşadıkları bulgusuna erişilmiştir. Kurak (2009), çalışmasında performans ve proje ödevlerinde öğretmenlerin çalıştığı çevrenin sosyo-ekonomik durumunun, öğrencilerin ise içinde buldukları sosyo-ekonomik durumlarının özellikle projeye yönelik görüşlerini etkilediği sonucuna varmıştır.

Sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmalar dışında, diğer alanlarda da alternatif ölçme ve değerlendirme süreçlerine yönelik çeşitli araştırma bulguları mevcuttur. Sağlam-Arslan, Avcı ve İyibil (2008) fizik öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının teorik olarak yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımını benimsemekle birlikte pratikte geleneksel yaklaşımın etkisi altında oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Çepni ve Çoruhlu (2010)’un araştırma bulgularına göre fen ve

teknoloji öğretmenleri geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarından kolay kolay vazgeçememektedirler. Benzeri çalışmalarda fen ve teknoloji öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada okullardaki maddi imkânsızlıkların ve öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmamalarının öğretimde bahsedilen alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmalarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmışlardır (Sağlam-Arslan ve diğ. 2009; Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009). Peker ve Gülle (2011) matematik öğretmenlerinin ölçme değerlendirme faaliyetlerinde genellikle klasik yöntemleri, alternatif yaklaşımları ise kısmen tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Kaymakçı ve Öztürk (2011) sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim aktivitelerinde performans ve proje ödevlerinden yararlandıklarını belirlemiş, ancak çevresel koşulların bu ödevlerin amaçlarına ulaşmasını olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır. Metin ve Demiryürek (2009) çalışmalarında katılımcı Türkçe öğretmenlerinin %80'i yeni ölçme-değerlendirme anlayışının uygulanabilir niteliğe sahip olmadığını düşünmektedirler.

Türkiye'de alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar olarak sınıfların kalabalık oluşu, zaman yetersizliği, okulların altyapı yetersizlikleri, değerlendirme formlarının çok olması ve aşırı yük getirmesi, öğretmenlerin yetersiz bilgiye sahip olmaları, pek çok çalışmada dile getirilmiştir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Çalık, 2007; Özdemir, 2009; Sağlam-Arslan ve diğ. 2009, Karakuş, 2010; Gömleksiz, Sinan ve Demir, 2010). Bunların yanında (Akdağ ve Çoklar, 2009) yaptıkları çalışmada ilköğretim öğrencilerinin performans ve proje ödevlerini yaparken genellikle zaman sorunu, konu zorluğu ve anlamama, kaynak bulamama, planlama, internet'in yapısal özelliği ve şekil sorunu yaşadıklarını belirlemişlerdir.

İlgili literatürden de anlaşılacağı üzere performans ve proje ödevlerinin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini inceleyen birçok çalışma mevcuttur. Ancak bu çalışmalardan çok az bir kısmının kırsal köy okullarında çalışan öğretmenler üzerine odaklandığı gözlenmektedir. Bu çalışmada, kırsal olarak tabir edilen özellikle köy okullarında kısıtlı şartlarda çalıştıkları düşünülen sınıf öğretmenlerinin yeni programın getirdiği alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları içerisinde yer alan performans ve proje ödevlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında üç genel soruya cevap aranmıştır:

1) Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenleri performans ve proje ödevlerinin gerekliliği ve etkililiği konusunda düşünceleri nelerdir?

2) Sınıf öğretmenlerinin performans ve proje ödevlerinin verilmiş ve değerlendirme sürecinde dikkat ettiği hususlar nelerdir?

3) Sınıf öğretmenlerinin kırsal kesimde görev yapmalarının performans ve proje ödevlerinden beklentilerini nasıl etkiliyor?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışmasına örnektir. Durum çalışması, araştırmanın araştırılan olgu, olay ve durumu hakkında ön yargılara sahip olmadan etraflıca inceleme yapılmasıdır. Araştırma desenini oluşturan durum çalışmasında da geniş örneklemeler kullanılarak sınırlı sayıdaki değişkeni katı kurallar doğrultusunda ele almak yerine, bir olay ya da durum üzerinde boylamsal ve derinlemesine inceleme yapılmaktadır (Ekiz, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.2. Katılımcılar

Araştırma Trabzon ilinin Araklı ilçesinde 4 farklı kırsal devlet okulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapan toplam 10 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin seçilmesinin nedenleri kırsal kesimlerdeki okullarda ağırlıklı olarak sınıf öğretmenlerinin görev yapması ve sınıf öğretmenlerinin bütün derslerle ilgili olması nedeniyle daha fazla ölçme değerlendirme yapmak durumunda olmalarıdır. Birleştirilmiş sınıf okutan öğretmenlerin yükledikleri farklı ders yükü, ölçme değerlendirme yapma yüklerini de artırmaktadır. Gönüllülük esasına dayanarak rastgele seçilen

öğretmenlerin isimleri, anonimi sağlamak amacıyla, gizlenmiş ve öğretmenler sırasıyla (katılımcı) K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9 ve K10 şeklinde kodlanmışlardır.

Katılımcıların seçiminde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasında, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan uygun durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmaya hız ve pratiklik kazandırmasının yanında daha az maliyetlidir. Ayrıca ulaşılabilir bir örneklem üzerinde çalışma, bazı araştırmacılar için daha pratik ve kolay algılanabilir. Bu nedenlerle araştırmacılar kolay ulaşılabilir bir grubu araştırmaya dâhil etmeyi tercih etmek isteyebilirler. Nitel araştırmalarda örneklem seçiminde kolay ulaşılabilirlik ve maliyetinin uygun olması dikkate alınması gereken hususlardan biridir (Ekiz, 2009).

2.3. Araştırmanın Yürütüldüğü Okulların ve Okul Çevrelerinin Özellikleri

Nitel araştırmanın en belirgin özelliklerinden biri durumsallaştırmayı sağlamaktır. Durumsallaştırma, araştırma yapılan kişi ve kişilerin bulunduğu ortamı betimlemedir (Ekiz, 2009). Araştırmanın yürütüldüğü okullar devlet okuludur. Okullardaki sınıflarda mevcut 10 ile 25 arasında değişmektedir. Okullar trafik, hava kirliliği ve gürültü açısından sorun oluşturan yerlerde konumlanmamıştır. Okullardaki öğrenciler; düşük gelirli, köyleri ve okulları haricinde ilçe merkezine bile gitmemiş olan, dış dünya ile ilgili çok az deneyim sahibi olan, babalarının gurbette çalıştığı, annelerinin eğitim seviyelerinin düşük olduğu, bu nedenle okul-aile işbirliğinin yok denecek kadar az olduğu okullarda öğrenim görmektedirler.

2.4. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada iç geçerliği (inandırıcılık) sağlamak için uzman incelemesi ve katılımcı teyidi; dış geçerliği (aktarılabirlik) sağlamak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme; iç güvenirlilik (tutarlık) için tutarlık incelemesi ve dış güvenirliliği (teyit edilebilirlik) sağlamak için ise teyit incelemesi yöntemleri (Ekiz, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2005) kullanılmıştır.

2.5. Veri toplama süreci ve işlem basamakları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış mülakat tekniğiyle toplanmıştır. Çalışmada ilk olarak kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerden gönüllülük esasına göre rastgele seçilen 10 sınıf öğretmeni ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde problem ve alt problem dikkate alınarak geliştirilen 11 soruluk yarı yapılandırılmış mülakat formu geliştirilmiştir (EK-1). Mülakatların geçerlik ve güvenirliliğini artırmak için mülakat soruları hazırlanırken uzman görüşü alınmıştır. Geliştirilen mülakat formu, farklı zamanlarda bütün öğretmenlerle ayrı ayrı uygulanmış ve her bir mülakat tek oturumda bitirilmiştir. Mülakatların kayıt altına alınması için ses kaydedici cihaz kullanılmıştır. Mülakat kapsamında öğretmenlere yöneltilen 11 genel sorunun yanı sıra “*neden, niçin, nasıl ve tam olarak ne demek istediniz*” şeklinde sorular yöneltilerek onların düşünceleri daha derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

2.6. Veri analizi

Uygulanan bu yarı yapılandırılmış mülakatlar sırasında veriler ilk olarak yazılı hale getirilerek betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analiz araştırmada kullanılan gözlem, soru, konu ya da temalar dikkate alınarak analiz edilir. Analizlerde soru, konu ya da başlık haline getirilerek, başlığa uygun verilerden doğrudan doğruya alıntılar yapılarak analizler ortaya konur (Ekiz, 2009). Veriler toplanırken ve analiz edilirken her bir öğretmene “*K1, K2, K3, K4, ...*” şeklinde kodlar verilmiştir. Daha sonra verilerin kodlama işlemine geçilmiştir. Görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Verilerden yararlanılarak temalar ve onları açıklayıcı nitelikte alt temalar oluşturulmuştur.

Araştırmada üç başlık altında oluşturulan ana temalar ve bu ana temaların açıklayıcı alt temalar bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur.

3. BULGULAR

Yarı-yapılandırılmış mülakatlar yoluyla elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak üç ana tema ve ana temaları açıklayıcı nitelikte alt temalar oluşturulmuştur. Öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdiği cevaplardan birden fazla alt temalar oluşturulabileceği göz önünde bulundurulmuştur (Ekiz, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Oluşturulan alt temaların kodları belirlenmiştir. Bu alt temalara ait kodlamalar tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırma verilerinin analizinden ulaşılan ana ve alt temalar:

1. Ana tema: Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin performans ve proje ödevleri aracılığı ile yapılan ölçme-değerlendirme yaklaşımına bakış açısı.

(a) Performans ve proje ödevleri aracılığıyla yapılan ölçme değerlendirme konusunda olumlu ve olumsuz bakış açısına sahip olan öğretmen görüşleri

(b) öğretmenlerin performans ve projeler aracılığıyla öğrencilere kazandırmayı amaçladıkları beceri ve davranışlar.

2. Ana tema: Performans ve proje ödevlerinin öğretmenler tarafından nasıl uygulandığının belirlenmesi;

(a) Öğretmenlerin performans ve proje konularının seçiminde dikkate aldıkları hususlar,

(b) Öğretmenlerin performans ve proje görevlerinin süresinin belirlenmesinde dikkate aldıkları konular,

(c) Öğretmenlerin performans ve projeler ile ilgili öğrencilere yaptıkları rehberlik faaliyetleri,

(d) Öğretmenlerin performans ve proje ödevlerinin değerlendirme ölçütlerini belirleme yolları,

(e) Öğretmenlerin performans proje ödevlerinin verilmesi gereken dersler ile ilgili görüşleri.

3. Ana tema: Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin şartların performans ve proje ödevlerine etkisi hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi;

(a) Öğretmenlerin kırsal kesimde olmanın getirdiği olumsuzluklar hakkındaki görüşleri.

3.1. Ana Tema: Kırsal Kesimde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Performans ve Proje Ödevleri Aracılığı İle Yapılan Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımına Bakış Açısı

Öncelikli olarak araştırmaya katılan tüm öğretmenler, öğretim programı gereğince zaman zaman öğrencilerini çok yönlü değerlendirmek amacıyla geleneksel ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleriyle birlikte performans ve proje ödevlerinden de yararlandıkları bulgusuna erişilmiştir.

Bu bağlamda, araştırmada ilk olarak katılımcı öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarından olan performans ve proje değerlendirmelerine yönelik tutumları nitel bir yaklaşımla incelenmeye çalışılmış, bu ödevler hakkındaki düşünceleri incelenmiştir. Bu kapsamda katılımcı öğretmenlerin performans ve proje ödevleri hakkındaki *olumlu* ve *olumsuz* düşünceleri olduğu tespit edilmiş ve bulgular Tablo'1 de özet halinde sunulmuştur.

Tablo 1. Performans ve proje ödevlerine yönelik olumlu ve olumsuz yaklaşımlar

	Görüşler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Olumlu görüşler	Pekiştirme amaçlı iyi olması				√						
	Öğrencinin düzenli ve devamlı çalışmasını sağlaması			√							
	Tertip düzen alışkanlığı			√							

	kazanmalarına yardımcı olması										
	Araştırmayı öğrenmesi		√					√			
	Aileleri ve öğretmenleri ile işbirliği yapmayı öğrenmesi		√								
	Boş zamanlarını verimli değerlendirmelerini sağlaması	√									
Olumsuz görüşler	Amacına uygun yapılmıyor.						√			√	
	İmkânlar yeterli değil					√	√			√	√
	Öğrencinin kendisi yapmıyor.					√					
	Nitelikli ödevler yapılmıyor.					√					

Öğretmenlere yöneltilen performans ve proje ödevlerinin gerekliliği konusunda ne düşünüyorsunuz? sorusuna verdikleri cevaplardan yola çıkılarak önce olumlu bakış açısına sahip olanlar ve olumsuz bakış açısına sahip olmayanlar olmak üzere ayrılmıştır. Tablo 1’de olumlu ve olumsuz bakış açısına sahip olan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Performans ve proje ödevlerinin etkililiği konusunda olumlu bakış açısına sahip öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şunlardır:

K1: “Gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciler kendilerine sürekli boş zamanlar yaratıyorlar ödevlere rağmen. Ancak ara ara performans ödevlerini hatırlattığımız zaman onlarla meşgul oluyorlar, vakitlerini daha iyi değerlendiriyorlar. Hafta sonlarında özellikle...”

K3: “Elbette ki önemlidir. Öğrenci açısından düzeni ve devamlı çalışmayı sağladığı için performans ve proje ödevleri önemlidir. Öğretmenlerin bu konuda takipçi olmaları öğrencilerin ödevleri bir akşama değil bir zamana sığdırmaları onların tertip ve düzenleri hakkında oldukça önemli konulardır...”

K4: “Bence gerekli öğrendiklerini pekiştirmeleri açısından iyi oluyor...”

K7: “Elbette ki düşünüyorum ama bunları öğrencilerin yaptığı takdirde düşünüyorum. Aileler ya da başka büyüklere yaptırdıkları zaman gerekli olduğunu düşünmüyorum. Çünkü araştırma duyguları daha iyi oluyor ama köy çocukları için bunları söyleyemeyiz tabii ki. Mesela kitaplardakini ben performans ve proje ödevi olarak veremiyorum ben kendi kafamdan ürettiğim uydurduğum performans proje ödevleri veriyorum. Mesela bir 5. Sınıf öğrencisine vermiştim. Fasulye dikimi. Onun boy grafiğini yapıyordu. Onu kendi gözlemliyordu. Büyüdükçe boyunu ölçüp grafikte gösteriyordu. Kendi deneyimlerine göre olmalı diye düşünüyorum.”

Performans ve proje ödevleri hakkında olumsuz bakış açısına sahip öğretmenlerden bazılarının görüşleri ise şöyledir:

K5: “Düşünmüyorum çünkü buradaki ortamda çocuk verdiği performans ödevini zaten yapamıyor yapamayınca da bir anlamı kalmıyor. Yapsa da kâğıdın üzerine uyduruk iki kelime yazıp onu getiriyor sana performans ödevi. Zaten 2. sınıf olduğu için hiç yapamıyor...”

K6: “Gerekli olduğunu düşünmüyorum. Köy şartlarında öğrenciler zaten gerekli materyali bulamıyorlar. Performans veriyoruz kartonu biz getiriyoruz, kağıdı biz getiriyoruz, ne yapacaklarını ağızımızla söylüyoruz ve bu ancak bu şekilde ödev haline geliyor. Bu şekilde de amacına ulaşmamış oluyor.”

K9: “Amacına uygun yapılmadığı için gerekli olduğunu düşünmüyorum. Eğer birebir kendisi yapsaydı araştırırsaydı o zaman gerekli olduğunu düşünenecektim.ama köy ortamında çocuğun araştırma imkanı yok,internet ortamı yok, kaynak kitabı yok o yönden gerekli olduğunu düşünmüyorum....”

K10: “Çok gerekli olduğunu düşünmüyorum çünkü özellikle kırsal kesimdeki çocukların bu materyallere ulaşmakta zorluk çektiğini düşünüyorum. Özellikle projelerde internet ortamında araştırma yapmaları gerekiyor ama bu da imkânsız gibi bir şey. En basitinden bu çevrede sadece bir evde bilgisayar var...”

Tablo 2’de öğretmenlerin performans ve proje ödevleri ile öğrencilerde geliştirmek istedikleri beceriler ve davranışlar ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin bazılarının bu konudaki görüşleri şunlardır:

K1: “Daha çok bilişsel alanda öğrencilerin bir şeyler öğrenmesini bekliyorum. Amacım sadece öğrenmesi hem öğrensin hem uygulasin hayatına gibi bir beklentim yok. Afiş tarzı hazırlattığım ödevlerde başlık düzen materyal şeklinde ise benim onlardan istediklerimi yapmalarına çalışıyorum...”

K2: “En azından tertip düzen, sorumluluk, ödev yapma becerisi geliyor. Onun dışında kendileri yapmadığı için önemli bir beceri geliştirmiyor... Herhangi bir davranış değişikliği beklemiyorum. Amaç sadece verileni yerine getirmek..”

K3: “Daha çok öğrencilerin hayata ve insanlara artı bir değer kazanmalarını amaçlıyoruz. Bu sayede hem sosyal iletişim becerilerini hem de bu şekilde insanlara bir nebze daha faydalı olmasını amaçlıyoruz. Sosyal iletişim, paylaşma, uyumlu bireyler yetiştirmek için amaç olarak kullanıyoruz...”

K4: “İletişim, sorumluluk, verdiğin işi becerebilme yapabilme kabiliyetlerinin gelişmesini bekliyorum...”

K5: “En azından araştırmayı öğrenmelerini bekliyoruz ama o da olmuyor. Çünkü evde ab ve ablalarının kitaplarından bakma şansları var. Orda da zaten abla, ağabey yapıyor. O da getiriyor. Çok da bir şey kazanmıyor öğrenci...”

K6: “El becerisi ve yaratıcılık bekliyorum projeden. Performans görevi zaten köyde ev ödevi gibi oluyor. O yüzden ondan bir şey beklemiyorum. Proje de köyde yerini bulmuyor. Yani o istediğim yaratıcılığı alamıyorsun. Örneğin bir abaküs yap dediğin zaman onu getirip gözünün önünde kuracaksınız ki bir şeyler zihinlerinde canlansın...”

Öğretmenlerin 4’ü performans ve proje ödevlerinin kırsal kesimlerde uygulanma koşulları ile herhangi bir beceri ve davranış geliştirmedeğini düşünmektedirler. Öte yandan öğretmenlerin altısı performans ve proje ödevleri ile öğrencilerde davranış değiştirme ve beceri geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenler bu ödevler aracılığı ile en çok sorumluluk duygusu kazandırmayı amaçlamaktadırlar. Bunun dışında öğrencilerin tertip düzen alışkanlığı kazanmaları, yaratıcılıklarını geliştirmelerini, araştırmayı öğrenmelerini, hayal güçlerini geliştirmelerini, liderlik rolleri üstlenmelerini, soru sormayı öğrenmelerini, sosyal iletişim becerilerini geliştirmelerini amaçlamaktadırlar.

3.2. Ana Tema: Performans ve Proje Ödevlerinin Öğretmenler Tarafından Nasıl Uygulandığının Belirlenmesi

Araştırmada ikinci ana temasını öğretmenlerin performans ve proje ödevlerini uygulama sürecine nasıl kattıkları yönündeki görüşleri oluşturmaktadır. Buna göre ilk olarak öğretmenlerin köy okullarında performans ve proje ödevlerini verirken nelere dikkat ettikleri sorulmuştur. Bu soruya verilen cevaplardan elde edilen bulgular tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3. Performans ve proje konularının seçiminde dikkat edilen noktalar

Dikkat edilen noktalar	Öğretmenler	f
Yapılabilirlik	K4, K5, K7	3
Sınıfın seviyesi	K4, K7, K8, K10	4
Malzemeye ve bilgiye kolay ulaşılabilirlik	K4, K5,	2
Konunun öğrenciye yabancı olmaması	K1, K2, K6, K9	4
Elde edilecek bilginin öğrenci açısından kullanışlı olması	K3	1

Tablo 3'te görüldüğü gibi katılımcı öğretmenler proje ve performans ödevleri verirken daha çok sınıf seviyesini ve öğrenci düzeyini dikkate almaktadırlar. Buna göre öğretmenlerden bazılarının görüşleri şunlardır:

K5: “Yapabilecekleri kolaylıkta, bulunduğu şartlarda malzemeyi kolay bulabilecekleri ödevleri veriyorum yapabilmeleri adına...”

K6: “Köyde yapabilecekleri, bildikleri gördükleri konuları veriyorum. Yabancı oldukları konuları vermiyorum...”

K7: “Bölgesel şartları daha çok dikkate alıyorum. Yapabilme imkânlarını...”

K8: “Seviyeyi dikkate alıyorum.sınıfın başarı durumunu dikkate alıyorum....”

K9: “Daha çok çocuğun aşına olduğu konuları seçiyorum. Çocuk zaten araştıramayacak, bulamayacak. O yüzden bildiği konuyu veriyorum ki tekrar amaçlı olsun, pekiştireç olsun. Öğrendiğini bir daha tekrar etsin diye bildiği konuları veriyorum. Çocuğun hiç görmediği yabancı olduğu konuları verme taraftarı değilim...”

K10: “Çocukların rahatlıkla ulaşabileceği konuları seçmeye çalışıyorum. Çünkü imkânlar sınırlı olduğu için kaliteli bir ödev alabilmek için imkanlara göre ödev veriyoruz. Böylece dönütler kaliteli oluyor...”

Görüldüğü üzere öğretmenler performans ve proje ödevlerini öğrencilere dağıtırken ödevlerin seçiminde en çok sınıfın seviyesini dikkate almaktadırlar. Öğretmenler konunun öğrenciye yabancı olmaması, ödevin yapılabilirliği, ödevlerin gerektirdiği malzemenin temininin kolay olmasına dikkat etmektedirler. Öğretmenlerden sadece biri ise (K3) ödev seçiminde konunun öğrenci açısından kullanışlı olmasını dikkate almaktadır.

Öğretmenler benzer şekilde performans ve proje ödevlerinin sürelerini belirlerken de bazı noktalara dikkat etmektedirler. Buna göre katılımcı öğretmenler;

- Araştırmanın kapsamı (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9 ve K10)
- Konunun içeriği (K1, K2, K3, K4, K9 ve K10)
- Malzeme temini kolaylığı (K6, K8 ve K10) ve
- Sınıf seviyesi (K7 ve K8) gibi ölçütleri dikkate almaktadırlar.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinde mümkün olduğunca öğrencilerine performans ve proje ödevleri vererek birçok alanda gelişim sağlamalarını hedeflemektedirler. Özellikle köy şartlarında proje ödevleri verilirken yukarıda belirtildiği gibi bazı noktaları göz önünde bulundurmaktadırlar. Ancak mülakatlar sırasında özellikle performans ödevlerinde aile katkısı ve köydeki olanaklar dikkate alındığında öğrencilerin performans ve proje ödevlerini yerine getirebilmeleri için öğretmenlerin rehberliğine ve yönlendirmelerine ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Kısaca katılımcı öğretmenler çeşitli strateji ve yöntemlerle öğrencilerin proje ve performans görevlerini başarmalarında yardımcı olmaktadır. Tablo 4, öğretmenlerin bu konuda yaptıkları rehberlik faaliyetlerini özetlemektedir:

Tablo 4. Öğretmenlerin performans ve projeler ile ilgili öğrencilere yaptıkları rehberlik faaliyetleri

Faaliyetler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Yazılı olarak yönerge veririm.				√	√	√		√	√	√
Teslim süresinden önce belli başlı kontroller yapar geri dönütler veririm.		√			√		√	√		
Malzeme temininde yardımcı olurum.			√							
Yönergeyi sözel olarak ayrıntılı şekilde açıklarım.	√			√		√			√	

Tablo 4'te öğretmenlerin performans ve proje ödevleri ile ilgili yaptıkları rehberlik faaliyetleri belirtilmiştir. Tabloya göre öğretmenler rehberlik amaçlı en çok yazılı yönerge verip bunu öğrencilerin okumayacağı kaygısı taşıdıkları için sınıfta sözel olarak ayrıntılı şekilde anlatmakta oldukları göze çarpmaktadır. Öğretmenlerden bir kısmı ise ödev ile ilgili teslim süresinden önce belli kontroller yaparak gergi dönütler verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bir tanesi ise malzeme temininde yardımcı olarak rehberlik yaptığını düşünmektedir.

Katılımcı öğretmenler verdikleri proje ve performans ödevlerini değerlendirirken çeşitli ölçütler kullanılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Tablo 5'te katılımcı öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerini nasıl belirlediklerine dair görüşleri özetlenmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin performans ve proje ödevlerinin değerlendirme ölçütlerini belirleme yolları

Ölçütler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
Ölçütleri internetten hazır alırım.	√		√	√			√	√	√	
Ödevlerle ilgili kritik kazanımlar belirlerim.		√	√		√	√			√	
Yazının güzelliğine dikkat ederim.	√					√			√	√
Ödevin tertip düzenine dikkat ederim.	√	√				√			√	√
Bilgilerin doğruluğuna bakarım.						√				
Kaynakları göstermesine dikkat ederim.		√								
Sunumuna dikkat ederim.				√						

Tablo 5'te öğretmenlere performans ve proje ödevlerini hangi ölçütlere göre değerlendireceklerini nasıl belirledikleri yönünde sorulan soruya verilen cevaplarla ilgili bulgular görülmektedir. Öğretmenlerin mülakatlar sırasında konu ile ilgili ifadelerinden bazıları şöyledir:

K1: “Ölçütleri internetten alıyorum ama gelen ödevleri ölçütlere göre değerlendirmiyorum. Biraz yanlı davranıyor olabilirim öğrencinin gelen performansına temizliğine ve düzenine içeriğinden daha fazla önem veriyorum...”

K5: “Yönerge hazırlıyorum. Yaptığı çalışmalar eğer erken geldiyse olmayan yönlerini işaretliyorum. Bunları düzelt yeniden gel diyorum. Neye göre değerlendireceğimi yönergede belirtmemin dışında ayriyeten söylüyorum...”

K6: “Yönerge veriyorum ayrıca bunu sözlü olarak ta açıklıyorum. Şu aşamaları takip edeceksiniz, yazınızdan, kâğıdınızın düzeninden sorumlusunuz diyorum. Değerlendirme ölçütlerini de veriyorum...”

K7: “Önce yapmalarını istiyorum, daha sonra getiriyorlar. Teslim süresinden önce Yaptıkları olmuş mu olmamış mı diye kontrol ediyorum. Olmazsa tekrar düzeltiyorlar. Örneğin 1 Mart'ta verip 1 Nisan'da alacaksam o süre zarfında kontrol ediyorum. Olmamışsa düzelt gel diyorum olana kadar geri veriyorum...”

K8: “Öğrencilere yönergeyi açıklıyorum, izleyeceği yolları tek tek açıklıyorum. Yönergeyi herkese veriyorum Ödev teslim süresinden önce ödevi bakmıyorum. Ödevin süresini en az iki hafta 15 gün tutuyorum Ödev teslim süresinden birkaç gün önce getirenleri alıyorum. Bir kaç gün sonra getirenlerden not kısıyorum. Beş gün sonra getirenlerden almıyorum. Ödevi verdikten sonra o arada yardım etmiyorum. En başında ne yapacağını açıklıyorum zaten. Anlamışsa anlamış sonra anlamak yok ardından kendi aralarında yardımlaşarak alıyorum.

K10: “Öğrencinin olayı ne kadar ciddiye aldığına bağlı ayrıca ödev olarak ne getirdiğine bağlı, yazısı da önemli. Baştan savma olmamansı gerekir. Performans ve projenin içeriğini bir kez okumam yeterli oluyor. Düzen de çok önemli...”

Tabloya göre öğretmenlerin çoğu ölçütleri internetten hazır olarak alıp kullanmakta bir kısmı ise hazır olarak indirilen ölçütler üzerinde sınıfın durumunu göz önüne alarak bir takım düzeltmeler yapmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı kırsal kesimde görev yapmanın bir sonucu olarak ödevlerin tertip düzenine, yazının güzelliğine bakarken öğretmenlerden biri bilgilerin doğruluğuna bakarken bir diğeri için ise kaynak göstermesi en önemli ölçüt olduğu görülmektedir.

3. 3. Ana Tema: Kırsal Kesimde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Şartlarının Performans ve Proje Ödevlerine Etkisi Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi

Araştırmanın son bölümünde katılımcı öğretmenlere özellikle kırsal bir okulda eğitim – öğretim yapıyor olmanın dersler de verilen performans ve proje ödevlerinin amaçlarına ulaşabilmesinde karşılaştıkları zorluklar ve problemler konusunda neler düşündükleri sorulmuştur. Öğretmenlerin en çok dile getirdikleri problemin Tablo 6’da da özetlendiği gibi üç ana tema üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin kırsal kesimde olmanın getirdiği olumsuzluklar hakkındaki görüşleri

Olumsuzluklar	Öğretmenler	f
Öğrencilerin öğrenme seviyelerinin düşük olması	K3, K4, K5, K6, K7, K8, K10	7
Maddi imkânların çok kısıtlı olması	K1, K2, K7, K8, K9, K10	6
Okul aile işbirliğinin oldukça yetersiz olması	K2, K5, K7, K8	4

Tablo 6’da öğretmenlerin kırsal kesimdeki şartların performans ve projeler aracılığıyla yaptıkları ölçme değerlendirmeyi etkileyip etkilemediği yönündeki soruya verdikleri yanıtlar gösterilmiştir. Görüldüğü üzere öğretmenlerin en çok dile getirdikleri konu öğrencilerin kapasitelerinin düşük olduğu ve programın ön gördüğü performans ve proje ödevlerinin köy çocuklarının öğrenme seviyelerinin çok üstünde kaldığı yönündedir. Bunu takiben köy gibi kırsal kesimlerde performans ve proje ödevlerinin yapılmasında gerekli olan kütüphane, malzeme (kırtasiye) ve bilgi kaynaklarının yoksunluğu (internet gibi) öğretmenler tarafından dile getirilen önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca ailelerin beklide eğitim düzeylerinin düşük olması ve çocuklarının ödevlerine rehberlik edememeleri de katılımcı öğretmenler tarafından dile getirilen diğer engel olarak belirlenmiştir.

Bu konu ile ilgili öğretmenlerden bazılarının düşünceleri şunlardır:

K1: “Direkt etkisi var çünkü verilen ödev konularını öğrencilerin araştırma gibi bir imkânları yok. Diğer türlü materyal hazırlayacakları zaman neredeyse hiçbir araç gerece ulaşamıyorlar. Ulaşabildikleri nadir şeylerden biri fon kartonu onun dışında yaşadıkları yerde ulaşabilecekleri materyal adına hiçbir şey yok...”

K2: “Ödevlerden beklentim daha fazla olurdu. Burada çocuk daha çok benim itmemle gidiyor, ama merkezdeki çocuğa belki ben o kadar yardımcı olmam. Daha çok ailesinden, evdeki ve çevresindeki imkânlardan yararlanmasını beklerim. Köyde çocuğun bu imkânları olmadığı için okulda ben o imkânları elimden geldiğince ona sunmaya çalışıyorum bu yüzden ondan verdiğim kadarını bekleyebiliyorum...”

K3: “Mutlaka ki etkili. Öğrencinin zaten sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmalıdır. Kırsal kesimde görev yaptığımız için bu pek mümkün olmadığı için tam randıman alınamıyor. Biz de performans ve proje ödevlerini buranın şartlarına uyarlayarak amaçları yerine getirmeye çalışıyoruz...”

K4: “Merkezdeki öğrencilerin imkânları, hayal dünyaları daha gelişmiş olduğu için olumlu sonuçlar alınabiliyor. Ama köylerdeki öğrencinin kapasitesi bellidir, kalıplaşmış ödevler getirirler. Ne yapacakları az çok bellidir. Kırsal kesimde...”

K6: “Evet düşünüyorum. Çünkü en basitinden bir havuz dediğiniz zaman bizimkilerin beyinde hiçbir şey oluşmuyor havuzun ne demek olduğunu bile bilmiyorlar. Ama merkezdeki öğrenci havuz ile ilgili sizden belki de çok daha fazla şey bilir ve anlatabilir size, en azından hayal edebilir. Amaç hayal gücünü geliştirmek ise merkezdeki bunu daha iyi yapabiliyor diye düşünüyorum...”

K9: “Düşünüyorum. Merkezde olsa en azından çocuğun elinde interneti var, ansiklopedisi var ödev araştırma imkânı var ama burada bu imkânlar olmadığı için ödevler havada kalıyor...”

K10: “Evet etki var. Oradaki çocukların materyale ulaşma imkânları var. Merkezde öğrencilerin daha fazla kendilerinin yaptıklarını düşünüyorum. Ama kırsal için bu gereklidir. Proje verirken performanstan daha kapsamlı şeyler istiyoruz. Genelde proje için bilgisayara ihtiyaç duyuluyor bu imkânlarda merkezde daha fazla o yüzden kırsala oranla merkezde performans ve proje ödevlerinin daha anlamlı olduğunu düşünüyorum...”

Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun görüşleri, okullarında öğrenim gören öğrencilerin sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi düşük ailelerden geliyor olmasının, akademik başarı açısından şehir okullarında okuyan öğrencilerle kıyasla düşük olduğu yönündedir. Bu anlamda programda önerilen performans ve proje ödevlerini yerine getirebilecek akademik düşünme becerilerine sahip olmadıklarından dolayı bu ödevlerin amaçlarını gerçekleştirmede yetersiz kaldıklarını düşünüyor olabilirler. Ayrıca, 2006’da yeni uygulamaya konan programın kırsal kesim koşullarını dikkate almadan tüm ülkeyi kapsayacak standart bir şekilde hazırlanmış olması öğretmenlerin burada belirtilen görüşlerine bir temel oluşturabilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, özellikle köy gibi şehirden uzak yerleşim yerlerindeki okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin yeni programın öngördüğü alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan performans ve proje değerlendirmelerini uygulama hakkındaki görüşleri nitel bir bakış açısıyla incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada ilk olarak elde edilen kırsal okullarda çalışan öğretmenlerin hem geleneksel hem de alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarından yararlandıklarına dair sonuca ulaşılmıştır. Bu bulgunun Güven ve Eskitürk (2007)’nin; Duban ve Küçükyılmaz (2008) ve Alaz ve Yazar (2011)’in çalışma bulgularıyla örtüştüğü söylenebilir.

Kırsal okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin bir kısmı performans ve proje ödevlerinin gerekliliğine inanmakta olup öğrencilerine bu uygulamaları yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Ancak uygulamada yaşanan bazı sorunlar nedeniyle araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu performans ve proje uygulamalarının her ders için gerekli olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgu, Çalık (2007)’nin çalışmasında ulaştığı “yeni programı alternatif ölçme-değerlendirme uygulaması açısından değerlendiren öğretmenlerin görüşleri olumlu olma eğilimindedir” bulgusuyla düşünce olarak kısmen örtüşmekte olup, uygulama açısından farklılık göstermektedir. Öğretmenler kırsal kesimde olmanın getirdiği sınırlılıklar nedeniyle performans ve proje ödevlerinden bekledikleri verimi alamadıklarını, öğrencilerin araştırma yapacakları kaynaklara ulaşamadıkları ve malzeme temininde sıkıntı yaşadıkları için ödevlerin istenen kazanımlara ulaşmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları kırsal kesimlerdeki öğrencilerin hayal dünyalarının şehir okullarındaki öğrencilere oranla dar olduğunu ve bu nedenle yaratıcılıklarının gelişmediğini, buna bağlı olarak öğrencilerin yaptığı performans ve proje ödevlerinin genellikle yaratıcılıktan uzak ve sıradan olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak burada tartışılması gereken nokta bu öğretmenlerin bakış açılarıyla ve mesleki gelişimleriyle ilgili olmalıdır. Öğretmenler, öğretim süreci içerisinde öğrencilerinin hayal dünyalarına hitap ederek onların yaratıcılıklarını geliştirecek etkinliklere bolca yer vermelidirler. İyi bir öğretmende olması gereken mesleki özelliklerden birisi de öğrencilerin problem çözme, sistematik ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye çalışmaktır (Akbaşlı, 2009).

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan birisi de öğretmenlerin performans ve proje ödevi uygulaması yaparken programda belirtilenlere uygun olarak sınıfın seviyesini, konunun içeriğini, gerekli araç gerece ulaşılabilirliğini dikkate alarak performans görevlerini seçtiğidir. Bu noktada öğretmenlerin geleneksel bir yaklaşımla öğrencilerini proje konularını belirleme süreçlerine katmadıkları ön plana çıkmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme anlayışının uzantısı olan öğretmen merkezilikten tamamen kopamadıkları sonucunu doğurmaktadır denilebilir. Oysaki proje temelli öğrenme süreçlerinde öğrenci öğreneceği konuyu kendi ilgi ve becerilerine göre seçer ve bilimsel problem çözme basamaklarını uygulayarak bilgiyi yapılandırır. Öğretmen ise proje danışmanı rolünde olup öğrenci ile birlikte sürece katılır (Argon, 2009). Performans ve proje ödevleri genellikle okul saatleri dışında yapılmaktadır. Bu araştırmada varılan sonuçlardan birisi öğretmenlerin öğrencilere ödevi nasıl yapacaklarına dair adım adım yönergeler vermesidir. Öğretmenlerin ayrıca bu yönergeleri sınıfta sözlü olarak ayrıntılı şekilde anlatarak rehberlik yapmaya çalışmakta oldukları sonucu da araştırmada elde edilen bulgulardan bir diğeridir. Bu anlamda, proje konularının seçiminde olmasa bile proje ve performansların geliştirilmesi süreçlerinde öğretmenlerin ellerinden geldikçe rehberlik ve danışmalık yapmaya çalıştıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin ödevlerin teslim süresinin belirlenmesinde öğrencinin seviyesini, araştırmanın kapsamını, malzemelerin kolay ya da zor temin edilebilmesi gibi ölçütleri göz önüne alarak belirlemeye çalışması içinde yaşanan sosyo-ekonomik çevrenin eğitime etkilediğine dair önemli örneklerden biri olarak görülebilir. Bu kapsamda bu çalışmadan elde edilen bulgular Kurak (2009)'un çalışmasında elde ettiği performans ve proje ödevlerinde öğretmenlerin çalıştığı çevrenin sosyo-ekonomik durumunun, öğrencilerin ise içinde buldukları sosyo-ekonomik durumlarının özellikle projeye yönelik görüşlerini etkilediği bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenler öğrencilere verilen yönergeye önceden belirledikleri değerlendirme ölçütlerini koyarak öğrencileri de ölçütlerden haberdar etmenin gerekliliğine inanmaktadırlar. Bu ölçütler öğretmenlerin çoğu tarafından internetten ya da kitaplardan hazır olarak alınmakta, bazı öğretmenler tarafından sınıfın ve çevrenin şartları göz önünde tutularak düzenlenmektedir. Bazı öğretmenler ise ölçütleri formaliteyi yerine getirmek için verdikleri ödevin içeriğinden çok yazının güzelliği, ödevin temizliği, tertip düzeni gibi ölçütleri daha ön planda tutarak değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Bu da öğretmenlerin performans ve proje ödevlerin değerlendirme konusunda eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Bu anlamda bu çalışmada öğretmenlerin performans ve proje ödevlerini nasıl değerlendirmeleri konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Anıl ve Acar (2008)'in bulgularını teyit edecek niteliktedir.

Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin performans ve proje ödevlerinin amacına uygun yapılmadığını düşündükleri için bu ödevlerden beceri ya da davranış anlamında bir beklentilerinin olmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin performans ve proje ödevleri aracılığı ile öğrencilerin araştırmayı öğrenme, sorumluluk duygularını kazanma, soru sormayı, ödev yapabilmeyi öğrenme, işbirliği halinde çalışmayı öğrenme liderlik rolleri üstlenme gibi becerileri kazandırmak istedikleri ancak kırsal kesimlerdeki şartların bu becerileri öğrencilere kazandırmak için yeterli olmadıkları düşüncesine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Performans ve proje ödevlerinin kırsal kesimdeki öğrencilerin kendisi tarafından yapılınca nitelikli olmadığını, başkası tarafından yapıldığı zaman ise öğrencinin ödevden herhangi bir beceri kazanmadığını düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler kırsal kesimlerin şartlarının iyileştirilmemesi halinde bu okullarda yapılan alternatif ölçme değerlendirme faaliyetlerinin amacına ulaşamayacağı inancındadırlar. Öğrenciye ve okula aile desteğinin olmaması, öğrencilerin olanaklarının kısıtlı oluşu nitelikli ödevlerin yapılmasını engellemektedir. Bu durum performans ve projeler aracılığı ile gerçekleştirilmesi istenen ve tebliğler dergisinde belirtilen amaçlara ulaşmakta zorluk çekildiğini göstermektedir. Bu bulgular da Çiftçi

(2010), Çelik-Şen ve Şahin-Taşkın (2010) ve Acat ve Uzunkol (2010)'un bulgularıyla paralellik göstermektedir.

4.1. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara ve ulaşılan sonuçlara dayalı olarak özellikle köy okullarında çalışan öğretmenlerin performans ve proje uygulamalarını geliştirmek amacıyla aşağıdaki önerilerin uygun olduğu düşünülmektedir:

- Öğretmenlere yeni sayılabilecek alternatif ölçme değerlendirme anlayışları hakkında daha kapsamlı fikir sahibi olabilecekleri imkânlar ve fırsatlar sunulmalıdır. Bunun için özellikle uygulamaya dayalı pratik yöntem ve teknikleri içeren hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmelidir.
- Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlere performans ve proje ödevlerinin çevrenin sosyo-ekonomik şartlarına göre esnek olabileceği konusunda bilinçlendirilmeli, sınıf içi kullanıma ilişkin somut örnekler verilmelidir.
- Diğer taraftan, ilgili yöntemlerin kullanımı konusunda öğretmenlerin olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacak şartların, öğretim etkinliklerinin ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi gerekmektedir.
- Performans ve proje ödevlerine kaynak sağlanması açısından, kırsal kesimdeki okulların, kütüphane, laboratuvar, bilgisayar ve internet olanaklarının iyileştirilmesi, öğrencilerin bu olanaklardan en üst düzeyde yararlanabilmesi için öğretmenlerin eğitilmesi gereklidir.
- Programda yer alan ölçme değerlendirme yöntemleri hakkındaki açıklamalar yetersiz kaldığından, ilgili yöntemlere uygun olarak değerlendirme kapsamlı ölçeklerinin geliştirilip öğretmenlerin kullanımına sunulması önerilmektedir.
- Öğrencileri ve özellikle öğrenci velilerini alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri konusunda bilgilendirmek için gerekli rehberlik hizmeti sunulmalıdır.
- Sınıfta alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri kullanılırken, yapılan çalışmalarının öğrenci düzeyine ve çevre koşullarına uygun olmasına dikkat edilmelidir.
- Özellikle nitel araştırma yöntemleri aracılığıyla bu ve benzeri araştırmalar farklı illerde de yürütülerek hem detaylı bulgular elde edilebilir hem de Türkiye'yi temsil edici bulgulara ulaşılabılır.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. ve Uzunkol, E. D. (2010). İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 337-356.
- Adanalı, K. (2008). Sosyal bilgiler eğitiminde alternatif değerlendirme: 5. Sınıf sosyal bilgiler eğitiminin alternatif değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Adana*.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 77- 94.
- Akbaşlı, S. (2009). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri, eğitim sisteminde öğretmenin rolü, öğretmen yetiştirme alanında uygulamalar ve gelişmeler, (K. Kıroğlu ve C. Elma, Editörler) *Eğitim Bilimine Giriş*, (272-315), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık,
- Akdağ, H. ve Çoklar, A. N. (2009). İlköğretim 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi proje ve performans görevlerin hazırlarken yararlandıkları kaynaklar: İnternetin yeri ve karşılaştıkları güçlükler, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 1-16.

- Alaz, A. ve Yazar, S. (2011). Ölçme-değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri, URL: <http://www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/139.pdf> Erişim:15.12.2011.
- Alıcı, D. (2008). Öğrenci performansının değerlendirilmesinde kullanılan diğer ölçme araç ve yöntemleri, (S. Tekindal, Editör) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (127-170), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altun, T. ve Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 15-32.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 44-61.
- Argon, T. (2009). 21. Yüzyılda eğitim biliminde yönelimler, (K. Kiroğlu, ve C. Elma, Editörler) *Eğitim Bilimine Giriş*, (316-348), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak., B. (2006). *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Öğretmen El Kitabı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bayrak. B. ve Erden, M. (2007). Fen bilgisi öğretim programının değerlendirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 137-154
- Çalık, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Tokat.
- Çepni, S. (2007). Performansların değerlendirilmesi, (E. Karip, Editör) *Ölçme ve Değerlendirme*, (193-239), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çepni, S. ve Çoruhlu, T. Ş. (2010). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Kursundan Öğretime Yansımalar, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 117-128.
- Çelik-Şen, Y. ve Şahin-Taşkın, Ç. (2010). Yeni ilköğretim programının getirdiği değişiklikler: sınıf öğretmenlerinin düşünceleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 26-51.
- Çiftçi, S. (2010). İlköğretim birinci kademe 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri, *İlköğretim Online*, 9 (3), 934-951.
- Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E. ve Çepni, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (1), 122-141.
- Duban, N. ve Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri, *İlköğretim Online*, 7 (3), 769-784.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 135-145.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi proje ve performans görevlerinin gerçekleştirilme sürecine yönelik öğrenci görüşleri (Malatya ili örneği), *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish*, 5/3, 1320-1350.
- Gündoğdu, K. (2008). Eğitimde ölçme ve değerlendirmenin yeri ve önemi (temel kavramlar), (G. Başol, Editör) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (9-27), İstanbul, Lisans Yayıncılık.
- Güven, B. ve Eski Türk, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikler, *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 5-7 Eylül 2007*.
- Kan, A. (2006). Ödev ve Projeler, (H. Atılgan, Editör) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (327-353), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaymakçı, S. ve Öztürk, T. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin proje çalışmalarıyla ilgili görüşleri, *ODÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 103-129.

- Karakuş, F. (2010). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında yer alan alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öğretmen görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 457-488.
- Kurak, D. (2009). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin yaptığı proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi, Performansa ve Portfolyoya Dayalı Değerlendirme, Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları*, (3. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2008) *Trends Shaping Education, 2008 Edition*, OECD, Centre for Educational Research and Innovation,
Url: <http://digm.meb.gov.tr/uaorgutler/OECD/6.Trends%20Shaping%20Education.pdf> Erişim Tarihi: 15 Ekim 2011.
- Özdemir, Y. ve Kiroğlu, K. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına ilişkin bilgi düzeyleri, *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 265-283.
- Peker, M. ve Güllü, M. (2011). Matematik öğretmenlerinin yeni ilköğretim matematik öğretim programında yer alan ölçme araçları hakkındaki bilgi düzeyleri ve bu ölçme araçlarını kullanma sıklıkları, *İlköğretim Online*, 10 (2), 703-716.
- Sağlam-Arslan, A., Avcı, N. ve İyibil, Ü. (2008). Fizik Öğretmen Adaylarının Alternatif Ölçme değerlendirme Yöntemlerini Algılama Düzeyleri, *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 115-128.
- Sağlam-Arslan, A., Devecioğlu-Kaymakçı, Y. ve Arslan, S. (2009). Alternatif Ölçme-Değerlendirme Etkinliklerinde Karşılaşılan Problemler: Fen Ve Teknoloji Öğretmenleri Örneği, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1, 12.
- Şimşek, H. ve Adıgüzel, A. (2010). Yeni ilköğretim (1.-5. sınıflar) programının algılanması ve benimsenmesi düzeyi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 207-228. URL-1 Performans ve proje ödevi nedir? <http://www.projeveperformans.com/proje-odevi/performans-ve-proje-odevi-nedir.html>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.

EK-1

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Performans ve proje ödevlerinin gerekli olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız.
2. Ödev konularının seçiminde neleri dikkate alıyorsunuz?
3. Performans ve proje ödevlerinin süresini belirlerken neleri dikkate alıyorsunuz?
4. Ödevleri verdikten sonra rehberlik anlamında neleri yapıyorsunuz?
5. Ölçütlerini neye göre belirliyorsunuz?
- Ölçütten öğrencileri haberdar etmenin gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
6. Verdiğiniz ödevlerle öğrencilerinizde ne tür davranış değişikliklerini bekliyorsunuz?
7. Aile desteğinin olması sizce olumlu mu yoksa olumsuz bir durum mudur?
8. Ödevlerin gerçekten öğrenciler tarafından yapıldığını düşünüyor musunuz?
9. Her ders için gerekli olduğunu düşünüyor musunuz?
10. Ödevlerle öğrencilerinizin hangi becerilerinin gelişmesini bekliyorsunuz?
11. Performans ve proje ödevlerinin etkiliği üzerine kırsal kesimde görev yapmanızın etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız..

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ALMANCA DERSİ EV ÖDEVLERİNE KARŞI TUTUMLARININ İNCELENMESİ

The Analysis of The Attitudes of Secondary Education Students Towards German Assignments

Bülent KIRMIZI¹

Özet

Bu çalışmada, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin Almanca derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumları incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, Adana'nın Çukurova ilçesinde bulunan Piri Reis Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 250 öğrenciye, 45 tutum cümlesinden oluşan bir anket uygulanmış, anket sonuçlarının değerlendirilmesi sonucunda likert tipi 15 cümleden oluşan bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen tutum ölçeğinin iç tutarlık Cronbach alpha katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Almanca ev ödevleri, tutum ölçeği.

Abstract

In this study, secondary education students' attitudes towards the German assignments have been investigated questions, an Attitude Scale which was formed from 15 likert type sentences has been developed. For that reason, a survey which was formed from 45 attitude questions has been applied to the 250 Çukurova/Adana Piri Reis High School students. As a result of the evaluation of the survey The Cronbach Alpha was found as .90.

Key Words: German assignments, attitude scale.

1. Giriş

Ev ödevi sınıf ortamında işlenen konuların ev yada kütüphane ortamında tekrar edilmesini sağlayan bir çalışmadır. Bu çalışma esnasında öğrenci zihinsel ve ödevin niteliğine göre kısmen de olsa bedensel bir çaba sarf etmek zorundadır. Öğrenci ev ödevlerini yaparak öğretmenin okulda gösterdiği konuları pekiştirmiş olacaktır ve böylece sonraki konuları daha iyi kavrayacaktır, çünkü konular çoğunlukla birbirlerine zincirleme bağlıdır ve sonraki konuların iyi kavranılmasının koşulu önceki konuların iyi öğrenilmiş olmasıdır. Bazı kaynaklarda ev ödevlerinin öğrencilerdeki sorumluluk bilincini artırması gerektiği vurgulanmaktadır. Başar konuya şu biçimde değinmektedir: "Görev ve ödev yoluyla verilen sorumluluklar öğrencinin kendi davranışlarını kontrol sorumluluğunu üstlenmesine yardım etmelidir (Başar, 2001, s.171). Ev ödevleri, "Öğrencinin sorumluluk duygusunu geliştirmeye yardımcı olmakta, çocuğun araştırmacı yönünü geliştirmekte, anne babaların, çocuğun okul yaşantısı hakkında bilgi sahibi olmasına yardımcı olmaktadır" (URL 1).

¹Dr.; Piri Reis Anadolu Lisesi Çukurova/Adana, <bulentkirmizi@windowslive.com>

Ev ödevlerini ciddiye alma durumu öğrencinin okuduğu sınıfa ve yaşına paralel olarak değişebilir. Öğrenci ödev yaparken ne gibi kazanımlar elde edeceğini bilmelidir. Ödevler derin yaklaşım prensibi göz önüne alınarak verilmelidir. “Derin yaklaşımda öğrenci anlamlı bir öğrenme motivasyonuna sahiptir. Bütün dikkatini anlamaya vermekte, bütün bilgileri yaratıcı ve aktif bir biçimde öğrenmektedir. Bunun karşısı yüzeysel yaklaşımda öğrenci fikirleri ezberlemeye önem vermekte, rutin bir öğrenme temposu izlemektedir” (Küçükahmet, 2003, s.173).

Ev ödevlerinin birçok olumlu yanları bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

- Öğrenciyi araştırma ve incelemeye yöneltir,
- Güven duygusunu geliştirmesine yardım eder,
- Öğrenciye sorumluluk duygusunu kazandırır,
- Problem çözme gücünü geliştirir,
- Sözel ve yazılı ifade gücünü geliştirir,
- İnsanlarla iş birliği yapma becerisini kazandırır,
- Yenilikleri izleyip, özümsemeye yardım eder,
- Sınıf içi etkinliklere ilgi uyandırır (Şeref, 2003, s.80).

Öğrenciye verilen ödevlerle gerçekleştirilmek istenilen bazı amaçlar bulunmaktadır. Bunları aşağıdaki sıralamak mümkündür:

1. Ödevi düzenli yapma ve zamanında teslim etme alışkanlığı kazandırmak.
2. Plan yapma bilgi ve becerisini geliştirmek.
3. Gerekli bilgi, araç, gereç veya malzemeyi toplayabilmek ve bunları amacına uygun olarak kullanabilmek.
4. Ödevin, çeşitli kişi ve eserlerden faydalanmakla birlikte öğrencinin kendisini geliştirmek maksadıyla bizzat yapması gereken bir ödev olduğu şuurunu kazandırmak.
5. Ödev yapılırken yararlanılan kaynaklar, kendisinden bilgi alınan kişileri belirleme alışkanlığı kazandırmak.
6. İletişim kurabilme, kaynaklardan faydalanabilme, alet yapabilme ve kullanabilme alanlarındaki yeteneği geliştirmek.

7. Ödevde varılan sonuçların, kullanılan kaynak ve yöntemlere bağlı olduğunu fark ettirmek.
8. Konulara değişik açılardan bakabilme, danışabilme, tartışabilme ve soru sorabilme davranışları kazandırmak.
9. Birlikte çalışma davranışı kazandırmak.
10. Düşünme gücünü geliştirmek.
11. Bilmediğini araştırıp bulmaktan ve öğrenmekten zevk almayı sağlamak.
12. Başarının hazzını tatma duygusunu kazandırmak (Büyükkaragöz, 1995, s.134).

Öğretmenin ev ödevleri verirken dikkat etmesi gereken bazı kriterler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır:

- Ev ödevi öğretilen konulardan verilmelidir,
- Sınıfta yarım kalmış konular sürekli ev ödevi olarak verilmemelidir, çünkü öğrenci konuya daha tam hakim değildir,
- Ev ödevinin miktarı öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri göz önüne alınarak ayarlanmalıdır,
- Verilen ödevler bilgileri pekiştirici nitelikte olmalıdır,
- Okuma, yazma, anlama becerilerini geliştirici olmalıdır,
- Ödevler anlaşılır, açık ve net olmalıdır,
- Ödev ceza olmamalıdır,
- Öğrenciyi yıldıracak kadar uzun olmamalıdır,
- Ev ödevlerinde çocuklarına yardımcı olabilmeleri için anne ve babalar bilinçlendirilmelidir,
- Ödevler değerlendirilmelidir.

Sınırlılıklar

Çalışma, ortaöğretim 11. ve 12. sınıflarda okuyan öğrencilerin Almanca derslerinde verilen ev ödevlerine karşı tutumlarını belirlemeye yönelik likert tipi bir ölçek geliştirilmesiyle sınırlıdır. Tutuma ilişkin cümleler hazırlanmadan önce, tutumun boyutlarını belirlemek amacıyla 11. ve 12. sınıflarda okuyan öğrencilerle serbest görüşmeler yapılmıştır. Çalışma, Adana'nın Çukurova ilçesinde bulunan Piri Reis Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 250 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Yöntem

Bu çalışmanın amacı ev ödevlerine yönelik tutumların ölçülmesinde kullanılabilen bir araç geliştirmektir. Bu doğrultuda öncelikle 45 tutum cümlesi hazırlanmış ve bir örneklem üzerinde ön deneme yapılmıştır. Daha sonra analiz sonuçları göz önüne alınarak tutum cümleleri seçilerek bu maddelerle ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Tutum Cümlelerinin Hazırlanması

Ev ödevlerine yönelik tutum cümleleri hazırlanırken olumlu ve olumsuz tutumların olabilecek nedenleri göz önünde bulundurulmuştur. Oluşturulan ilk madde havuzu 45 adet tutum cümlesinden oluşmaktadır. Bunlar, “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerinden meydana gelen dereceleme ölçeği biçiminde hazırlanmıştır.

Tutum Ölçeğinin Uygulanması

Ölçeğin geliştirilmesi Piri Reis Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören 250 öğrenciye uygulanarak gerçekleştirilmiştir.

Uygulama Sonucunda Tutum Cümlelerinin Seçilmesi

Tutum ölçeği uygulandıktan sonra elde edilen veri, madde bazında faktör analizine tabi tutulmuştur. Birinci faktör yük değeri yüksek maddeler seçilerek tek boyutlu bir ölçek geliştirme yoluna gidilmiştir. Maddelerin analizinde temel bileşenler faktör çözümlemesi kullanılmıştır. Faktör yük değeri 50 ve üstündeki maddelerle, binişik olmayan maddelerin ölçekte kalması kararlaştırılmıştır.

Ölçeğin Güvenirliği ve Geçerliği

3. Bulgular

Ev ödevlerine ilişkin tutumları ölçmek amacıyla ilk aşamada hazırlanan madde havuzu Çizelge I de verilmiştir. Tabloda “Kesinlikle Katılıyorum: 1, Katılıyorum: 2, Kararsızım: 3, Katılmıyorum: 4, Kesinlikle Katılmıyorum: 5 ile numaralandırılmıştır.

Tablo-1: Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin Almanca derslerinde verilen ev ödevlerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış madde havuzu

	1	2	3	4	5
1. Almanca ev ödevlerini yapmak bana zevk veriyor.					
2. Almanca ev ödevlerini yapmak çok eğlenceli.					
3. Almanca ev ödevlerini yapmak bana çok sıkıcı geliyor.					
4. Almanca ev ödevlerimi yaparken yorulduğumu hissediyorum.					
5. Almanca ev ödevleri Almanca konularını anlamamda çok yardımcı oluyor.					
6. Almanca ev ödevlerini yapmam diğer derslere çalışmamı engelliyor.					
7. Almanca ev ödevleri öğretmen tarafından mutlaka kontrol edilmelidir.					
8. Almanca ödevlerinin kontrol edilmesi, yaptığım yanlışları azaltmamı sağlıyor.					
9. Almanca dersinde verilen ev ödevleri öğretmen-öğrenci ilişkisini olumlu yönden etkilediğini düşünüyorum.					
10. Almanca dersinde verilen ev ödevlerini yaparken televizyon izlemek bana zevk veriyor.					
11. Almanca derslerinde verilen ev ödevlerinin anlatılan konulara paralel bir şekilde verildiğinde yararlı olacağına inanıyorum.					
12. Almanca ödevlerini yaparken çok dikkatli olmaya özen gösteriyorum.					
13. İlgimi çeken Almanca konularının ev ödevi olarak verilmesi beni o konudan soğutuyor.					

(Devamı) Tablo-1: Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin Almanca derslerinde verilen ev ödevlerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış madde havuzu

14. Almanca ev ödevlerini yaparken, konulara daha iyi odaklandığımı hissediyorum.

15. Almanca dersinde verilen ev ödevlerini yaparken kendimi çok mutsuz hissediyorum.

16. Verilen ödevler içerisinde en son Almanca ödevleri yapıyorum.

17. Verilen ödevler içerisinde ilk olarak Almanca ödevleri yapıyorum.

18. Almanca ödevlerine diğer ödevlerden daha fazla önem veriyorum.

19. Almanca ev ödevlerini sadece sözlüden iyi not almak için yapıyorum.

20. Almanca ev ödevlerinin daha çok araştırmaya dayalı olması gerektiğini düşünüyorum.

21. Almanca ev ödevlerinin pratiğimi geliştirmeme katkıda bulunması halinde daha motive edici olacağını düşünüyorum.

22. Almanca ev ödevlerini yapmakla Almanca öğrenebileceğimi düşünmüyorum.

23. Almanca ev ödevlerini yapmakla ne tür kazanımlar elde edeceğini bilmem beni daha çok motive eder.

24. Almanca ev ödevlerinin sadece yazma becerimi geliştirdiğine inanıyorum.

25. Almanca ev ödevlerini yaparken görsel-işitsel araçlardan yararlanmak bana büyük zevk veriyor.

26. Almanca dersi ödevlerinin düşünme yeteneğimi geliştirdiğine inanıyorum.

27. Almanca dersinde araştırmaya dayalı ev ödevlerini yaparken, zamanımı boşa harcadığımı düşünüyorum.

28. Almanca ödevlerini isteyerek yaptığımı hiç hatırlamıyorum.

29. Almanca dersinde verilen ev ödevlerinin grup çalışması biçiminde yapılmasının daha yararlı olacağına inanıyorum.

30. Almanca ev ödevlerimi yaparken yardımcı kaynak bulmakta güçlük çekiyorum.

(Devamı) Tablo-1: Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin Almanca derslerinde verilen ev ödevlerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış madde havuzu

31. Almanca dersinde verilen ev ödevlerinin Almanca ders kitabından olmasının daha faydalı olacağı düşüncesini taşıyorum.

32. Almanca ev ödevleri işlediğimiz konuları tekrar etmem açısından önemli bir rol üstlenmektedir.

33. Almanca dersi ev ödevlerinin gramer içerikli olması gramer konularını pekiştirmemi sağlıyor.

34. Almanca dersi ev ödevlerimi sadece, öğretmenin ödevleri kontrol edeceği kaygısını taşıdığım için yapıyorum.

35. Sınıfta yarım kalmış konuların ev ödevi olarak verilmesi ve konunun anlaşılmasının istenmesini faydasız buluyorum.

36. Almanca ev ödevlerinin bazen ceza amaçlı verildiğini düşünüyorum.

37. Almanca dersinde işlenmemiş konularla ilgili ev ödevleri verilmesini anlamsız buluyorum.

38. Sınıfta işlenmemiş bir gramer konusuyla ilgili ev ödevi verilmesinin konuyu daha iyi kavramamız açısından son derece yararlı olduğunu düşünüyorum.

39. Almanca dersinde verilen ev ödevleri daha önce hazırlanmış bulmaca, boşluk doldurma vb. olduğunda yapmaktan büyük zevk alıyorum.

40. Almanca dersi ev ödevlerini yaparken çevremde danışabileceğim kimse olmadığından çok güçlük çekiyorum.

41. Almanca dersinde verilen ev ödevleri daha sonra öğretmen tarafından toplanarak değerlendirilmeli ve anlaşılmamış konular tekrar anlatılmalıdır.

42. Yıllık dönem ödevimi Almanca dersinden almak isterim.

43. Almanca dersi ev ödevlerini öğretmenin tepkisini çekmemek için yapıyorum.

44. Sınıfta kurduğum Almanca cümlelerin benzerlerini ev ödevinde yapamıyorum.

(Devamı) Tablo-1: Ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin Almanca derslerinde verilen ev ödevlerine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanmış madde havuzu

45. Almanca ev ödevlerini yaparken ailemin hiçbir ferdinden yardım alamıyorum.

Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak için faktör analizi yöntemine başvurulmuştur. Faktör analizi yapılmadan önce maddeler arasındaki korelasyonların faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Katsayısı ve Barlett testi aracılığıyla sınanmıştır. Elde edilen KMO örneklem yeterliliği değerinin .88; Barlett küresellik (sphericity) sınaması sonucunun ise anlamlı [$X^2 = 4988,93; p < .001$] olduğu görülmüştür. Elde edilen her iki sonuç da maddeler arasında, örneklem üzerinde faktör analizi gerçekleştirebilmek için yeterli düzeyde korelasyonlar olduğunu göstermektedir.

Her bir faktörün en az 1 ve üzerinde özdeğere sahip olması, faktörü oluşturan maddelerin kendi faktörlerine en az .50 ve üzerinde faktör yükleri ile yüklenmesi ve diğer faktörlerdeki yükleri ile kendi faktörlerindeki yükleri arasında en az .15 ve daha fazla fark olması şeklinde belirlenen faktör çıkarma ölçütleri sonucunda toplam varyansın % 60,93'ünü açıklayan ve her biri beşer maddeden oluşan üç faktör elde edilmiştir. Maddelerin kendi faktörlerine .50 ve üzerinde faktör yükleri ile yerleştikleri ve diğer faktörlerle aralarındaki faktör yükü farkının 15 numaralı madde için .15 diğer tüm maddeler için ise .25 ve üzerinde olduğu görülmüştür.

Tablo-2. Almanca Dersi Ödevleri Tutum Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları, Madde-Toplam Puan Korelasyonları, Faktör Yükleri ve Faktörlerin Öz –değerleri, Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Cronbach Alpha Katsayıları

Madde No	X	SS	Madde- Toplam Puan Korelasyonu	Faktörler		
				Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
M43	3,16	1,32	,77	,818	,213	,206
M34	3,24	1,33	,76	,814	,136	,292
M19	3,22	1,40	,64	,714	,284	,160
M27	3,03	1,35	,58	,710	,095	,187
M36	2,99	1,27	,48	,626	,196	-,016
M3	3,34	1,22	,81	,293	,791	,280
M1	3,52	1,14	,80	,257	,773	,362
M2	3,47	1,12	,78	,274	,768	,315
M4	3,18	1,22	,48	,065	,692	,058
M15	2,98	1,26	,64	,351	,596	,308
M9	3,03	1,17	,55	,028	,111	,806
M14	2,96	1,15	,56	,223	,241	,676
M26	3,02	1,17	,51	,174	,179	,664
M32	2,64	1,15	,51	,296	,204	,554
M5	2,81	1,16	,51	,096	,382	,539
Özdeğerler				6,447	1,571	1,121
Açıklanan Varyans Yüzdesi				21,80	20,86	18,26
Cronbach alfa katsayısı				,84	,87	,76

Ölçeği oluşturan maddelerin madde-alt ölçek toplam puan korelasyonları incelendiğinde madde-toplam puan korelasyonlarının .48 ile .81 arasında değiştiği ve alt ölçeklerin iç tutarlık Cronbach alpha katsayılarının ise .76 ile .87 arasında değiştiği görülmüştür. Toplam puan için hesaplanan iç tutarlık Cronbach alpha katsayısı ise .90'dır.

Bulgular ölçeğin yeterli düzeyde iç tutarlığa sahip beşer maddeden oluşan üç alt ölçekten oluştuğunu ortaya koymaktadır.

Faktör analizi ve madde toplam korelasyonları hesaplandıktan sonra aşağıdaki maddelerin ölçekte yer alabileceği kararlaştırılmıştır.

1. Almanca ev ödevlerini yapmak bana zevk veriyor.
2. Almanca ev ödevlerini yapmak çok eğlenceli.
3. Almanca ev ödevlerini yapmak bana çok sıkıcı geliyor.
4. Almanca ev ödevlerimi yaparken yorulduğumu hissediyorum.
5. Almanca ev ödevleri Almanca konularını anlamamda çok yardımcı oluyor.
6. Almanca dersinde verilen ev ödevleri öğretmen-öğrenci ilişkisini olumlu yönden etkilediğini düşünüyorum.
7. Almanca ev ödevlerini yaparken, konulara daha iyi odaklandığımı hissediyorum.
8. Almanca dersinde verilen ev ödevlerini yaparken kendimi çok mutsuz hissediyorum.
9. Almanca ev ödevlerini sadece sözlüden iyi not almak için yapıyorum.
10. Almanca dersi ödevlerinin düşünme yeteneğimi geliştirdiğine inanıyorum.
11. Almanca dersinde araştırmaya dayalı ev ödevlerini yaparken, zamanımı boşa harcadığımı düşünüyorum.
12. Almanca ev ödevleri işlediğimiz konuları tekrar etmem açısından önemli bir rol üstlenmektedir.
13. Almanca dersi ev ödevlerimi sadece, öğretmenin ödevleri kontrol edeceği kaygısını taşıdığım için yapıyorum.
14. Almanca ev ödevlerinin bazen ceza amaçlı verildiğini düşünüyorum.
15. Almanca dersi ev ödevlerini öğretmenin tepkisini çekmemek için yapıyorum.

4. Sonuç

Ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin Almanca dersinde verilen ev ödevlerine karşı tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Bunu gerçekleştirmek için önce 45 maddelik ölçeğe faktör analizi yapılmış ve düşük faktörlü yük değerlerine sahip maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Temel bileşenler analizi tekniği ile de ölçekte yer alan tüm maddelerin birbirinden bağımsız ve anlamlı iki ya da daha fazla faktöre ayrılıp ayrılmadığı tespit edilmiştir. Almanca dersinde verilen ev ödevlerine karşı öğrenci tutumlarını belirlemek amacıyla hazırlanan bu tutum ölçeği, öğrencilerin konuyla ilgili tutumlarını ölçmeye yarayan tek boyutlu

güvenilir ve geçerli bir ölçme aracıdır. Ölçek, likert tipi beşli dereceleme ölçeğinde hazırlanmış 15 maddeden oluşmaktadır.

Kaynaklar

Başar, H. (2001). Sınıf Yönetimi. Pagema. Ankara

Büyükkaragöz, S. & Çivi, C. (1995). Genel Öğretim Metotları. Atlas Kitabevi, 4. Baskı, Konya.

Küçükahmet, L. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Nobel Yayın Dağıtım. Ekonomik Baskı. Ankara.

Tan, Ş. & Kayabaşı Y. & Erdoğan, A. (2003). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. 4. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.

İnternet Kaynakları

(1)<http://www.egitim.com/aile/0651/0651.ortak/0651.1234.annebabaogretmenodev.asp?BID=06&MenuNo=0>

İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN GERÇEK YAŞAM PROBLEMLERİ KURMA VE ÇÖZME YETENEKLERİNİN İNCELENMESİ

Abdullah KAPLAN*1 Duygu ALTAYLI**2

Özet

İlköğretimde gerçek yaşam durumları ile ilgili matematiksel problemler genellikle problem kurma ve problem çözme aktivitelerine dayanır. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin gerçek hayat problemi çözme ve problem kurma becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Çalışma grubunu Ağrı ili merkezinde 2010-2011 öğretim yılında iki farklı ilköğretim okulundan basit rastgele örneklem metodu ile 6. Sınıf öğrencileri arasından seçilen 120 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilere üç kalanlı bölme problemini çözmesi ve üç çarpma işlemi gerektiren üç farklı problem yazması istenmiştir. Verilerin analizi için yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve bağımlı t-testi kullanıldı. Çalışmanın sonucunda katılımcıların gerçek hayat problem çözmede, gerçek hayat problemleri kurmadan daha yetenekli oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin gerçek hayat problem çözme ve gerçek hayat problemlerini kurma yetenekleri arasında da bir ilişkinin mevcut olduğu ortaya konulmuştur.

EXAMINATION OF 6TH GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS' REALISTIC PROBLEM SOLVING AND PROBLEM POSING SKILLS

Abstract

Mathematical problems which are interested in real life situations are usually based on problem solving and problem posing activities in primary schools. The aim of this study is to find out the relation between realistic problem solving and problem posing skills of sample group. The participants of the study are 120 sixth grade students chosen from two different primary schools in the centre of Ağrı in 2010-2011 academic years with simple random sampling method. Participants are asked to solve three division-with-remainder (DWR) problems and to pose three DWR problems which must be written with three multiple choices. Percentage, frequency, arithmetic mean and dependent t-test are used in the analysis of data. The results show that participants are more skillful at realistic problem solving than realistic problem posing. Furthermore, it is concluded that there is a relation between problem posing and problem solving skills of the participants.

Keywords: Problem Solving, Problem Posing, Division with Remainder, Mathematics Education

*Atatürk Üniversitesi K.K.Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik A.B.D ERZURUM
E-mail address: kaplan5866@hotmail.com (A. Kaplan)

**Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik A.B.D SİVAS
E-mail: l. duygu.altayli87@hotmail.com

1.Introduction

When the opinions and improvements in recent studies are examined, important changes on the different perspectives and clichés towards teaching mathematics are seen. The targets of teaching mathematics in schools demand not only the ones who only know mathematics but also the training of ones, who can use his/her own abilities and knowledge

and put the theoretical knowledge into practice, think critically, question, solve problems, need to take place in the academic life from now on.

The current official curriculum documents of many countries show that the development of problem solving and problem posing is recognized as an important goal of mathematic teaching and learning in elementary school (Brown & Walter, 1993; English, 1997; Kilpatrick, 1987). Several researches carried out show that the problem posing and the problem solving are related to each other and they support themselves (Kilpatrick, 1987; Lowrie, 2002; Stoyanova, 2005; Stoyanova & Ellerton, 1996).

Problem solving has been an active area of research with many studies examining a wide range of issues associated with the solution of mathematical problems in mathematics education. In curricular discussions and in research activities over the last two decades, a considerable attention has been paid to the role of understanding as a critical aspect of proficient problem solving (Li & Silver, 2000). Problem solving involves the meaningful and effective application of formal or informal knowledge into a problematic context. Treating the problem solving in this way suggests a connection between problem solving and other aspects of mathematical proficiency (Carpenter, 1985).

Researchers have focused on new instructional methods in order to improve students' problem solving abilities in mathematics. The need is to find the best way that help students to handle with the conceptualized abstract concepts of mathematics. Researchers argue that problem solving is a complex mental process that involves some processes such as using background knowledge (concepts, facts, structures), making connections by associating ideas, reasoning, abstracting, self-monitoring, questioning, evaluating and visualizing (Gonzales, 1998).

Young students can perceive mathematics education as a boring, incomprehensible or irrelevant process for them. This situation may affects their motivation in a negative manner and it may also result in ineffective and impermanent learning. The students get a chance to put their experiences and lives into the teaching process, express themselves easily in classroom discussions and team works and so learning and development of concept become more effective (Chang, 2007 ; Lowrie, 2002).

Problem posing is an important element of the mathematics curriculum. Furthermore, it is accepted as a point at the heart of mathematical activity. (Brown & Walter, 1993; Kilpatrick, 1987; Moses, Bjork & Goldenberg, 1990; National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 1991; Silver, 1994).

The students, who are able to pose problems, like math, their fear decrease and they do not exaggerate problems (Altun, 2001). Problem posing is a step resulting in new problems and questions to explore the given situation. Moreover, it helps students to reform a problem while solving it (Silver, 1994).

Silver (1994) defines problem posing as the creation of a new problem from a situation or experience, or reformulation of given problems. Dickerson (1999) suggests that problem

posing allows students to write problems using their own language, syntax, grammar and context.

As problem posing is not only a research area but also a carrier and integrative element of mathematics curriculum, problem posing activities based on students' questions have a very important place in learning and teaching mathematics. As in other countries, in our country problem posing is regarded as an important part and target of mathematics teaching (Baykul, 1999). The problem posing is a crucial part of both pure and applied mathematics. It is the integrative part of the models demanding mathematical pondering of real life phenomena. Problem posing has been made up of the integration of the mathematics and real-life situation.

In addition to this, problem posing, though its importance is emphasized within the Primary School Mathematics Curriculum [MEB] (2006), it is seen that problem posing is not an attractive, essential and necessary activity from the perspective of some of the mathematical activity groups such as mathematic teachers. In this context, although there are lots of information and studies in literature about problem solving skill, still, little is known about the creativity of the problem posing skill of students both in numerical contexts and in unnumerical contexts or the dimension of this skill related to the competence in problem posing (English, 1998).

Many prominent scientists have recognised that the ability to *pose* significant questions has an equally important role in their scientific work as the ability to *solve* them as. Einstein and Insfeld (1938), wrote:

"The formulation of a problem is often more essential than its solution, which may be merely a matter of mathematical or experimental skills. To raise new questions, new possibilities, to regard old questions from a new angle, requires creative imagination and marks real advance in science".

Even if it is accepted that problems within the area of 'pure mathematics' can be rich sources for mathematical activity, problem solving and problem posing, especially at the elementary school level, are often associated with 'applied mathematical problems' in which mathematics is related to real-life situations (Chen, Dooren, Chen & Verschaffel, 2010).

In recent years, there has been an increasing emphasis on the application of mathematics within the mathematics education which includes the solving of problems posed in realistic contexts as one aspect (Cooper & Harries, 2002).

A previous research shows that children, in the context of tests, do not pay attention to realistic considerations when constructing their response to short word problems which embed some arithmetical operation in a daily textual context (Verschaffel, Greer & De Corte, 2000).

One of the first and best known types of problems used in this research is the division-with-remainder (DWR) problem, i.e. a problem in which the computational work results in a non-integer outcome which is to be interpreted and evaluated within the perspective of the function of the real-world constraints of the problem setting. This kind of problem was used for the first time with a stratified sample of 13-year-olds in the Third National Assessment of Educational Progress in the USA (Carpenter, Lindquist, Matthews & Silver, 1983).

This study focuses on the relation between the skills of students in realistic problem posing and solving in DWR problems. The following sub-problems are studied in relation to these problems:

1. Can the sixth grade primary school students solve real life situation problems?
2. Can the sixth grade primary school students pose real life situation problems?
3. Are there significant differences between the success of students in problem posing and the success of students in problem solving?

2. Method

2.1. Research Design

In this study the relationship between realistic problem posing and problem solving skills of 6th primary school students' is researched. So this study is a correlational research in which the relationships among two or more variables are studied without any attempt to influence them (Fraenkel and Wallen, 2006).

2.2. Research Group

The sample of the study is composed of 120 students from 6th grade in two primary schools in Ağrı City Center in 2010-2011 academic year. Students' socioeconomic status in two schools are of moderate means. The participants were chosen with simple random sampling method.

2.3. Data Collection

The problem solving and posing tests asked to students are the same as those in the study of Chen et al. (2005, 2007). The problem solving test consists of three DWR items to be solved and the problem posing test from which students themselves must generate three DWR problems starts with three symbolic divisions. The questions in problem solving test are open-ended.

2.4. Analysis of the Data

Time given to students in order to complete the problem posing and problem solving tests is 40 minutes. Data analysis schema of Chen et al. (2005, 2007) are taken as the basis for the analysis of the data acquired from the problem posing and problem solving tests. The answers to the problem solving test and problem posing test are classified into three categories: a realistic answer/problem, a contextually inappropriate answer/problem and a mathematically inappropriate answer/problem.

If the problem includes effective use of real-world context or arithmetic operation in the problem posing test, it is described as a realistic problem. The example of a realistic problem posed by students for the first question of the problem posing test is as follows:

“ There are 100 students in theatre hall. If 8 people can seat each desk, at least how many desks are there in this hall?”

If the answer includes effective use of real-world context or arithmetic operation in the problem solving test, it is described as a realistic answer. The example of a realistic problem solved by students for the second question of the problem solving test is as follows:

“ $100:8=12$ boxes “

If the problem is simple and uncritical application of the real- world context or arithmetic operation, it is defined as a contextually inappropriate problem. The example of a contextually inappropriate problem posed by students for the second question of the problem posing test is as follows:

“ In a school, there are 100 students in 8 classes, totally. Then, at least how many students does each class include?”

If the answer is simple and uncritical application of the real- world context or arithmetic operation, it is defined as a contextually inappropriate answer. The example of a contextually inappropriate problem solved by students for the first question of the problem solving test is as follows:

“100:8=12,5 buses”

Problems including mathematical mistakes during solving and posing word problems are described as mathematically inappropriate problems. The example of a mathematically inappropriate problem posed by students for the third question of the problem posing test is as follows:

“Ali has 100 walnuts and he gives 8 walnuts to his brother. How many walnuts does Ali have now?”

Problems including mathematical mistakes during solving and posing word problems are described as mathematically inappropriate answers. The example of a mathematically inappropriate answer solved by students for the third question of the problem solving test is as follows:

“100x8= 800 liters”

For each problem/answer in the solving and posing test, the completely appropriate problem/answer is scored as 2 points, partly appropriate problem /answer is scored as 1 point and a completely inappropriate problem/answer is scored as 0 point. Therefore, the maximum score that students can get is 6 points while the minimum score is 0. To determine the relation between the results of the problem solving and the results of the problem posing test, the dependent t-test analysis for paired samples is used.

3. Findings and interpretation

3.1. Obtained From Realistic Problem Solving Test

Table 1. The distribution of given answers by students to the problem solving test

	Question 1	Question 2	Question 3
<i>Answer code</i>	<i>100÷8 →13</i>	<i>100÷8 → 12</i>	<i>100÷8→12.5</i>
RA	70% (84)	60.8% (73)	68.3% (82)
CIA	18.3% (22)	20.8% (25)	19.1% (23)
MIA	11.6% (14)	16.6% (20)	12.5% (15)
NA	0% (0)	1.6% (2)	0% (0)
Total	100% (120)	100% (120)	100% (120)

RA realistic answer, CIA contextually inappropriate answer, MIA mathematically inappropriate answer, NA no answer

According to the data in the Table 1, it can be said that the students approach the problem solving from a realistic perspective .

3.2.Obtained From Realistic Problem Posing Test

Table 2.The distribution of the given answers by students to the problem posing test

	Question 1	Question 2	Question 3
<i>Answer code</i>	$100 \div 8 \rightarrow 13$	$100 \div 8 \rightarrow 12$	$100 \div 8 \rightarrow 12.5$
RP	45% (54)	35.8% (43)	31.6% (38)
CIP	19.1% (23)	25.8% (31)	25% (30)
MIP	20.8% (25)	20% (24)	22.5% (27)
NP	20% (24)	25.8% (31)	25% (30)
Total	100% (120)	100% (120)	100% (120)

RP realistic problem, CIP contextually inappropriate problem, MIP mathematically inappropriate problem, NP no problem

In Table 2, it is seen that exactly 45% of students could pose the realistic problem to the first question while 20% of them could not pose the realistic problem for the same question . For the second question, 31% of students could not pose the problem. For the third question, only 31.6% of students could pose the realistic problem. In addition, Table 2 shows that students have difficulty in problem posing.

3.3.The Relation Between Obtained From Realistic Problem Solving and Posing

Table 3.Results of dependent t-test in line with students' problem solving and posing scores

	N	M	S	t	p	r	P (correlation)
Problem Solving	120	4,92	1,047				
Problem Posing	120	3,51	1,852	7,488	.000	.523	.059

The results of the dependent t-test with paired samples show that there is a significant relationship between students' problem solving and problem posing scores ($r = 0.523$; $p < 0.001$). Therefore, students are more successful in problem solving part of the test. In addition, the average of students' scores is 4.92 points out of 6 points. On the other hand, their average score in problem posing questions is 3.51 points out of 6 points. The possible reason why students are successful in problem solving part of the test is to give a sufficient number of problem solving activities in the lessons.

4. Conclusion and Recommendations

The present study investigates sixth grade primary school students' realistic problem solving and problem posing ability related to DWR problems. According to data in Table 1, the success percentage is higher in three questions of problem solving. According to the results in Table 2, it can be stated that the level of realistic problem posing skills of students in a given situation is low. The reason for low level of success in posing problem may be not giving enough attention to problem posing activities and applications in the lessons. According to data in Table 3, students are more skillful at realistic DWR problem solving than realistic DWR problem posing. Furthermore, one of the reasons why the students are successful in and skillful at realistic solving problem is that students improve positive attitude toward problem solving. The present education that focuses on problem solving strategies may result in improving positive attitude toward problem solving.

The results of this study show that students solve DWR problems in a realistic way. However, they are less realistic while problem posing. This finding is parallel to Verschaffel, Corte and Borghart studies(1997).

The present study concludes that there is a significant relation between realistic DWR problem posing and solving scores of students. In other words, problem posing is related to problem solving as Silver & Cai, (1993); Gonzales, (1994); English, (2003); Cai & Hwang, (2002) supported.

Realistic problem posing and solving are in the context of the experiences of students, which are important elements in a constructivist approach. Therefore, useful and effective parts of knowledge have an important role.

The students should be given many more real life problems. Additionally, besides problem solving activities, problem posing activities should be attached importance. Problem posing activities increase the creativity of students and their interest to lesson.

References:

- Altun, M. (2001). *Matematik Öğretimi*. Bursa: Erkam Matbaası
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde Matematik Öğretimi 1 -5. Sınıflar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Brown, S. I. & Walter, M. I. (1993). *Problem posing: reflections and applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cai, J. & Hwang, S. (2002). Generalized and generative thinking in US and Chinese students' mathematical problem solving and problem posing. *The Journal of Mathematical Behavior*, 21(4), 401-421.
- Carpenter, T. P. (1985). Learning to add and subtract: an exercise in problem solving. In: E. A. Silver (Ed.), *Teaching and learning mathematical problem solving: multiple research perspectives* (pp. 17±40). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carpenter, T. P., Lindquist, M. M., Matthews, W. & Silver, E. A. (1983). Results of the third NAEP Mathematics Assessment: Secondary School. *Mathematics Teacher*, 76, 652–659.
- Chang, N. (2007). Responsibilities of a teacher in a harmonic cycle of problem solving and problem posing. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 265-271.
- Chen, L., Van Dooren, W., Chen, Q. & Verschaffel, L. (2005). The relationship between posing and solving division with remainder problems among Chinese elementary school children. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 4(2), 85-109.
- Chen, L., Van Dooren, W., Chen, Q. & Verschaffel, L. (2007). The relationship between posing and solving arithmetic word problems among Chinese elementary school children. *Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education*, 11(1), 1-31.

- Chen, L., Dooren, W. V., Chen, Q., & Verschaffel, L. (2010). An investigation on Chinese teachers' realistic problem posing and problem solving ability and beliefs. *International Journal of Science and Mathematics Education*.
- Cooper, B., & Harries, T. (2002). Children's Responses to Contrasting 'Realistic' Mathematics Problems: Just How Realistic are Children Ready to be?. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 1-23.
- Dickerson, V.,M. (1999). *The Impact of problem-posing instruction on the mathematical problem solving achievement of seventh- graders*. Doctoral Dissertation, Emory University.
- Einstein, A. & Infeld, L. (1938). *The evolution of physics*. New York: Simon & Schuster
- English, L. D. (1997). The Development of Fifth-Grade Children's Problem-Posing Abilities. *Educational Studies in Mathematics*, 34, 183–217.
- English, L. (1998). Children's Problem Posing within Formal and Informal Contexts. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(1), p.83.
- English, L. D. (2003). Problem posing in the elementary curriculum. In F. Lester, & R. Charles (Eds.), *Teaching mathematics through problem solving*. Reston, Virginia: National Council of Teachers of Mathematics
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. New York: McGraw-Hill.
- Gonzales, N. A. (1994). Problem posing: A neglected component in mathematics courses for prospective elementary and middle school teachers, *School Science And Mathematics*, 9(2), 78–84.
- Gonzales, N. A. (1998). A Blueprint for problem posing. *School Science & Mathematics*, 9(8).
- Kilpatrick, J. (1987). Problem formulating: Where do good problems come from? In A. H. Schoenfeld (Ed.), *Cognitive science and mathematics education* (pp. 123–147). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Li, Y. & Silver, E.A. (2000). Can younger students succeed where older students fail? An examination of third graders' solutions of a division-with-remainder (DWR) problem. *Journal of Mathematical Behavior*, 19, 233-246.
- Lowrie, T. (2002). Designing a framework for problem posing: Young children generating open-ended tasks. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(3), 354-364.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve klavuzu 6.sınıf*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Moses, B., Bjork, E., & Goldenberg, E. P. (1990). Beyond problem solving: Problem posing. In T. J. Cooney & C. R. Hirsch (Eds.), *Teaching and learning mathematics in the 1990s* (pp. 82-91). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1991). *Professional Standards for Teaching Mathematics*, Reston, Va: National Council of Teachers of Mathematics Pub.
- Silver, E. A. (1994). On mathematical problem posing. *For the Learning of Mathematics*, 14(1), 19–28.
- Silver, E. A. and Cai, J. (1993). Mathematical problem posing and problem solving by middle school students. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA*.
- Stoyanova, E. & Ellerton, N. F. (1996). A framework for research into students' problem posing. In P. Clarkson (Ed.), *Technology in Mathematics Education* (518–525). Melbourne: Mathematics Education Research Group of Australasia.
- Stoyanova, E. (2005). Problem solving strategies used by years 8 and 9 students. *Australian Mathematics Teacher*, 61(3), 6-11.
- Verschaffel, L., De Corte, E. & Borghart, I. (1997). Pre-service teachers' conceptions and beliefs about the role of real-world knowledge in mathematical modelling of school word problems. *Learning and Instruction*, 4, 339-359.
- Verschaffel, L., Greer, B. & De Corte, E. (2000). *Making Sense of Word Problems*. Lisse, The Netherlands, Swets & Zeitlinger.

Suplement 1:

PROBLEM SOLVING TASK

1) 100 children are being transported by minibuses to a summer camp at the seaside. Each minibus can hold a maximum of 8 children. How many minibuses are needed?

2) They assemble in the sports center where the sporting materials are stored in big cases. These cases have to be carried to the sport fields. To carry one case, 8 children are needed. How many cases can be carried by the 100 children at one time, if they all cooperate?

3) When the children have played the whole day, they all are very hungry so they gather in the dining room. The cook has prepared 100 liters of soup in 8 equal big kettles, all filled to the rim. How much soup is contained in each kettle?

PROBLEM POSING TASK

Invent three story problems that belong to the numerical problem $100 \div 8$, such that the answer to the story problem is, respectively,

1) 13

2) 12

3) 12,5

FARKLI BİR ZARF SINIFI: TUTUM ZARFLARI

A DIFFERENT CLASS OF ADVERBS: ATTITUDE ADVERBS

Ahmet BENZER¹

Özet: Tutum zarfları bir eylemin veya durumun nasıl gerçekleştiği ile ilgili olarak bazen fiilin anlamına birebir bağlı olarak bazen de fiilin anlamına bağlı olmaksızın ek bir bilgi veren zarf türüdür. Dil bilgisi kitaplarında Türkçede bu zarf türüne ya hiç yer verilmediği veya ana zarf öbeğindeki bir zarfın alt başlığında farklı adlarla yer aldığı görülmüştür. Araştırma nitel bir inceleme olup araştırmada tarama modeli kullanılarak betimleyici bir çözümleme yapılmıştır. Bu doğrultuda tutum zarflarının ne olduğu ile ilgili bilgiler derlenip sonrasında beş farklı romanda geçen tutum zarfları örnekleriyle birlikte tespit edilmiştir. Sonuç olarak da tutum zarflarının Türkçede büyük bir yer tuttuğu ve dolayısıyla bu zarf türünün ana sınıflama içerisinde yer alması gereği vurgulanmıştır.

Anahtar kelimeler:

Tutum, tutum zarfları, zarf sınıfı, dil bilgisi, Türk dili.

Abstract: Attitude adverbs of how the situation occurred in relation to an action verb or means that sometimes one to one, depending on the act, sometimes without the knowledge that an additional type of adverbs. This type of adverbs don't take place in grammar books or this type is located under the other adverb titles. Information about the attitude adverbs compiled in the research and then attitude adverbs which are in five different novels have been identified. As a results attitude adverbs largely located in Turkish so this type of adverb should be a main topic.

Key words:

Attitude, adverbs of attitude, class of adverbs, grammar, Turkish language.

Giriş

Bir eylemin nasıl yapıldığını bir durumun nasıl gerçekleştiğini anlatmak için bir kelime türü olan zarflar kullanılır. Ergin (1972: 400) zarfları “fiilin muhtelif şartlarını ve zamanını gösteren cümle unsuru” olarak tanımlamıştır. Yazar bu muhtelif şartları “hareketin nasıl, niçin, ne şekilde, hangi vasıtalarla, hangi sebeple, hangi şartlarla yapıldığını veya olduğunu ve

* Makalenin oluşmasında yardımcı ve kaynaklarını esirgemeyen Prof. Dr. Fatma Erkman'a teşekkür ederim.

¹ Yard. Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü 34722, Göztepe Kadıköy İstanbul. ahmetbenzer@gmail.com.

hangi zamanda cereyan ettiğini göstermek” olarak açıklamıştır. Türkçede zarflar anlam ve yapı bakımından iki farklı incelemeye tabi tutulmuştur. Araştırmada zarfların yalnızca anlam özellikleri üzerinde durulup yeni bir madde başının varlığı iddia edilecektir.

Türkçe dil bilgisi kitaplarında zarflar çeşitli yazarlarca; *mekâna, zamana, miktara, tasdike ve şüpheye (ihtimal, elbette gibi), nefiy ve selbe (yok, hiç, değil gibi), fiil ve sıfatın istifhamına, hal ve tarz (böyle, şöyle, hatta, o derece, iyi, fena, yavaş gibi) beyan edenler* (Emre 1926: 22); *asıl, mekân, zaman, tavır ve miktar* (Deny 1941: 234-303); *gerçekleşme, miktar, nitelik, yer-yön, zaman, tarz* (Banguoğlu 1986: 372); *zaman, yer, azlık-çokluk, hal (iyi, çekingen, hızlı), kesinlik (elbette, mutlaka), şüphe (ihtimal, belki), tekrar (gene, tekrar), soru (ne, nasıl)* (Demiray 1967: 93-94); *zaman, hal, yer, nicelik, soru* (Ediskun ve Dürder 1973: 144-146); *zaman, yer ve yön, durum, nicelik, soru* (Ediskun 1963: 273); *yer, zaman, nasıllık-nicelik, hal, azlık-çokluk* (Ergin 1972: 259); *zaman, yer, yön, ölçü, niteleme ve durum, gösterme, soru* (Atabay, Kutluk ve Özel 1983: 99); *zaman, yer, gösterme, ölçü, nitelik, soru* (Koç 1996: 210); *zaman, şart, yer ve yön, tarz ve benzerlik, sebep, sonuç, amaç, derece, azlık-çokluk, cevap* (Turan 1998: 303); *zaman, yer ve yön, tarz, azlık-çokluk (miktar), soru* (Korkmaz 2003: 495) gibi sınıflandırılmıştır.

Bu sınıflamalar içerisinde Ergin (1972: 258-262) de ne tutum zarfı adlandırmasına ne de zarfların tutum bildirme özellikleri ile ilgili bir bilgiye rastlanılmıştır. Banguoğlu (1986: 374) durum zarfları konusunu tarz zarfları kısmında işlemiştir. Bu zarf türü incelendiğinde yazarın tutum zarfıyla ilgili her hangi bir bilgi vermediği görülmektedir. Gencan (1966: 280) tutum zarfları ile ilgili olarak *durum zarfları* adı altında *dilek* (keşke, bari, nolaydı, tek gibi) ve *umma* (umarım ki, umulur ki, inşallah, Allah kerim gibi) bilgilerini vermiştir. Benzer biçimde Koç (1996: 223) da *niteleme zarfları* başlığının bir alt başlığı olarak *dilek* (ne olur, keşke, inşallah gibi) zarflarını işlemiştir. Ediskun ve Dürder (1973: 144-146) beşli zarf sınıflamasında *hal zarfları* başlığı ile verdiği zarfları kendi içerisinde üçe ayırmış ve *birleşik hal zarfları* adını verdiği öbek altında tutum zarfı ile ilgili “alık alık bakmak, paldır küldür yuvarlanmak” örneklerine yer vermiştir. Bununla birlikte Atabay, Kutluk ve Özel (1983: 99, 110) *durum zarfları* başlığı altında *dilek zarfları* ve *umu* zarflarını ve Korkmaz (2003: 499) da *tarz zarfları* başlığı altında *dilek bildiren zarfları* “Allah vere, Allah versin, bari, keşke, inşallah, tek, sanırım, umulur ki, güle güle, bin bereket” örnekleri ile işlemişlerdir. Konuşucunun eylemin yapılması veyahut yapılmaması ile ilgili tutumunu yansıtan bu zarflar kendi içerisinde bir dileği barındırsa da daha genel başlıkta bir tutumu göstermektedir.

Bu bilgiler Türkçede bazı yazarlarca tutum zarfı ile ilgili hiçbir bilgi verilmediğini bazı yazarlarca da farklı adlarla konunun işlendiğini göstermektedir. Genellikle de tutum zarfları ile ilgili bilgiler ‘durum zarfları’ başlığının bir alt başlığı olarak işlenmiştir. Haser ve Kortmann (2006)’a göre zarfların fiille dolaysız bağlantısından dolayı durum zarfları, zarf konusunda çekirdek grup (core group) olmuştur (66.s.). Bu sebeple bütün zarflar, durum zarfıdır. Zarfların başka ayırt edici özellikleri onları durum zarfı konumunun yanında farklı bir yere konabilir olmasına imkân tanımıştır. Tutum zarflarını bu gruptan ayıran en önemli özellik durum zarflarının her zaman nesnel; yani fiilin anlamına bağımlı olması, tutum zarflarının ise her zaman fiilin anlamına bağımlı olmaksızın bazen de öznel olabilmesidir.

“Sessizce yürüdü.” örneğinde *sessizce* kelimesi durum zarfıdır; fakat

“Mümkün olduğunca sessiz yürüdü.” ya da “Oldukça sessiz yürüdü.” örneklerindeki zarf öbeği tutum zarfıdır.

Benzer biçimde “Boğazı yüzerek geçti.” cümlesinde *yüzerek* durum zarfı olurken “Boğazı soluksuz yüzerek geçti.” cümlesinde *soluksuz yüzerek* tutum zarfıdır. Bu örnekte görüldüğü gibi tutum zarfı bir durum zarfını nitelemiştir. Ayrıca tutum zarfları doğrudan fiili de niteleyebilir “Boğazı soluksuz geçti.” gibi.

Birine ya da bir şeye karşı yapılan bir açıklamadaki tutum genellikle iletişim içinde kişisel, öznel bir yaklaşımdır. Birine ya da bir şeye karşı tepkiler gösterilirken, bir hüküm verilirken veya değerlendirmede bulunulurken tek bir şeye bağlı kalmadan karar verilir. Bu bazen bilinçli olarak bazen de kendiliğinden gerçekleşir. Tutum ile ilgili yakın kavramları zaman zaman yaşananlardan bahsederken duygu ve hislerimizde görmek mümkündür. Bunlar oldukça kişisel, öznel ve bir olayın gerçekleşmesi hakkındadır (Lang ve Perez 2004: 53). Tutum zarfları, genel olarak yazarın cümlede betimlediği eylem ya da duruma karşı tutumu yansıtır (Palmer 2004; Perelman, Paradis ve Barrett 2007).

Zarfların sıfattan ayrılan kısmı da zarfın sıfat gibi anlam için vazgeçilmez bilgi vermesinin yanında eylemin yapılışı veyahut oluşu ile ilgili ek bilgi tarzında özel bazı tutumların yansıtılabilmesidir. Bu sebeple zarflar sıfatları niteleyebilir. Bu niteleme *zor iş* betimlemesinin daha öznel bir tutum ile *pek zor iş* biçiminde görünmesi ve bu da zarfların tutumu yansıtmaya özelliğinin bir göstergesidir.

Bazı çalışmalarda tutum zarfları ile ilgili bilgilere rastlanılmıştır. Bu çalışmalarda da araştırmacılar tutum zarflarını farklı adlandırmalarla ikiye ayırmışlardır. Smith (2003: 164) tutum zarfları konuşucunun tutumunu yansıtan “dürüstçe” gibi (*frankly, honestly*) ve

konuşucunun durum hakkında değerlendirmesi yansıtan zarflar olarak “şanssız bir biçimde, şaşırtıcı olarak” gibi (*fortunately, surprisingly* gibi) ikiye ayırmıştır. Ernst (2004: 63) tutum zarflarını *zihni-tutum zarfları* (mental-attitude adverbs) adı altında “sakince (*calmly*), endişeyle (*anxiously*), dalgınlıkla (*absent-mindedly*), istekli olarak (*eagerly*), üzüntülü (*sadly*)” örneklerini vermiş ve zihni-tutum zarflarını *durum* (state) ve *kasıtlı* (intentional) olmak üzere ikiye ayırmıştır. Yazara göre durum zarfları, fiilin anlamına “Eski patronu hakkında *kötü* konuştu.” gibi bağımlı olurken kasıtlı zarflar fiilin anlamına “Denizciler *gönüllü olarak* şarkı söylediler.” gibi birebir bağlı değildir. Bu zarf türü cümlede eylem ile ilgili ek bilgi verir. DeCapua (2008: 108) da tutum zarflarını birinci olarak konuşucunun görüş ve tutumları yansıtan zarflar olarak tanımlayarak “dürüstçe (*frankly*), maalesef (*unfortunately*), besbelli (*obviously*) ve şaşırtıcı şekilde (*surprisingly*)” örneklerini; ikinci bir sınıf olarak da konuşucunun bir olayın ya da eylemin olabilirlik veyahut gerçeklik derecesi hakkındaki tutumunu yansıtan zarflar olarak da *herhalde* (*probably*), *muhtemelen* (*perhaps*), *tabiki* (*of course*), *belki* (*maybe*) ve *olabilir* (*possibly*) örneklerini vermiştir.

Tutum zarfları bir durum ya da olaya karşı hislerin, duyguların ve tutumların nasıl açıklandığını görmek için fırsat verecektir.

Yöntem

Araştırma mevcut durumu ortaya koyan tarama modelinin kullanıldığı nitel bir inceleme olup betimleyici bir çözümleme ile veriler elde edilmiştir. Tarama araştırmalarının amacı genellikle araştırma konusu ile ilgili var olan durumun fotoğrafını çekerek bir betimleme yapmaktır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel 2011: 231-232). Bu doğrultuda araştırmada tutum zarfları ile ilgili çeşitli kaynaklardan bilgiler toplandıktan sonra kuramı destekleyebilmek için rastgele seçilen beş romandan tutum zarfı örnekleri cümle düzeyince derlenmiştir. Cümlelere müdahale edilmemiştir. Bazı cümlelerin hangi romandan alındığı yanına parantez içerisinde yazılmıştır. Sonrasında araştırmacı tarafından oluşturulan bu derlem üç dil uzmanı tarafından incelenerek araştırmacının tespit ettiği bazı örnekler elenmiştir. Zarf türünün yeni bir sınıflama türü olması sebebiyle elde kalan örnekler ise hem madde başlarının hem de bu madde başlarının içinde yer aldığı örnek cümleler, bulgular kısmında yer almıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında farklı yazarlarca yazılmış beş farklı roman incelenmiştir. İncelenen romanlarda tespit edilen tutum zarfı örnekleri şunlardır:

- ❖ **Acemice** ayağa kalktı ve Anadolu'ya geri döndü. (Zeytin Dağı)
- ❖ Ahlak doğruluğu ve fazileti **gayet** dar bir ölçüde benimser ancak ne yalan ne de zulmü ahlaksız sayar. (Araba Sevdası)
- ❖ Akşama kadar düşünüp **eninde sonunda** buraya gelecek. (Araba Sevdası)
- ❖ Anlatım tarzını **çok samimi olarak** yansıtmış. (Kiralık Konak)
- ❖ Avlunun çeşmesi, **besbelli** su almasınlar diye, pislikle doldurulmuştu. (Hacı Murat)
- ❖ Baryatinski sözünü bitirince Kozlovski ayağa kalktı, **oldukça** tok bir sesle konuşmaya başladı. (Hacı Murat)
- ❖ **Belli ki** bu konuda sana çok güvenmiş. (Araba Sevdası)
- ❖ Bir faslı gösterir **ehemmiyetli** bir tavırla. (Zeytin Dağı)
- ❖ Bir gün de ziyafetlerinde bulundum. **Güya** mevlit saatleriydi. (Zeytin Dağı)
- ❖ Bir gün önceki harekâta da, baskında da çok iyi davrandığına, özellikle işler oldukça hareketli bir şekil aldığı zaman, geri çekilmek gerekince, **tam yerinde** kararlar verdiği de seviniyordu. (Hacı Murat)
- ❖ Bu iş **hakikaten** beni çok yordu. (Zeytin Dağı)
- ❖ Bu kadar beklemiyordum, **şaşırtıcı biçimde** bir sunum hazırlamış. (Zeytin Dağı)
- ❖ Bu kez **rahatça** londoyu bekledi. (Zeytin Dağı)
- ❖ **Çok şükür** ki kazayı ucuz atlattık. (Zeytin Dağı)
- ❖ Çok zorluklar gördü ama **yine de** bu işten vazgeçmedi. (Zeytin Dağı)
- ❖ Dilara geldiğinde **aksi gibi** Sinem'de buradaydı. (Firavun İmanı)
- ❖ Düşüncelerimi **açıkça** yansıttığıma inanıyorum. (Firavun İmanı)
- ❖ **Epey** kalabalık vardı. (Zeytin Dağı)
- ❖ Geç kaldım. Sınıfa girdiğimde **Allah'tan** hoca gelmemişti. (Firavun İmanı)
- ❖ **Gerçekten** çok kırıldım. (Firavun İmanı)
- ❖ **Hayretler içinde** önüne baktı, Rus kadınlarına bunları layık görmüyordu, **kati** suretle bu meseleyi iptal etti ve **korkusuzca** telgrafi çekti. (Firavun İmanı)
- ❖ **Her halükarda** o kapıyı açacak. (Firavun İmanı)

- ❖ Her üç vuruştan sonra ihtiyarın **apayrı** bir şekilde ağır zinciri var gücüyle indirilişi duyuluyordu. (Firavun İmanı)
- ❖ Hiçbir şeyi sakınmaz her zaman **dobra dobra** konuşurdu. (Firavun İmanı)
- ❖ Hüseyin Avni ile Akif ve arkadaşları **iyice** bunalmışlardı. (Firavun İmanı)
- ❖ **İyi ki** yanıma şemsiyemi almışım. (Firavun İmanı)
- ❖ **Keşke** buralarda vazife almış olsaydım. (Zeytin dağı)
- ❖ Memuriyet hayatında yakından gördüğü resmi ve gayri resmi bütün pisliklere rağmen devlete ve devlet adamlarına karşı **hâlâ** derin bir saygısı vardı. (Firavun İmanı)
- ❖ Müdür olayları **muhtemelen** duymadı yoksa bu kadar sessiz kalamazdı. (Firavun İmanı)
- ❖ **Nihayet** Mısır fethi bahanesiyle Cemal Paşa İstanbul'dan uzaklaştırıldı. (Zeytin Dağı)
- ❖ Onu görmek, gidip onunla genç kıza dair konuşmak Hakkı Celis için **en deruni** ihtiyaçlardan biriydi. (Kiralık Konak)
- ❖ Refik **hakiki** bir idealistti. (Zeytin Dağı)
- ❖ Su adeta **korkarcasına** akıyordu. (Hacı Murat)
- ❖ Şeyh Esat Efendi'yi **şüphesiz** unutmamışlardı. (Zeytin Dağı)
- ❖ Şimdi bana **çocukça** görünen İstanbul mektupları yazardım. (Zeytin Dağı)
- ❖ Uzaktan **hevesle** baktı. (Zeytin Dağı)
- ❖ Üç yıl önce cenneti **arzulayarak** oradan çıktı. (Zeytin Dağı)

Sonuç

Yukarıda örneklerde yer alan tutum zarflarının kendi içerisinde iki farklı anlam öbeği içinde yer aldığı görülmektedir. Birincisi cümle içerisinde 'belki, bana göre' kelimeleri ile sağlaması yapılan kullanımlarda yer alır. Örneğin: "Kazayı ucuz atlattık." cümlesinde "Kime göre ucuz, neye göre ucuz." soruları kişiye göre değişmektedir. İkinci öbekte ise anlam birebir kişiye göre değişme göstermeksizin eylemin gerçekleşmesiyle ilgili konuşucunun tutumunu yansıtan kullanımlardır: "Allahtan bugün gelmedi.", "Çok şükür yetişebildin." gibi kullanımlarda konuşucunun sevinci öne çıkmaktadır.

Cümle içerisinde bazen nasıl sorusunun cevabı tutum zarfı olurken “Uzaktan **hevesle** baktı.” bazen de nasıl sorusunun cevabı olmaksızın cümledeki zarfı niteler durumunda kullanılmıştır “Geç kaldım. Sınıfa girdiğimde **Allah’tan** hoca gelmemişti.”. Bu kullanımda tutum zarfının cümleden çıkarılması durumunda cümlenin anlamında bir değişme olmaz. Bazen de doğrudan doğruya cümledeki durum zarfını nitelemektedir: “**Nihayet** Mısır fethi bahanesiyle Cemal Paşa İstanbul’dan uzaklaştırıldı.” Bu cümlede tutum zarfı *uzaklaştırıldı* yüklemine sorulan “Nasıl?” sorusuna verilen “Mısır fethi bahanesiyle” durum zarfına yönelik konuşucu tutumuyla birlikte “Nihayet” verilmiştir.

Türkçe dil bilgisi kitaplarında ya hiç yer verilmeyen ya da farklı ad altında işlenen tutum zarfları örneklerde de görüldüğü üzere cümlede var olan ve anlamı ile kendi başına bir öbek oluşturabilecek bir zarf türüdür. Palmer (2004) ve Perelman, Paradis ve Barrett (2007) çalışmalarında tutum zarflarını; *zaman, durum, nitelik* zarfları ile aynı sırada incelemişlerdir. Benzer biçimde Biber (1996: 103-104) de zarfları anlam bakımından dört sınıfa ayırmıştır: kesinlik (*actually, in fact* gibi certainty), olasılık (*likelihood, possibly, probably* gibi), tutum (*attitude, amazingly, curiously* gibi) ve üslup (*style, generally, typically* gibi). Özetle, tutum zarfları Türkçe için de önemli bir zarf öbeği olup *durum, zaman, yer-yön, tutum..* biçiminde oluşan ana sınıflama içerisinde yer almalıdır.

Taranan eserler

Atay, Falih Rıfkı (2004). *Zeytin Dağı*. İstanbul: Pozitif Yayınları.

Karaosmanoğlu, Yakup Kadri (1996). *Kiralık Konak*. İstanbul: İletişim Yayınları,14. Baskı.

Lev Tolstoy (1999). *Hacı Murat*. İstanbul: E Yayınları.

Recaizade Mahmut Ekrem (1997). *Araba Sevdası*. İstanbul: Boyut Matbacılık.

Tarık Buğra (1983). *Firavun İmanı*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Kaynakça

Atabay, Neşe; Kutluk, İbrahim ve Özel, Sevgi (1983). *Sözcük Türleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Baker, Colin (1992). *Attitudes and Language*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

Banguoğlu, Tahsin (1986). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım evi, 2. Baskı.

- Biber, Douglas (1996). *University Language: A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Yayınları.
- Bilgegil, M. Kaya (1982). *Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2. Baskı.
- Büyüköztürk, Şener; Kılıç-Çakmak, Ebru; Akgün, Ö. Erkan.; Karadeniz, Şirin ve Demirel, Funda (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Pegem Akademi, 9. Baskı.
- DeCapua, Andrea (2008). *Grammar for Teachers: A Guide to American English for Native and Non-Native Speakers*. New York: Springer Yayınevi.
- Demiray, Kemal (1967). *Temel Dilbilgisi*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevi.
- Deny, Jean (1941). *Türk Dili Grameri (Osmanlı Lehçesi)*. Çev.: Ali Ulvi Elöve, İstanbul: Maarif Matbaası.
- Ediskun, Haydar (1963). *Yeni Türk Dilbilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ediskun, Haydar ve Dürder, Baha (1973). *Örnek Dilbilgisi Lise I, II, III. Sınıf*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Emre, Ahmet Cevat (1926). *Türkçe Sarf ve Nahiv Eski Lisan-ı Osmani Sarf ve Kelime* (Hazırlayanlar: Gülden Sağol, Erdal Şahin, Nurgül Yıldız). Ankara 2004: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ergin, Muharrem (1972). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ernst, Thomas (2004). *The Syntax of Adjuncts*. Chambridge: Chambridge Üniversitesi Yayınları.
- Gencan, Tahir Nejat (1966). *Dilbilgisi*. İstanbul: Ahmet Sait Basımevi.
- Güneş, Sezai (1996). *Türk Dili Bilgisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Haser V. ve Kortmann B. (2006). "Adverbs", *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Elsevier Yayıncılık, 2. Baskı.
- Koç, Nurettin (1996). *Yeni Dilbilgisi*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi, 3. Baskı
- Korkmaz, Zeynep (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lang, Margaret ve Perez, Isabella (2004). *Modern French Grammar Workbook*. Abingdon ve Kanada: Routledge Yayınevi, 2. Baskı.

Palmer, Gail (2004). *Professional Communication Skills*. Atlanta: Georgia Institute of Technology Yayınları.

Perelman, C. Leslie; Paradis, James ve Barrett, Edward (2007). *The Mayfield Handbook of Technical & Scientific Writing*. Elektronik kitap.
<http://www.mhhe.com/mayfieldpub/tsw/home.htm>.

Smith, S. Carlota (2003). *Modes of Discourse the Local Structure of Texts*. Chambridge: Chambridge Üniversitesi Yayınları.

Turan, Fikret (1998). "Türkçede Zarflar Üzerine", *Folkloristik Prof. Dr. Dursun Yıldırım Armağanı*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Matbaası, 301-306.

İLKÖĞRETİM II. KADEME TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Ali GÖÇER¹

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim II. kademe Türkçe öğretim programının içeriği ve işlevselliğini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Kayseri’de görev yapan 10 Türkçe öğretmeni amaçlı ve kümeleme yöntemiyle çalışma grubu olarak seçilmiştir. Kişisel bilgilerle ilgili verilerin analizinde tanımlayıcı istatistiksel yöntem; görüşme soruları ile elde edilen verilerin analizinde ise, nitel araştırma veri analiz yöntemlerinden içerik analiz kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, Türkçe öğretmenlerine göre program etkinlikler, kazanımlar, önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamaları, temel dil becerileri ve dil bilgisi kazandırma açılarından yeterli ve olumlu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretim Programı, etkinlik, kazanım, öğretmen görüşü.

THE ASSESSMENT OF EFFECTIVENESS OF THE APPLICATION OF TURKISH EDUCATION PROGRAM IN ACCORDANCE WITH THE TURKISH TEACHERS

ABSTRACT

The purpose of this research, to assessment of effectiveness of the application of Turkish education program in accordance with the Turkish teachers. In this study, interviewing and monitoring methods within the framework of qualitative research were used. Ten Turkish teachers were chosen for the purpose and the method of clustering as a working group. Descriptive statistical method was used the data analysis about Personal information. The data obtained from the interviewing forms were analyzed through content analysis. The results of this study, the program was found positive and adequate in terms of activities, acquisitions, scale and assessment practices, and basic language skills and grammar by the Turkish teachers.

Keywords: *Turkish Education Program, activity, acquisition, teacher conviction.*

0. GİRİŞ

Cumhuriyet dönemi boyunca eğitim alanındaki bilimsel ve teknik gelişmeler, sosyal hayattaki gelişmeler ve yenilikler dikkate alınarak öğretim programlarında da dönem dönem değişiklikler yapılmıştır. Son değişiklik ise 2004 yılı sonuna doğru yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak yapılmıştır. Bu programda öğrenci merkezli Türkçe öğretimi öngörülmektedir. Öğretmen ise rehber konumundadır (Elvan, 2007: 3). Öğretim programı, programlı eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleşmesi için en temel yol göstericidir. Demirel’e göre, öğrenme malzemesinin, öğrenciyi son amaca ulaştıracak basamaklar biçiminde düzenlenmesi, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılmasını, bireysel öğrenme hızına göre ilerleme kaydetmesini ve öğrenme sonucunun anında denetlenmesi programlı öğretimle sağlanabilir (2005: 105).

Eğitim programları, ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirilirler (Özdemir, 2009: 127).

Günümüzde bilgi yoluyla aydınlanma ihtiyacı, ulusları çağdaş öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarını yapılandırmaya yöneltmiştir (Epçaçan ve Erzen, 2008: 183). Bilgi toplumuna geçiş süreciyle birlikte dünyada yaşanan gelişmeler, Türkiye’de de birçok alanda değişimi zorunlu hale getirmiş ve bu değişim eğitim alanına da yansımıştır: Türk eğitim sistemi

¹ Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Kayseri. gocer@erciyes.edu.tr; ali.gocer@hotmail.com

yeniden yapılandırılmış, çağın gerek ve gerçeklerine uygun insan tipinin yetiştirilmesi için eğitim programları yenilenmiştir (Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009: 94).

Türkiye’de 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren yapılandırmacı yaklaşımı temel alan öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır. Yeni programları ile öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmen merkezli öğretim anlayışından öğrenci merkezli eğitim uygulamalarına yer verilmesi düşünülmüştür. Bu uygulamalarla öğrencilerin zihinsel, dilsel ve sosyal becerilerinin geliştirilerek bir üst eğitim kademesine ve nihai olarak da hayata hazırlanması hedeflenmiştir. Türkçe öğretiminin etkililiği, öğretmenlerin program da önerilen yöntem ve teknikleri kullanmaları ve öğrencilere hedeflenen yeterlikleri kazandırmakla ortaya çıkacaktır.

Türkçe öğretim programı öğrenci merkezli bir öğrenme anlayışıyla hazırlanmış olduğundan, yapılan etkinliklerde öğrencilerin öğretmen rehberliğinde aktif olarak derse katılmalarını, öğrenme gücünü çeken öğrencilerin dahi derse katılımlarının sağlanmasını zorunlu kılmaktadır (Epçaçan ve Erzen, 2008: 185).

Programlar, ilköğretim okullarındaki eğitim-öğretim etkinlikleri açısından son derece önem ve özellik taşır. Çünkü birey ve çocuk yaşamındaki değişimin, gelişimin ve öğrenmenin en hızlı yaşandığı dönem ve yer ilköğretim yıllarıdır. Çağımızın çocuğu, hızlı bir bilgi akışı ve gelişimi içerisindedir. Artık öğrenme-öğretme süreci mühendisleşmektedir. Eğitim ve öğretim programları; teknoloji destekli çok boyutlu, çok yönlü ve çoklu öğelerden oluşmaktadır (Duman, 2002).

Hazırlanan ve yeni uygulamaya konulan öğretim programının felsefesini, son yıllarda yaygın olarak kullanılan yapısalcı öğrenme yaklaşımı oluşturmaktadır. Yapısalcı yaklaşıma göre öğrenci, yeni kazandığı bilgileri daha önceden sahip olduğu bilgilerle karşılaştırarak uygun bir şekilde zihninde yapılandırır. Bu nedenle öğrenci, kendisine verilen bilgileri aynen almak yerine, kendi zihin yapısına uygun olarak şekillendirir (Metin ve Demiryürek, 2009: 37-38).

Yeni programları değerlendiren araştırmalara bakıldığında programlarda yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirdikleri görülmektedir (Bulut, 2005). Yapılandırmacı yaklaşım, öğretmenlerin öğretim programlarını sabit, değişmeyen yapılar, kendilerini de bilginin yegane kaynağı olarak görmeleri yerine öğretim programlarını ve ders işleme yöntemlerini sürekli analiz etmelerini gerektirir (Özden, 2010: 56).

Öğrencilerin bazı üst düzey beceriler kazanmaları ve daha donanımlı bir şekilde eğitimini sürdürebilmesi için programın felsefesinde olduğu gibi içeriğinde de birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Yeni öğretim programında yapılan değişiklikler aşağıdaki sıralanan alanlarda göze çapmaktadır:

- Tema ve öğrenme alanları,
- Amaç ve kazanımlar,
- Öğrenme ve Öğretme Süreci Etkinlikleri,
- Ölçme ve Değerlendirme,
- Ara disiplinler ve diğer derslerle ilişkilendirme,
- Genel olarak Programın içeriği ve işlevi.

Millî Eğitim Bakanlığı’na göre programın getirdiği yenilikler şunlardır (Uşun, 2007: 512):

- 1940’lardan beri ilk kez Millî Eğitim müfredatı uluslararası mukayese yapılarak bütünsel olarak ele alınmıştır.
- Katı davranışçı program anlayışından yapılandırıcı bir yaklaşıma geçilmiştir.
- Sadece öğretim değil, insanımızın eğitimi de kapsamlı olarak ele alınmıştır.
- Dünya ile entegrasyon ve AB standartları dikkate alınmıştır.

- Dersler sınıf seviyelerine göre kavram analizlerine tabi tutulduğu gibi, dersler arası karşılaştırmalar da yapılmış ve tüm dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.
- Yüzeysel davranış ifadesi yerine bilgi, beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde kazanımlar kullanılmıştır.
- Programlar, etkinliklerle zenginleştirilerek öğretmen merkezli olmaktan çıkarılmış ve öğrenci merkezli hale getirilmiştir.
- Ölçme ve değerlendirme anlayışında sonuca dayalı bir değerlendirme yerine, sürece dayalı değerlendirme anlayışına geçilmiştir.

Türkçeye duyarlılık tüm derslerin ana becerisi haline getirilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim II. kademe Türkçe öğretim programının içeriği ve işlevselliğini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmektir.

2. PROBLEM DURUMU

2.1. Problem Cümlesi

1. Türkçe öğretmenlerinin uyguladıkları Türkçe öğretim programının kazanım, etkinlik, değerlendirme, içerik ve işlevlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretim programının uygulamadaki etkililiğine ilişkin görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem ve okutulan sınıf yönünden nasıl bir durum göstermektedir?
3. Türkçe öğretmenleri öğrenme ve öğretme süreci etkinliklerinde Türkçe öğretim programının öngördüğü öğretmen davranışlarını sergilemede kendilerini yeterli görmekte midir?

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Temel veri toplama aracı olan *görüşme formu* ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

3.2. Çalışma Evreni / Çalışma Grubu

Karasar'a göre iki türlü evren vardır. Birincisi genel evren, ikincisi ise 'çalışma evreni'dir. Genel evren, soyut bir kavramdır; tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç ve hatta çoğu zaman olanaksız bir bütündür. Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Bu yönü ile somuttur. Araştırmacının ya doğrudan ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde çalışarak hakkında görüş bildirebileceği evren çalışma evrenidir (Karasar, 2011: 110). Bu araştırma, Kayseri il merkezinde görev yapan 10 Türkçe öğretmeninden oluşan çalışma grubu üzerinden yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler seçilirken cinsiyet, meslekî kıdem, derse girilen sınıf düzeyi gibi değişkenler göz önünde tutularak dengeli bir dağılım göstermesine dikkat edilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerle İlgili Kişisel Bilgiler

<i>Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Bayan	5	50.00
Bay	5	50,00
Toplam	10	100.00
<i>Meslekî Kıdem</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1-5 yıl	2	20.00
6-10 yıl	1	10.00
11-15 yıl	2	20.00
16-20 yıl	2	20.00
21 yıl ve üzeri	3	30.00
Toplam	10	100.00

<i>Türkçe Programıyla İlgili kurs, seminer vb. katılma Durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Evet, katıldım (Program Tanıtım Semineri, Kız Meslek Lisesi, Kayseri - 2005).	4	40.00
Hiçbir tanıtım programına katılmadım.	6	60.00
Toplam	10	100.00
<i>Okutulan sınıf</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
6 ve 7. sınıflar	1	10.00
7 ve 8. sınıflar	1	10.00
6, 7 ve 8. sınıflar	8	80.00
Toplam	10	100.00
<i>Lisans Eğitimi Görülen Üniversite/Fakülte/Bölüm</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği	3	30.00
Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Ed. Öğretmenliği	-	-
Eğitim Fakültesi Almanca / Fransızca Öğretmenliği	2	20.00
Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı	5	50.00
Toplam	10	100.00

Tablo 1’de de görülebileceği gibi araştırmaya 5’i bayan, 5’i bay olmak üzere toplam 10 öğretmen katılmıştır. Görüşüne başvuru alan öğretmenlerin 2’si 1-5 yıl; 1’i 6-10 yıl; 2’si 11-15 yıl; 2’si 16-20 yıl ve 3’ü de 21 yıl ve üzeri kıdem aralığındadır. Öğretmenlerin tamamına yakını 6, 7 ve 8. Sınıfların tamamında derslere girmektedirler. Öğretmenlerin 3’ü Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği; 2’si Eğitim Fakültesi Almanca / Fransızca Öğretmenliği 5’i de Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünde mezun oldukları görülmüştür.

3.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma, veri toplama aracı olarak kullanılan Görüşme Formundaki 4 görüşme sorusu, her soruda yer alan 4 temel boyut ve 10 Türkçe öğretmeni ile sınırlı tutulmuştur.

3.4. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ilk önce yapılandırılmış bir görüşme formu-soru listesi hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu örneklemedeki iki öğretmene uygulanmış ve alınan cevaplar doğrultusunda dört soruluk görüşme formuna son şekli verilmiştir. Daha sonra *görüşme formu* örneklemedeki on öğretmene uygulanarak alınan cevaplar not edilmiştir. Görüşmelerle ayrıntılı verilere ulaşılmaya ve öğretmenlerin algılarının derinlemesine incelenmesine çalışılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde kullanılarak her soru temel boyutları çerçevesinde elde edilen verilerden hareketle kod ve temalar oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan kod ve temalara göre yorumlamada bulunulmuştur.

Nitel çözümlemede verilerin içeriklerini keşfetmeye yönelik çözümleme için kodlama ilk ve aslî bir işlemdir (Punch, 2005: 193). İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlaşılabilir bir düzene sokarak yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227).

Verilerin analizinde aşağıdaki işlem basamakları takip edilmiştir. İlk önce öğrencilere uygulanan görüşme formundaki sorulara verilen cevaplar tek tek bulgular bölümündeki tablolara işlenmiştir. Daha sonra tablolara işlenen veriler üzerinde incelemeler yapılarak verilerin özünü yansıtacak kod ve temalar oluşturulmuştur. Son aşamada ise, veriler bu kod ve temalar çerçevesinde tanımlanıp yorumlanarak değerlendirilmesi yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen veriler, *kişisel bilgilerle ilgili olan veriler ve araştırma konusu bağlamında görüşme formu ile elde edilen veriler* şeklinde tasnifi yapılarak ayrı ayrı analiz edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, mezun oldukları lise türü ve mezun olunan üniversite - öğretim programı değişkenlerine göre sahip olunan kişisel bilgilerle ilgili verilerin frekans ve yüzdelik dağılımları verilerek tanımlayıcı analizi yapılmıştır. Görüşme formu ile elde edilen verilerin analizi işlemlerinde aşağıdaki kodlama ve tanımlama tekniği kullanılmıştır:

A₁, A₂, A₃...: Araştırmacının sorularını,

Ö_{1,2,3}...: Görüşüne başvuru kaynak kişileri (Türkçe öğretmenlerini),

[¹], [²], [³]...: Kaynak kişilerin (Türkçe öğretmenlerinin) kayda değer cevaplarından oluşan kelime, cümle ya da paragrafın numarasını göstermektedir.

4. BULGULAR

Görüşme Formları ile elde edilen Bulgular

Görüşme sorularıyla elde edilen verilerin içerik analizi

Tablo 2. Programda Yer Alan Kazanımlarla İlgili Görüşler

<i>A₁: Programda yer alan kazanımları kapsam, sayısal yeterlilik, anlaşılabilirlik düzeyi ve öğrenci seviyesine uygunluk bakımlarından değerlendirilebilir misiniz?</i>	<i>Tema ve Kodlar</i>
Ö _{1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10} : Kazanımlar anlaşılır, öğrenci seviyesine uygun, sayısal olarak yeterli, temel dil becerileri ve dil bilgisi öğrenme alanını tam olarak içeriyor [¹]. Ö ₂ : Kazanımlar öğrenci seviyesine uygun fakat konu alanına göre daha ayrıntılı ve daha fazla kazanıma yer verilebilir [²].	kazanımlar Kazanımların içerik ve niteliği

Verileri belirlenen tema ve kodlara göre tanımlama ve yorumlama

Tablo 2’den de görülebileceği gibi öğretmenlerin tamamına yakını (Ö_{1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10}) programdaki kazanımları anlaşılır, öğrenci seviyesine uygun ve sayısal olarak yeterli bulmaktadırlar. Sadece bir öğretmen (Ö₂), kazanımların konu alanına göre daha ayrıntılı ve daha fazla kazanıma yer verilebileceğini dile getirmiştir.

Tablo 3. Programda Önerilen/Örnek Olarak Verilen Etkinliklerle İlgili Görüşler

<i>A₂: Programda önerilen/örnek olarak verilen etkinlikler, ‘Anlaşılır bir yönergeye sahip mi?’, ‘Öğrenci seviyesine uygun mu?’, ‘Uygulama zamanı, güçlük derecesi vb. yönlerden uygulanabilir nitelikte mi?’, ‘Etkinliklerin belirlenen kazanımları karşılamada yeterliliği nasıldır?’ vb. yönlerden değerlendirilebilir misiniz?</i>	<i>Tema ve Kodlar</i>
Ö ₁ : Her metinde birbirine benzer etkinliklere yer verilmiş. Etkinlikler öğrencilerin bireysel farklılıklarına hitap etmemekte ve öğrenci ilgisini canlı tutacak yeterlikte değildir. Yönergeler etkinliklerin çözümüyle ilgili yeterli bilgi vermemektedir [¹].	Etkinlikler Bireysel farklılıklar Yönergenin anlaşılabilirliği
Ö ₂ : Her metinde bazı etkinlikler sürekli tekrarlandığı için öğrencide bıkkınlığa sebep olmakta; bazı etkinlikler öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılamamaktadır. Uygulama zamanı, güçlük derecesi vb. yönlerden uygulanabilir niteliktedir [²]. Ö _{4, 9} : Etkinlikler öğrencilere belirlenen kazanımları kazandıracak içerik ve sayıda [³].	Seviyeye uygunluk Etkinlik – kazanım örtüşmesi
Ö _{5, 7} : Etkinlikler basit ve geçirilebilir nitelikte [⁴]. Ö ₆ : Bazı etkinlikler ders saatine sığmayacak kadar kapsamlı ve kalabalık sınıflarda uygulaması çok zor [⁵]. Ö ₈ : Bazı etkinlikler çok zor veya çok kolay olsa da çeşitli olduğu için kazanımları karşılayacak yeterliktedir [⁶]. Ö ₁₀ : Etkinlikler çeşitlendirilebilir. Bazı etkinlikler için farklı şekilde hazırlanmış çalışma yaprakları hazırlamak gerekiyor [⁷].	Materyal zenginliği

Verileri belirlenen tema ve kodlara göre tanımlama ve yorumlama

Tablo 3’te de görülebileceği bir öğretmen (Ö₁) etkinlikler öğrencilerin bireysel farklılıklara hitap etmediğini ve yönergelerin de etkinliklerin çözümüyle ilgili yeterli bilgi veremediğini belirtmiştir. İki öğretmen (Ö_{4, 9}) etkinliklerin belirlenen kazanımları kazandıracak içerik ve sayıda olduğunu belirtmiştir. Ö_{2, 5, 7, 8} kodlu öğretmenler etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı kanaatinde idler. Bir öğretmen (Ö₁₀) konunun içeriği, çevre ve okul imkânlarının durumu vb. etkenler düşünülerek farklı şekilde tasarlanmış çalışma yaprakları hazırlamanın yararına değinmiştir.

Tablo 4. Programda Yer Verilen Ölçme ve Değerlendirme Çalışmaları ile İlgili Görüşler

A ₃ : Programda yer verilen ölçme ve değerlendirme çalışmaları hakkında düşünceleriniz nelerdir? (Süreç ve sonuç değerlendirme çalışmaları hangi amaç ve araçlarla yapılmakta ve hangi işlevleri görmektedir?	<i>Tema ve Kodlar</i>
Ö _{1, 10} : Programda yer verilen alternatif ölçme ve değerlendirme araçları kullanılabilir ve iyi. Ancak sınıflar kalabalık ve bunları uygulayacak zaman yeterli değil [¹]. Ö ₂ : Programda sürece yönelik değerlendirme yapılması çok iyi. Öğrencilerin Türkçenin zenginliğini, güzelliğini ve anlatım gücünü fark edip doğru bir şekilde kullanmaları için test tekniğinin (SBS’de olduğu gibi) çok fazla öne çıkarılmaması gerekir [²]. Ö ₃ : Değerlendirme araçları kısmen yeterli [³]. Ö ₆ : Dereceli puanlama ölçekleri her alanla ilgili ve detaylı, onun için uygulanması ve değerlendirmesi imkânsız gibi bir şey araçları kısmen yeterli [⁴]. Ö _{7, 9} : Programdaki değerlendirme çalışmaları tam olarak uygulandığında gerçekçi sonuçlar vereceğine inanıyorum [⁵]. Ö ₁₀ : Değerlendirme araçları çeşitlendirilmiş. Tema sonlarındaki değerlendirme çalışmaları kılavuz kitaplara konmalı [⁶].	Ölçme ve Değerlendirme Alternatif değerlendirme araçları Temel dil becerilerinin gelişimi ve test tekniği Değerlendirme çalışmalarının işlevi

Verileri belirlenen tema ve kodlara göre tanımlama ve yorumlama

Görüşüne başvuru alan öğretmenlerin ikisi (Ö_{1, 10}) sınıfların kalabalık ve zamanın yetersizliğinden dolayı programda yer verilen alternatif değerlendirme araçları tam olarak kullanılmadığını dile getirmiştir. Üç öğretmen de (Ö_{7, 9, 10}) programdaki değerlendirme araçlarının çeşitlendirildiğini, bu araçlarla çalışmalar tam olarak uygulandığında gerçekçi sonuçlar vereceğine inandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5. Programın; Öğrenme Alanları, Kitap Seti, Temalara Göre Düzenlenişi ve İçeriği/İşleviyle İlgili Görüşler

A ₄ : Programın; okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi öğrenme alanları; kitap seti uygulaması; konuların işlenişindeki temalandırma ve düzenleniş biçimini ve genel olarak içeriğini/işlevini değerlendirebilir misiniz?	<i>Tema ve Kodlar</i>
Ö ₁ : Kitap seti uygulaması verimli sonuçlar doğurmaktadır. Konular dil bilimsel açıdan bir sıra hâlinde, aşamalı olarak verilmiştir [¹]. Ö _{2, 5, 9} : Dört temel dil becerisi ve dil bilgisi etkinliklerine yeterince yer verilmiştir. Kitap seti, konuların işlenişindeki temalandırma ve içeriği oldukça iyidir. Öğrencilere, bilgiye ulaşma yollarının internetle sınırlı olmadığını anlayışı kazandırılmalıdır [²]. Ö ₆ : Programda dil bilgisi konularının azaltılmasını doğru bulmuyorum [³]. Ö ₇ : Temalardaki metinler çok uzun. Öğrencilerin kitapları eksik getirmesi süreci olumsuz etkiliyor. Çalışma kitabı etkinlikleri seviyeye uygun değil [⁴]. Ö _{8, 10} : Programın 6. Sınıf kısmı çok yoğun. Bu da 6. Sınıfta çok fazla bilgi yüklenmesine sebep oluyor. Konuların sınıflara dağılımı dengeli olmalı. Temalandırma uygulamasının güzel olduğunu düşünüyorum [⁵]. Ö ₁₀ : Değerlendirme araçları çeşitlendirilmiş. Tema sonlarındaki değerlendirme çalışmaları kılavuz kitaplara konabilir [⁶].	Programın İçerik ve İşlevi Kitap seti uygulaması. Dil bilgisi konularının ardışıklığı Metinlerin özellikleri Temalandırma

Verileri belirlenen tema ve kodlara göre tanımlama ve yorumlama

Tablo 5’ten de görülebileceği gibi, beş öğretmen (Ö_{2, 5, 8, 9, 10}) dört temel dil becerisi ve dil bilgisi etkinliklerine yeterince yer verildiğini; kitap seti, konu sıralanışında tema anlayışı ve genel olarak programı geniş içerikli ve işlevsel bulmaktadırlar. Bir öğretmen (Ö₇) temalardaki metinlerin çok uzun olduğunu; iki öğretmen de (Ö_{8, 10}) dil bilgisi konularının sınıflara dağılımında dengesizlik olduğunu dile getirmiştir.

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Tema: Kazanımlar

Yenilenen öğretim programlarında, öğrencilerin konuları ezberleyerek bilgi biriktirmesi yerine üst düzey düşünme becerilerini kazanarak tüm bilgi alanlarına uygulaması amaçlanmaktadır. Bu amaçla programlar, öğrenciye etkinlikler aracılığıyla kazandırılması amaçlanan bilişsel beceriler (kazanımlar) üzerine inşa edilmiştir (ERG, 2009: 55).

Öğretmenlerin tamamına yakını (Ö₁, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) programdaki kazanımları anlaşılır, öğrenci seviyesine uygun ve sayısal olarak yeterli bulmakta; temel dil becerileri ve dil bilgisi öğrenme alanını tam olarak içerdiğini ifade etmektedirler. Araştırmada görülen bu sonuç, Özçelik ve arkadaşlarının öğretmenler üzerinde yaptığı araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Öğretmenlerin %70'ten daha fazlasının 6. Sınıf Türkçe dersinin kazanımlarının dersin amaçları ile tutarlı, amaçları gerçekleştirmek için yeterli olduğu görüşündedir (Özçelik vd., 2007: 21). Sadece bir öğretmen (Ö₂), kazanımların konu alanına göre daha ayrıntılı ve daha fazla kazanıma yer verilebileceğini dile getirmiştir. Bu durum Durukan'ın araştırmasında elde ettiği 'Kazanımlar, Türkçe derslerinin beceriye dayanan anlama ve anlatmaya yönelik genel amaçlarını karşılayabilmekteyken tutuma dayalı değerleri benimsemeye ilişkin genel amaçları karşılayamamaktadır (2008: 157).' şeklindeki sonuçla kısmî bir paralellik göstermektedir.

Tema: Etkinlikler

Yeni öğretim programlarının en olumlu yanlarından biri, kazanımların edinilmesini sağlayacak etkinlik örneklerinin öğretmenlere sunulmuş olmasıdır (ERG, 2010: 55).

Araştırmada sadece iki öğretmen (%20) etkinliklerin belirlenen kazanımları kazandıracak içerik ve sayıda olduğunu belirtmiştir. Örneklemimizdeki diğer öğretmenlerin (%80) çoğu, etkinlikler, öğrencilerin bireysel farklılıkları hitap etmediği, yönergelerinin yeterli olmadığı, öğrenci seviyesine uygun olmadığı... yönünde kanaate sahiptirler. Diğer bir araştırmada da öğretmenlerin programdaki temaları çok olumlu bulmaktadırlar. Ancak öğretmenlerin yarısı verilen sürenin yeterliği konusunda olumsuz görüş bildirmiştir (MEB, 2006: 61). Görüşüne başvuru alan öğretmenlerden biri, programda önerilen, örnek olarak verilen veya öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklere ek olarak konunun içeriği, çevre ve okul imkânlarının durumu vb. etkenler düşünülerek farklı şekilde tasarlanmış çalışma yaprakları hazırlamanın yararına değinmiştir. Araştırmaların sonuçlarına göre etkinliklerin, öğrencilere zihinsel, dilsel ve sosyal becerileri kazandırmada yeterli olduğu söylenebilir.

Tema: Ölçme ve Değerlendirme

Yenilenen öğretim programlarının uygulanması sırasında öğretmenlerin en büyük zorluğu ölçme-değerlendirme etkinlikleri sırasında yaşadığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin yeni programlardaki ölçme-değerlendirme etkinliklerini anlaşılır bulma oranları, % 25'lere kadar düşmektedir (MEB - EARGED, 2007). Yine, öğretmenlerin çoğu değerlendirme sistemini karmaşık bulmakta ve değerlendirmenin zaman alıcı olduğunu söylemektedirler (Özçelik vd., 2007: 24).

Yapılan bir başka araştırmaya göre ise, Türkçe öğretmenleri programdaki yeni değerlendirme hakkında genellikle olumlu düşünceye sahiptirler (Metin, 2007: 667). MEB'in yaptırdığı bir araştırmaya göre öğretmenlerin çoğunluğu (%61,2) ölçme ve değerlendirmeler sırasında hem süreç hem de ürünleri göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir (MEB, 2006: 61). Görüşüne başvuru alan öğretmenlerin yarıya yakını programda alternatif değerlendirme araçlarına yer verilmesini, sürece yönelik değerlendirme yapılmasını çok olumlu bulmuşlardır. Öğretmenlerin yarısı programdaki değerlendirme araçlarının çeşitlendirildiğini, bu araçlarla gerçekçi sonuçlar vereceği yönündeki görüşleri ilgili diğer araştırmalarla paralel bir sonuçtur.

Tema: Genel Olarak Programın İçerik ve İşlevi

Öğretmenlerin %90 gibi büyük bir çoğunluğu, Türkçe programında belirtilen öğrenme alanlarını; özellikle ders içi ve ara disiplinlerle ilişkilendirmeleri uygun bulmaktadırlar (MEB, 2006: 61). Araştırmamıza dâhil edilen öğretmenlerin yarısı dört temel dil becerisi ve dil bilgisi etkinliklerine yeterince yer verildiğini dile getirmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin yarıdan fazlası kitap seti uygulamasını, konu seçiminde tema anlayışını ve genel olarak programı içerikli ve işlevsel bulmaktadırlar. Sadece bir öğretmen (Ö₇) temalardaki metinlerin uzunluğunu; iki öğretmen de (Ö₈, 10) dil bilgisi konularının sınıflara dağılımında dengesizlik olduğunu dile getirmiştir. Bu sonuç, Şahin'in I. Kademe programı üzerinde yaptığı araştırmada elde ettiği 'Program içeriğinin

öngörülen amaç ve hedefleri gerçekleştirmek için yüksek düzeyde uygun bulunduğu (Şahin, 2007: 302)', şeklindeki görüşle paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin yarıdan fazlası, 'öğretim programı, tüm öğretim faaliyetlerini *yeterli bir biçimde planlamanıza* imkân veriyor mu?' sorusuna 'kısmen' veya 'hayır' cevabı vermiştir (Özçelik vd., 2007: 24). Türkiye'de ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenler TALIS ülkelerindeki meslektaşlarından daha az hizmetiçi eğitim almaktadır ve aldıkları eğitimlerin çoğu zorunludur. Öğretmenler ayrıca hizmetiçi eğitimlere karşı daha az isteklidir (ERG, 2010: 63). Bu sonuçlar da gösteriyor ki, öğretmenler programın içerik ve işlevi konusunda fazla bilinçli değildirler. Araştırmada görüşüne başvurulmuş öğretmenlerin yarıya yakını Program Tanıtım Seminerine katıldıklarını söylemişlerse de (bk. Tablo 1) öğretmenlerin programdan yararlanmadıkları, işlevsel bir şekilde kullanmadıkları anlaşılmaktadır.

5. 2. Öneriler

Öğretmenlerin öğrencileri hayal etmeye, yorum yapmaya, eleştirel bakmaya itecek ortamları oluşturmaları gerekir. Bana göre öğretmenlik bir aşktır. İçinde böyle bir duyguya sahip olmayan hiçbir öğretmen -en etkili sistemi de getirseniz, en etkili materyali de sunsanız- başarılı olamaz. İçinde böyle bir öze sahip olanlar her engeli aşmasını bilir, aşmak için mücadele verir (Ö₅). Beş rakamıyla kodlanan öğretmenin bu söyledikleri öğrenme ve öğretmen sürecinin en etkili unsuru olan öğretmenin sahip olacağı en önemli niteliğe işaret etmektedir. Her programda eksiklik olabilir. Önemli olan bu eksikliklere takılıp kalmak değil, her öğretmenin kendisine 'Mevcut imkânlarla en iyi sonuca nasıl ulaşabilirim?' sorusunun cevabını bulmaya çalışmasıdır.

Kazanımlar; genel amaçlara, konu alanlarına, hedeflenen becerilere, kazandırılmak istenen tutum ve değerlere göre daha ayrıntılı hazırlanabilir. Öğrencilerin belirlenen kazanımları edinebilmeleri için, esnek program anlayışının bir gereği olarak öğretmenlere kitap setine tamamen bağlı kalmamaları için belli oranda inisiyatif verilebilir. Epçaçan ve Erzen yaptıkları bir çalışmada şöyle bir öneride bulunmaktadırlar: Türkçe öğretim programındaki kazanımlar, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak yeniden gözden geçirilebilir (2008: 200).

Öğretmenler, öğrencilerin programda hedeflenen zihinsel, dilsel ve sosyal beceriler kazanarak daha donanımlı hâle gelmeleri için, çalışma kitabı etkinliklerini amaca uygun biçimde gerçekleştirmelerinin önemi vurgulanmalıdır. Öğretmenler, çalışma kitabı etkinlikleri dışında konunun içeriği, öğrencilerin seviyesi, okul ve çevre imkânları vb. durumlar göz önünde tutularak ve öğrencileri süreçte etkin kılacak ek çalışma yapıtları hazırlamaları için yönergeler verilmelidir. Çünkü, bu tür etkinliklerde görev üstlenen öğrenciler, sorumluluk alma, öz güven duygusu geliştirme, Türkçeyi etkili ve güzel kullanma, iletişim, karar verme, problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme vb. becerileri daha kolay kazanabileceklerdir.

Öğretmenler, ölçme ve değerlendirme çalışmalarının öğrenme - öğretme sürecinin en vazgeçilmez bir parçası olduğu gerçeğini göz ardı etmemelidirler. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının ders, tema ve dönem bazında ön, ara ve son değerlendirmeyle süreci dinamikleştiren ve sürece yön veren işlevleri unutulmamalıdır.

Öğretmenlerin programdan yararlanarak işlevsel bir şekilde kullanmaları ve en önemlisi programın faydasına yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları için kurs, seminer vb. bilgilendirici hizmetiçi etkinlikler düzenlenmelidir.

KAYNAKLAR

Bulut, İlhami. Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, (Basılmamış Doktora Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006

Demirel, Özcan. Eğitim Sözlüğü (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2005

Duman, Bilal. İlköğretim Okulları I. Kademe Türkçe Programı Yeterlilik ve Uygulama Düzeylerinin Değerlendirilmesi. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi 23-26 Ekim 2002. Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşe /Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, 2002

Durukan, Erhan. İlköğretim İkinci Kademe (2005) Türkçe Dersi Öğretim Programında Genel Amaçlar - Hedef/Kazanımlar İlişkisi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi - The Journal Of International Social Research, (2008) 1 (4), 149-158.

Elvan, Zeliha. Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2007

Epçaçan, Cevdet ve Erzen, Melih. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi - The Journal Of International Social Research, (2008)1(4), 182-202.

ERG: Eğitim Reformu Girişimi. Eğitim İzleme Raporu 2008 (Yayına Hazırlayanlar: Batuhan Aydagül ve Aytuğ Şaşmaz). İstanbul: ERG (Yelken Basım), 2009

ERG: Eğitim Reformu Girişimi. Eğitim İzleme Raporu 2009 (Yayına Hazırlayanlar: Aytuğ Şaşmaz). İstanbul: ERG (Yelken Basım), 2010

Karasar, Niyazi. Bilimsel Araştırma Yöntemi (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık, (2011).

MEB. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı ile İlgili Değerlendirme Raporu. Ankara: MEB - EARGED Yayını, 2006

MEB EARGED (Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı). İlköğretim Öğretim Programları Pilot Uygulamalar Değerlendirme Raporları (1.-8. Sınıf). Ankara: MEB Yayını 2007

Metin, Mustafa ve Demiryürek, Gökçe. Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme- Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri. OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, (2009) 28, 37-51.

Metin, Mustafa; Demiryürek, Gökçe ve Ulu Kalın, Özlem. Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme – Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Görüşleri. III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (18-20 Haziran, Adana). Bildiriler, 666-672. İstanbul: MEB Devlet Kitapları Basımevi, 2007

Özçelik, D. Ali; Gelbal, Selahattin; Güler, Neşe; Türkmen, Muhsin; A. Deveci, Nurcan; İyitellikara, Tülay ve Kaya, Seyit. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim (Müfredat) Programının Değerlendirilmesi. III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi (18-20 Haziran, Adana). Bildiriler, 21-25. İstanbul: MEB Devlet Kitapları Basımevi, 2007

Özdemir, Soner Mehmet. Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. (2009) 6 (2), 126-149.

Özden, Yüksel. Öğrenme ve Öğretme. (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi, 2010

Punch, Keith, F. Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar (Çevirenler: D. Bayrak, B. Aslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitabevi, 2005

Şahin, İsmet. Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. İlköğretim Online, (2007) 6 (2), 284-304. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Uşun, Salih. Türkiye’de Yeni Uygulamaya Konulan İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (27-29 Nisan 2007, Eskişehir). Bildiriler, s. 511-516. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2007

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan. Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2005

Yıldırım, Faruk ve Karakoç Öztürk, Başak. Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri. Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, (2009) 37, 92-108.

DER MEDIENEINSATZ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Dr. Muhammet Koçak *

ZUSAMMENFASSUNG

In dieser Studie wurden die im Fremdsprachenunterricht verwendeten Medien unter drei Untertitel (visuelle Medien - auditive Medien - audiovisuelle Medien) untersucht. Wie die Medien im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden und was für Vorteile sie haben, wurde unter die Lupe genommen. Zunächst wurden die visuellen, demnach die auditiven und schließlich die audiovisuellen Medien vorgestellt. Was für Vorteile diese Medien haben, wurde mit Beispielen vorgewiesen. Nach dem Vergleich wurde festgestellt, dass wegen der Erregung etlicher Sinnesorgane die audiovisuellen Medien sowohl für den Lehrer, als auch für den Lerner noch nützlicher sind.

Schlüsselwörter: *Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht, Visuelle Medien im Fremdsprachenunterricht, Auditive Medien im Fremdsprachenunterricht, Audiovisuelle Medien im Fremdsprachenunterricht*

YABANCI DİL DERSLERİNDE İLETİŞİM ARAÇLARININ KULLANIMI

ÖZET

Bu çalışmada yabancı dil eğitiminde kullanılan iletişim araçları görsel, işitsel ve görsel-işitsel olmak üzere üç başlık altında incelenmiştir. Söz konusu iletişim araçlarının yabancı dil eğitiminde nasıl kullanıldığı ve ne gibi faydalarının olduğu bilimsel literatürün ışığında irdelenmiştir. İlk olarak görsel, ardından işitsel ve son olarak da görsel-işitsel iletişim araçlarını tanıtılmış ve örneklerle ne gibi faydalarının olduğu göz önüne serilmiştir. Yapılan karşılaştırmanın ardından görsel-işitsel iletişim araçlarını kullanmanın gerek öğretmen gerekse öğrenci açısından birçok duyu organını etkilemesi dolayısıyla daha faydalı olduğu sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Yabancı Dil Eğitiminde İletişim Araçları, Yabancı Dil Eğitiminde Görsel Araçlar, Yabancı Dil Eğitiminde İşitsel Araçlar, Yabancı Dil Eğitiminde Görsel-İşitsel Araçlar*

* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, muhammetkocak@gazi.edu.tr

USE OF THE MEDIA IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

This study investigates means of communication used in foreign language education as three branches: visual, auditory and audiovisual. How these means of communication are used in foreign language education and what the advantages of them are studied scientifically. Firstly, visual then, auditory and lastly audiovisual means of communication are explained and advantages of them are flaunted with examples. After the comparison, it is concluded that audiovisual means of communication is more useful for both the teacher and the student because it addresses a lot of sensory organs.

Keyword: *Means of communication in foreign language education, Visual means in foreign language education, Auditory means in foreign language education, Audiovisual means in foreign language education*

„Ein Medium ist schon seines bilateralen Status wegen didaktisch interessant, denn es hat einen ebenso starken Inhalts- wie Methodenbezug, vermag Inhalte durch seine Form-Qualitäten überraschend zu intensivieren, zu verfremden, zu akzentuieren, zu entsubstantialisieren und zu verflüchtigen, was jeweils methodische Chancen für eine wirkungsvollere Konkretion oder Abstraktion eröffnet und damit methodischen Fundamentalzielen dient.“ (Paul Heimann)

EINLEITUNG

Die Entwicklungen der Medien, vor allem der Massenmedien hat auch Folgen für den Bereich Bildung und Erziehung gehabt und hat sie noch weiterhin. Barsch (2006, 24) zufolge ist der tragende Gedanke, wenn man von Unterrichtsmedien spricht, dass diese für Zwecke des Lehrens und Lernens eingesetzt werden können. Der hier zugrunde liegende Medienbegriff umfasst Gegenstände, die für das Erreichen von Lernzielen notwendige Inhalte vermitteln.

Der Einsatz von Medien im Unterricht reicht weit in die Vergangenheit zurück. Roche (2008, 9) weist daraufhin, dass sich Fremdsprachenlehrer spätestens seit Comenius' „Orbis sensualium pictus“ (Die sichtbare Welt; Nürnberg 1658) mit der Nutzung von Medien zur nachhaltigen Vermittlung fremdsprachlicher Kenntnisse beschäftigen. Comenius hat in seinem Werk, das als die Erfindung des Schulbuchs und als erstes „multimediales“

Unterrichtsmaterial gesehen werden kann, Visualisierungen, zu denen es Erläuterungen in lateinischer und deutscher Sprache gibt, in den Mittelpunkt gestellt.

☉:☼:(2):☼:☉

Invitatio. Einleitung.



<p><i>M.</i> Veni, Puer! discē Sapere. <i>P.</i> Quid hoc est, <i>Supere?</i> <i>M.</i> Omnia, quæ necessaria, rectè intelligere, rectè agere, rectè eloqui. <i>P.</i> Quis me hoc docebit? <i>M.</i> Ego, cum DEO. <i>P.</i> Quomodo?</p>	<p><i>L.</i> Komm her/ Knab! lerne Weisheit. <i>S.</i> Was ist das/ Weisheit? <i>L.</i> Alles/ was nöhtig ist/ recht verstehen/ recht thun/ recht ausreden. <i>S.</i> Wer wird mich das lehren? <i>L.</i> Ich/ mit GOTT. <i>S.</i> Welcher gestalt? <i>M.</i> Du-</p>
--	---

Comenius, „Orbis sensualium pictus“, 1658

Unterrichtsmaterialien werden nicht nur unterschiedlich definiert, sondern auch nach verschiedenen Kriterien klassifiziert. Erdmenger (1997, 11) kennzeichnet die Medien nach dem Sinnesorgan, durch welches sie vom Schüler wahrgenommen werden. Er unterscheidet:

visuelle Medien, d.h. solche, die ihre Information über das Auge vermitteln, wie z.B. Landkarte, Tafel, Tageslichtprojektor, Zeitung, Zeitschrift, Plakat, Poster, Bild, Foto, Postkarte, reale Gegenstände;

auditive Medien, also solchen Informationsträgern, die über das Ohr wirken, wie z.B. Radio, CD, Tonkassette, Sprachlabor;

audiovisuelle Medien, die gleichzeitig sowohl über das Auge als auch das Ohr wirken, wie z.B. Film, Fernsehen, Video, Computer

Freudenstein (2007, 395) befasst sich mit dem Medienbegriff, der dem Fremdsprachenunterricht zugrundeliegt. Nach Freudenstein hat der Begriff Medium sich für alles eingebürgert, das im Fremdsprachenunterricht die Arbeit des Lehrers und das Lernen der Schüler zu unterstützen und zu fördern vermag. Er unterteilt die Medien in

1. Herkömmliche (nicht technische) Medien
2. Moderne Medien
3. Neue Medien

Freudenstein versteht unter herkömmlichen Medien traditionelle Unterrichtsmittel, die schon immer herangezogen worden sind, seit fremdsprachlicher Unterricht erteilt wird. Hierzu gehören Lehrwerke, Grammatiken, Lese- und Arbeitsbücher, Lektüren, Landkarten, Schautafeln, Realien und Bilder. Moderne Medien werden bei Freudenstein alle unterrichtlichen Mittel genannt, die herkömmliche Instruktionshilfen auf technischer Grundlage entwickelt haben, z.B. OHP, CD, Video. Schließlich werden die neuen Medien beschrieben als technologische Errungenschaften der Telekommunikation, die einen schnellen Zugriff auf unterschiedliche Informationsquellen ermöglichen und die ein interaktives Lernen begünstigen. Hierzu zählen E-Mail, das Internet, das computergestützte Lernen und die CD-ROM.

Eine andere Unterteilung finden wir bei Storch (1999, 271). Er betrachtet die Unterscheidung zwischen authentischen Medien und zu didaktischen Zwecken erstellten Medien als wichtig. Authentische Medientexte wie Werbung, Annonce, Fernsehnachrichten werden im Unterricht häufig zu Sprachlernzwecken eingesetzt, d.h. ihre eigentliche informierende oder ästhetische Funktion wird in den Dienst einer übergeordneten didaktischen Zielsetzung gestellt.

Die Funktion von Medien im Fremdsprachenunterricht hängt von ihrem Einsatz ab. Authentische Medien können in ihrer eigentlichen Darbietungsfunktion eingesetzt werden, aber sie können auch direkt zu Sprachlernzwecken didaktisiert werden. Freudenstein (2007, 396) fasst die didaktischen Funktionen von Medien folgendermaßen zusammen:

1. Medien tragen dazu bei, die Unterrichtsführung zu erleichtern und zu vervollkommen.
2. Medien gewährleisten die Anschaulichkeit einer Darbietung.
3. Medien machen es in vielen Fällen möglich, die Verwendung der Muttersprache im Unterricht zu vermeiden.
4. Medien verhelfen zur Gliederung und Auflockerung des Unterrichts, so dass daraus neue Lernimpulse erwachsen können.
5. Medien können die Motivation zum Lernen- und auch zum Lehren- aufrechterhalten und stärken.

Erdmenger (1997, 16) erwähnt, was die Funktionen von Medien im Unterricht betrifft auch den Motivationsfaktor und spricht zusätzlich von Funktionen wie Wissensvermittlung, Anleitung zur Arbeit, beispielsweise beim Üben und Lösen von Aufgaben, Anreiz zum Sprechen und Kontrolle, also Feststellung von Lernfortschritten.

In der Erziehungswissenschaft werden die Medien, wie bereits erwähnt wurde, durch bestimmte Methoden gekennzeichnet, welche die Verfahren des Lehrens charakterisieren. Die Sprache wird in der audiolingualen Methode erfahrungsgemäß gelehrt. Ausgangsbasis des Sprachunterrichts soll das Hören werden. (Neuner, 2003, 228)

Bei dieser genannten Methode kommt das Mündliche vor dem Schriftlichen (des Hörens/ Sprechens vor dem Lesen/Schreiben). Daraus ergibt sich die Folge der Fertigkeiten: erst Hören, dann (Nach)sprechen, dann erst Lesen, zum Schluss Schreiben. Um dieses erreichen zu können, werden die Medien, wie z.B. Hörspiele eingesetzt.

Die audiovisuelle Methode stellt eine Weiterentwicklung der audiolingualen Methode dar. Hier werden visuelle Medien in den Unterricht mitintegriert, d.h. dass die Schüler nun mit Hilfe eines Video bzw. eines Filmes seine Fremdsprache erweitern kann. Hier wird der Unterricht durch Anschauungsmaterialien unterstützt. Man kann behaupten, dass die audiovisuelle Methode durch die audiolinguale unterstützt wird, da man z.B. in einem Film beides zur selben Zeit aufnimmt. Man verbindet das Gesehene mit dem Gehörten.

Diese Methoden können nur mit dem Einsatz der jeweiligen Medien erfolgen. Diese Arbeit besteht darin zu erläutern, welche Rolle der Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht spielt und welche Medien man im Fremdsprachenunterricht in welcher Weise einsetzen sollte.

Man ist sich im klaren, dass es einflussreicher wäre, den Fremdsprachenunterricht mit den visuellen Medien zu beginnen. Weshalb man diese Medien bevorzugen sollte, wird in diesem Abschnitt erläutert.

“Zum Sehen geboren,
Zum Schauen bestellt,
Dem Turme geschworen,
Gefällt mir die Welt.” (Faust, II. Teil, 5. Akt)

Der Mensch ist "zum Sehen geboren", lässt Goethe den Türmer Lynceus sagen und skizziert damit eine Denkfigur, die bis in die Philosophie der Antike reicht. Der Mensch ist ein "Augenmensch", der sich die Welt durch Anschauen, Beobachten oder suchenden Blick aktiv aneignet.

Visuelle Medien bieten im Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit mit non-verbale Informationen den Schüler ohne zu erschrecken, anzuregen. Dabei werden mit dem Einsatz der visuellen Bildinhalte die Anregung des Schülers geschaffen. Der Schüler soll nach dem Ansehen der Bildinhalte versuchen, die Eindrücke und Informationen mit seinen eigenen Worten wiederzugeben.

Dabei darf der Lehrer von dem Schüler keine sehr hohe Leistung erwarten, er muss wissen, in welchem Niveau sich der Schüler befindet. Der Schüler soll versuchen, sich zunächst auf dem einfachsten Niveau zu artikulieren. Dem Schüler soll nicht vorgeschrieben werden, was und wie er sagen soll, ihm wird freien Lauf gelassen, sich in entsprechender Weise zu äußern.

In Anfängerlehrwerken sieht man z.B. wie eine Zeichenfigur einer anderen einen Ball, oder eine Blume gibt. Die Geschichte wie jemand einem einen Ball, oder eine Blume gibt wird mit den Bildern versucht zu erläutern.

Die visuellen Medien müssen also in Anbetracht des Lernenden hervorgezogen werden. Man darf einen Anfänger nicht mit komplexen Bildern konfrontieren. Die Begriffe der Gegenstände müssen vor dem Gesehenen gelehrt werden, der Schüler sollte nicht mit Bildern gegenübergestellt werden, deren Inhalte er nicht deuten kann. Die Bilder dürfen nicht mit Kleinigkeiten überhäuft sein, sie müssen einzelne, konkrete Informationen beinhalten, damit der Lernende sein Wissen einsetzen kann. Dies verleiht bei dem Lernenden ein gewisses Glücksgefühl, welches auch die Erweiterung der Sprachkenntnisse fördert.

Man ist sich auch dessen im Klaren, dass der alleinige Einsatz von visuellen Medien den Nachteil hat, dass der Lernende in dem Moment, des Einsatzes der visuellen Medien nichts hört und das alles auf seine Performanz angewiesen ist.

Nach den Informationen über den Einsatz der visuellen Medien, widmen wir uns nun den auditiven Medien und deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht.

Auditive Medien bezeichnen Medien, die akustische Signale aufnehmen und wiedergeben können, sowie Lerninhalte, die über das Gehörorgan aufgenommen werden können. Oft werden die auditiven Medien zu den audiovisuellen Medien gezählt, manchmal werden sie auch als akustische Medien bezeichnet. (<<http://www.univie.ac.at/gonline>>)

Mit Hilfe der auditiven Medien hat der Lernende v.a. im Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit, das Fremde zu hören und das Gehörte richtig wiederzugeben. Falls man dem Lernenden einen Text in einer fremden Sprache vorsetzt, ist die unzutreffende Aussprache des Fremden nicht unausweichbar. Wenn aber der Lernende zuerst das Fremde hört, hat er die Möglichkeit mit Hilfe der Imitation des Gehörten, das für ihn noch nicht bekannte angemessen wiederzugeben.

Die auditiven Medien können in der fremden Sprache auch als Musik eingesetzt werden. Dem Lernenden würde das Lernen der Fremdsprache mehr Spaß machen, wenn er dies anhand von

Musik machen könnte. Es ist vorteilhafter, wenn man v.a. Jugendliche mit Musik konfrontiert.

Auditive Medien spielen im Lebensalltag von Kindern und Jugendlichen eine eigene, wichtige Rolle, welche man in den Fremdsprachenunterricht integrieren müsste.

Wenn man sich mal überlegt und die oben genannten Medien vor Augen hält, welche Formate sich für die Förderung der Sprachkompetenz eignen, ist man sich im klaren, dass Bilder mit Dialogen ein weites Spektrum für den Ausbau der Sprache dienen.

Die lernverstärkende Wirkung der Kombination von Hören und Sehen ist unbestritten, da dadurch, dass man das Gesehene mit dem Gehörten zusammen kombiniert eine bestimmte Intensität bilden.

Die Bilddarstellung im Textbuch bleibt statisch, wie der geschriebene Satz. Die Bildinformation allein beinhalten meistens keine Anforderungen spontaner Kommunikation. Doch der Einsatz von Bild und Ton erlaubt sehr komfortable Wiederholungs- und Selektionsfunktionen, die das Sprachtraining erleichtern.

Für den Fremdsprachenunterricht sind audiovisuelle Medien eine große Bereicherung, weil sie wichtige Bereiche der Sprache hörbar und sichtbar machen, die anders nur schwer zu vermitteln wären. Sie ermöglichen den Lernenden die Erkenntnis, die im klassischen Unterricht so nicht möglich wären. Darüber hinaus fördern sie die Kommunikation und haben eine emotional motivierende Qualität. Aus der Sicht des Schülers ist der Einsatz von den audiovisuellen Medien von Vorteil, weil Informationen besser aufgenommen werden, wenn dabei mehrere Sinne zugleich angesprochen werden.

SCHLUSSBEMERKUNG

Als Fazit kann man sagen, dass der Vergleich der drei Methoden ergibt, dass der Einsatz der audiovisuellen Methoden am vorteilhaftesten für den Fremdsprachenlerner ist. Die visuellen und die auditiven Medien sprechen jeweils nur einen Sinn an, wobei die audiovisuelle Methode mehrere Sinne zugleich anspricht.

Bei den auditiven und visuellen Methoden erfolgt eine Beschreibung von Sprechsituationen und Personen. Eine Beschreibung entfällt bei den audiovisuellen Methoden, man sieht die Personen wie, mit wem und wo sie (sprachlich) handeln. Man hört und sieht die Personen sprechen, einschließlich des Rhythmus und der Intonation. Viele beiläufige Informationen werden gegeben, so wird z.B. die Umgebung einer Szene mitgezeigt.

Das Sehverstehen und das Hörverstehen werden beim Einsatz der audiovisuellen Methode gleichzeitig eingesetzt. Wie Raabe (1997, 154) zusammenfasst, werden die Vorteile der auditiven Medien für das Sprachenlernen dargestellt.

Der Zugriff auf die Realität außerhalb des Klassenraums wird gewährleistet, die Überbrückung möglicher räumlicher Distanz ist enthalten, multimedial präsentierte fremdkulturelle Inhalte sind mit eingeschlossen, "Begegnung" mit muttersprachlichen Sprechern in ihrer konkreten soziokulturellen Einbettung, man findet multimedial präsentierte situative Kontexte vor, man kann die Erfahrung 'echter' (verbal und nonverbal gebundener) Kommunikation machen, außerdem hat man die Möglichkeit Erfahrungen mit gesprochener Sprache in visueller Einbettung zu machen, man hat ein größeres Angebot an Sprech- und Handlungsimpulsen.

Beim Einsatz von Videofilmen im DaF-Unterricht sind bestimmte didaktisch-methodische Grundsätze zu beachten. Das Videomaterial sollte interaktiv vermittelt werden, sonst bleiben die Lernenden passive Zuschauer. Auch sollten die Videosequenzen nicht zu lang sein, denn laut Liebelt (2005) wird aus den ersten fünf Minuten der Vorführung am meisten behalten (ca. 90 %), danach lässt die Aufmerksamkeit nach.

Es ist sinnvoll, denselben Film mehrere Male anzusehen. Liebelt (2005) schreibt dazu:

Beim ersten Anschauen ist die Aufmerksamkeit der Lerner stark auf Handlung und kaum auf Sprache gerichtet. Auf Sprache wird bei den folgenden Vorführungen geachtet. Wiederholung, in welcher Form auch immer, ist eines der effektivsten Mittel zur Steigerung des Lernzuwachses.

LITERATURVERZEICHNIS

Barsch, A. (2006). *Mediendidaktik Deutsch*. Paderborn: Schöningh.

Bausch, K. R., Christ, H., Krumm, H. J. (Hrsg.) (1995). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke.

Bimmel, P., Van den Ven, M. (1992). Verstehen üben, verstehen lernen. In: *Fremdsprache Deutsch, H.7. "Hörverstehen"*, 12-16.

Brandi, M., L. (1996). *Video im Deutschunterricht*. Fernstudieneinheit 13. Berlin/ München: Langenscheidt.

Butzkamm, W. (1989). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: A. Francke.

Cauneau, I. (1992). *Hören - Brummen - Sprechen. Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.

Dahlhaus, B. (1994): *Fertigkeit Hören*. Fernstudieneinheit 5. Berlin.

Dreke, M. (2001). *Bilder im Deutschunterricht*. Vortragsmanuskript auf dem 5. internationalen DaF Symposium in Korea.

Dreke, M. (2001). *Interaktives Training des Hör-Seh- Verstehens im Deutschunterricht*. Vortragsmanuskript auf dem 5. internationalen DaF Symposium in Korea.

Dreke, M. (2001). *Über die Vielfalt der Funktionen von Bildern in Lehrwerken und im Unterricht*. Vortragsmanuskript auf dem 5. internationalen DaF Symposium in Korea.

Dreke, M., Salgueiro, S. (2000). *Wechselspiel Junior*. Berlin/ München: Langenscheidt.

Erdmenger, M. (1997). *Medien im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber.

Freudenstein, D. (2007). *Unterrichtsmittel Sprachlabor*. Bochum: Kamp.

Hirschfeld, U. (1992). Wer nicht hören will... Phonetik und verstehendes Hören. In: *Fremdsprache Deutsch, H. 7 „Hörverstehen“*, 17-20.

Karst, K. (1994). Geschichte des Ohrs. In: *Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Welt auf tönernen Füßen. Die Töne und das Hören*. Göttingen, 46.

Kim, H. M., Elisabeth. K. (2002). *Hörverstehen – Lehrwerke für Oberschüler*. Seoul: Dusan-donga.

Klingler, W. (1996). Die auditiven Medien im Alltag von Kindern. In: Schill, W./Baacke, D.: *Kinder und Radio*. Frankfurt/M., 19-29.

Kuntz, H.. (1986). Das Hörverstehenstraining und seine Progression. In: *Info DaF*, 25-41.

Liebelt, W. (*Dead Poets Society*. < <http://www.nibis.de/~deadpoets/index.htm> > (26.07.2011).

Macaire, D., Hosch, W. (1996). *Bilder in der Landeskunde*. Fernstudieneinheit 11. Berlin/München: Langenscheidt.

Münch, T., Boehnke, K. (1996). Rundfunk sozialisationstheoretisch begreifen: Hörfunk als Entwicklungshilfe im Jugendalter. In: *Rundfunk und Fernsehen*. Heft 4/1996, 548-561.

Neuner, G. (1988). *Zur systematischen Entwicklung des Hörverstehens im DaF-Anfängerunterricht*. In: *Fragezeichen*, H. 2. Lainate (Milano): Editoriale News, 25-33.

Neuner, G., Hunfeld, H. (2003). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. 7. Auflage, Berlin u. a.: Langenscheidt

Paul, H. (1962). Didaktik als Theorie und Lehre. In: *Die Deutsche Schule*. 54. Jg., 407-427.

Raabe, H. (1997). "'Das Auge hört mit.' Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht?“. In: Rampillon, U., Zimmermann, G. (eds.), *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 150-172.

Rampillon U., Zimmermann, G. (Hrsg.). (1997). *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber, 150-173.

- Rau, R. (2001). *Semiotische Betrachtungen zur Bild-Text-Relation und ihre Relevanz für den Sprachunterricht*. Vortragsmanuskript auf dem 5. internationalen DaF Symposium in Korea.
- Roche, J. (2008). *Fremdsprachenerwerb und – Didaktik*. Tübingen: UTB Basics.
- Rohrer, J. (1978). *Zur Rolle des Gedächtnisses beim Sprechen*. Bochum: Ferdinand Kamp.
- Scherling, T. Schuckhall, H. F. (1992). *Mit Bildern lernen*. Berlin/ München: Langenscheidt.
- Solmecke, G. (Hrsg.). (1992). *Fremdsprache Deutsch 7: "Hörverstehen"*. München.
- Solmecke, G. (1993). *Texte hören, lesen und verstehen*. Berlin: Langenscheidt.
- Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik*. München: Fink.
- Sturm, D. (1991). Das Bild im Deutschunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*. Heft 5, 4-11.

YABANCI DİL ÖĞRENCİLERİNİN DİL BECERİLERİ İLE İLGİLİ TUTUMLARI

Ebubekir BOZAVLI*
Şeyma KARADEMİR**

Özet

Öğrenenlerin öğrenme karşısında çeşitli düzeylerde benimsedikleri davranışlar ve/veya taşıdıkları yargılar onların öğrenme süreçlerine yön veren en önemli etkenlerdir. Bu çalışmamızın amacı yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin dört temel dil becerileri (okuma, dinleme, konuşma, yazma) ile ilgili tutumlarını cinsiyet, sınıf derecesi, mezun olunan lise türü, anabilim dalı değişkenleri açısından değerlendirmek ve ilgili Anabilim Dalları düzeyinde dilsel davranış farklılıklarını saptamaktır.

Çalışmamızın evrenini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü İngiliz Dili, Fransız Dili ve Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Üç Anabilim Dalından 288 öğrenciye literatür taraması sonucu oluşturulan 44 kapalı uçlu sorudan oluşan "Yabancı Dil Öğrencilerinin Dil Becerileri ile İlgili Tutumları" ölçeğinden hareketle bir anket uygulanmıştır. 44 madde için 4'lü likert tipte ölçek kullanılmıştır. Verilerin geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapıldıktan sonra bilgisayar ortamında SPSS programı ile analizleri gerçekleştirilmiş ve betimsel bir yaklaşımla yorumlanmıştır. 44 soruluk anket maddelerine yönelik genel güvenilirlik katsayısı Cronbach Alfa değeri 0,728 olarak bulunmuştur.

Anabilim Dalları arasında konuşma, dinleme, yazma ve genel toplamda İngilizce lehine bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık dil öğrencilerinin pragmatik (faydacı) bir bakış açısı benimsediklerini göstermektedir.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil, dilsel beceriler, öğrenme, tutum

Abstract

The various behaviors adopted by learners or their judgments are the most important factors that shape their learning adventures. The purpose of this study is to evaluate the attitudes of the learners in foreign language learning the foreign language skills (reading, listening, speaking and writing) in terms of the variances like gender, grade level, type of the high school and the departments and determinate the behavioral differences in relevant departments.

The population of the study consists of the students in Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, Department of English Language Teaching, French Language Teaching and German Language Teaching. A survey "Foreign Language Students' Attitudes Related to Language Skills" consists of 44 closed-ended questions formed at the end of literature review was applied to 288 students in 3 Departments. 4 likert-type scales was used for 44 items. After testing the validity and reliability of the data the analysis were carried out with the SPSS package program and the results were interpreted in a descriptive approach.

It is seen a difference between the groups in speaking, listening, writing and in total in favor of English. This difference shows that foreign language learners adopt a pragmatic point of view.

Key words: foreign language, language skills, learning, behavior

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

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

GİRİŞ

Bireyi yeryüzündeki diğer türlerden ayıran en belirgin özelliklerden biri şüphesiz sahip olduğu dil yetisidir. Varlığına değer katan bu yeti sayesinde birey kendini gerçekleştirir, toplum içerisinde kendine yer bulur. Bu yeteneğin anlamı ancak bireyin aynı toplum içerisindeki diğer bireylerle etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Dünyaya geldiğimiz ilk andan itibaren bizi davranışlarıyla konuşmada cesaretlendiren ebeveynlerimizi karşımızda buluruz. Bilişsel ve fiziksel gelişime bağlı olarak her geçen zaman dilimi daha farklı bireylerle karşılaşma fırsatı sunar. Bir anlamda bizi bir araya getiren de birbirimizden farklılaştıran da dildir. Farklılık hem bireysel hem de evrenseldir. Bireyseldir çünkü her bireyin dil kullanım düzeyi kendine özgüdür. Evrenseldir zira farklı medeniyetler farklı uluslar kendilerine özgü dillerle yeryüzünün değişik bölgelerini yaşam alanları olarak belirlemişlerdir. Diğer yandan evrensel düzeyde de ulusların birbirine bağımlı olması kaçınılmaz bir olgudur. Sınırların ortadan kalktığı teknoloji sayesinde küçülmüş bir dünyada bu bağlı olma durumu kendini daha fazla hissettirmektedir. Böyle bir ortamda başka medeniyetlerin dilini bilmek, yetkin bir biçimde onu konuşabilmek geçmiş dönemlere oranla daha fazla önem taşımaktadır. Kısaca dil düzleminde dar çerçevede aynı toplum içerisinde yaşayan her birey diğerine ihtiyaç duyduğu gibi genel çerçevede de medeniyetler diğer medeniyetlere ihtiyaç duyarlar.

Yaşadığımız yüzyılın ortaya çıkardığı uluslar arası anlamdaki ilişkiler boyutunda birbirine ihtiyaçlı olma durumu yabancı dil öğretiminde bir anlayış farklılığının oluşmasına neden olmuştur. Christine Tagliante Dil Sınıfı adlı yapıtında (2006) genel hatlarıyla betimlediği dil öğretim yöntemlerinin tarihsel gelişimini incelediğimizde sözlü anlama ve anlatım, yazılı anlama ve anlatım şeklinde klasik anlamda sıralanmış dört temel dilsel beceriden ilk ikisinin son dönemlerde ön plana çıktığını görmekteyiz. Örneğin XVI. yüzyılın sonlarından XXI. yüzyıla kadar yabancı dil öğretiminde uzun süre uygulanan “dilbilgisi-çeviri” yöntemi olarak adlandırılan geleneksel yöntem ana dilden yabancı dile yabancı dilden ana dile değişik metinlerin çevrilmesiyle dilbilgisinin öğretimini amaçlıyordu ve sözel iletişime pek fazla önem yüklemiyordu. XIX. yüzyılın sonlarına doğru başlayan ve günümüzde de zaman zaman uygulanan “doğrudan yöntem” (méthode directe) olarak adlandırılan yöntem ise sesletimin önemi üzerine yoğunlaşmaktaydı. Çevirinin dil sınıfında uygulanmadığı daha somut olandan başlayarak sözcüklerin jest ve mimikler aracılığıyla ifade edildiği bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. 1950 ile 1965 yılları arasında ABD’de 1965-1975 yılları arasında da Fransa’da uygulanan işit-söyle ya da işitsel-sözel (audio-orale) yöntem ana dil öğretiminde olduğu gibi dört temel beceriyi anlama, konuşma, okuma, yazma şeklindeki bir hiyerarşiyle oluşturmaktadır. Bir diyalogda öğrenene dilbilgisel bir birimin dinletilmesi, öğrenenin onu tekrarlaması ve ezberlemesiyle tanımlanmış bir yöntem olduğunu görüyoruz. Bu yöntemin bir anlamda tamamlayıcısı olarak işin içerisine görsel unsurların katıldığı 1950’li yılların başlarından itibaren uygulanan “yapısal global işitsel-görsel” (méthode structuro-globale audiovisuelle) yöntem karşımıza çıkmaktadır. Böylece görsellik aracılığıyla dili öğrenende bir sözce üretme arzusu yaratmak hedefleniyordu. 1970’li yıllara yaklaştığımızda yabancı dil öğretiminde sözel becerilerin (anlama ve kendini ifade etme) ön

plana çıktığını saptıyoruz. Yani temel amaç konuşabilme becerisine sahip olmaktır. Zira 1970’de başvurulan iletişimsel yaklaşım (approche communicative) bunu amaçlamaktaydı. Bilişsel psikolojinin dil öğretimine sağladığı destekle artık öğrenen en önemli aktör konumundadır. 1980’li yıllara geldiğimizde ise öğrenenin ihtiyaçlarının da sürece dahil edilmesini planlayan işlevsel yaklaşımdan (approche fonctionnelle-notionnelle) yüksek sesle söz edilmekteydi. Öğreneni bir yetişkin ve kendi öğrendiklerinin sorumlusu olarak gören farklı bilişsel ve psikolojik mizaçlara sahip bireylere kendi ihtiyaçları doğrultusunda pedagojik gereçler sunulması ve böylece kendi becerilerini geliştirmeleri düşünülüyordu. Dil öğretiminde günümüzün en popüler yaklaşımı ise 2001 yılında Avrupa Birliği Dil Kriterleri çerçevesinde oluşturulmuş olan eylemsel yaklaşım (approche actionnelle) anlayışıdır. Dil öğretiminde bireylere artık daha özerk olmaları öğretilmektedir. Bu özerklik öğrenenlerin dili öğrenirken bireylerle iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Bilgi alışverişinde bulunma, değişik fikirler ileri sürme, deneyimleri aktarma, düşünceyi kanıtlarıyla ortaya koyma farklı kültürleri, yaşam tarzlarını ve düşünce yapılarını anlamamanın kaçınılmaz koşullarıdır. Bu da eylem temelli bir yaklaşımı kaçınılmaz kılmaktadır. Öğreneni aktif, özerk ve kendi gelişiminin sorumlusu kılarak onu öğrenim sürecinin merkezine yerleştiren, bireyler arasındaki iletişim üzerine vurgu yapan iletişimsel yaklaşımın tüm bu boyutlarını benimseyen eylemsel yaklaşım bütün bu sıralananların içerisine öğrenenin sosyal yaşam içerisinde karşılaşacağı değişik bağlamlarda yerine getireceği görev olgusunu eklemektedir. Bu bir anlamda bize anadilini öğrenen çocuğun uyguladığı stratejiyi anımsatmaktadır. Üçüncü yaşının içerisinde çeşitli sosyal rollerle çocuk dilini geliştirmeye çalışır. Çocuklar yalnız ya da diğer çocuklarla işbirliği içerisinde oynadıkları doktorculuk, öğretmencilik, askercilik gibi oyunlarda farklı rollere bürünürler. Onların yaptıkları rol oyunudur. Bütün bunları sosyal ortam içerisinde gerçekleştirirler. Açıkçası bu dilsel becerinin başarılması içindir. Bu dilsel beceri klasik bir yaklaşımla sözel anlama ve anlatım, yazılı anlama ve anlatım şeklinde sıralanmış dört temel beceri içerisine dâhil edilmiş iletişim kurma becerisi olarak adlandırılan (compétence de communication) beşinci yeterlilik düzeyidir. Ece Korkut (2004) bu beşinci yeterliliği sözel bağlam içerisinde diğer bir ya da birkaç yeterlilikle hareket eden bir beceri olarak görür. Christine Tagliante’ın (2006, s: 56) iletişim becerisi (compétence de communication) kavramını şemsiye kavram olarak kullandığını ve dilsel, toplum dilbilimsel, söylemsel ve stratejik bileşenleri iletişim becerisinin alt birimleri olarak ele aldığını görüyoruz. Yazar, klasik yaklaşımla sıraladığımız dört temel beceriye iletişim becerisi içerisinde yer vermektedir. Kendimizi ifade edebilmek için dilbilgisi kurallarını bilmek, kelime dağarcığına sahip olmak yeterli değildir. Bu sıraladığımız unsurları içinde bulduğumuz iletişim durumlarına göre harekete geçirmek gerekir. Yani bu aşamada kim, kiminle, nerede, ne konuşur sorularına yanıt bulmaya çalıştığımız toplum dilbilimsel unsurlar devreye girer. Üçüncü boyut söylemsel bileşenler boyutu bilgiler toplama, açıklamalar yapma, olayları ya da olguları betimleme gibi çeşitli söylemsel türleri içermektedir. Son düzeyde ise sözel ya da sözel olmayan stratejiler söz konusudur. Stratejilerin önemi konuşan bireyin söylemini daha etkili kılması ve bir anlamda dilin eksik kalan boyutlarının ortadan

kaldırılması düzeyinde ortaya çıkmaktadır. Paul Cyr öğrenme stratejilerini doğrudan ve dolaylı stratejiler şeklinde iki gruba ayırır. “Belleğe yönelik, bilişsel ve telafi edici stratejiler” birinci grubu ilgilendirirken “üst bilişsel (métacognitif), duyguya ve sosyal yaşama yönelik stratejiler ikinci grubun ilgi alanına girmektedir.

Charmian O’Neil (1993: 140) tutumun diğer bir ifadeyle davranışın özel olarak yabancı dil öğreniminde genel olarak da tüm öğrenim etkinliklerinde öğrenenin başarısını artıran ya da onun başarısız olmasını sağlayan etkenlerin en önemlilerinden biri olduğunu dile getirmektedir. Değişik kaynaklardaki (Robert, Trésor de la langue française, Webster) tanımlara yer veren yazar tutum kavramını genel hatlarıyla “birine veya bir şeye karşı benimsenen eğilim, yargı ve duygu bütünlüğü” olarak nitelendirmektedir. Daha açık bir ifadeyle bu durum bir kişi, bir grup, bir olgu ya da bir değer karşısında olumlu veya olumsuz bir yaklaşım sergileme eylemi olarak tanımlanabilir.

1- DEĞİŞKENLER AÇISINDAN ÖĞRENEMLERİN DİL BECERİLERİ İLE İLGİLİ TUTUMLARI

Yabancı dil öğrencilerinin cinsiyet, sınıf, mezun oldukları lise türü ve öğrenim gördükleri anabilim dalları düzeyindeki değişkenlere ilişkin özellikler şu şekilde betimlenebilir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Genel Özellikleri

		F	%
Cinsiyet	Kız	215	74,7
	Erkek	73	25,3
	Toplam	288	100,0
Öğrenim Gördükleri Sınıf	Hazırlık	129	44,8
	1.Sınıf	56	19,4
	2.Sınıf	33	11,5
	3.Sınıf	42	14,6
	4.Sınıf	28	9,7
	Toplam	288	100,0
Mezun Oldukları Lise Türü	Genel Lise	66	22,9
	Anadolu Öğretmen Lisesi	27	9,4
	Diğer	195	67,7
	Toplam	288	100,0
Anabilim Dalları	Fransız Dili Eğitimi	182	63,2
	Alman Dili Eğitimi	42	14,6
	İngiliz Dili Eğitimi	64	22,2
	Toplam	288	100,0

Çalışmaya toplam 288 öğrenci katılmıştır. Tabloya göre örneklemin % 74,7'si kız öğrenci, % 25,3'ü erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrenim gördükleri sınıf değişkeninden hareketle frekans yüzdeleri şu şekilde dağılım göstermektedir: 129 öğrenci (%44,8) hazırlık sınıfında, 56 öğrenci (%19,4) 1. sınıfta, 33 öğrenci (%11,5) 2. sınıfta, 42 öğrenci (%14,6) 3. sınıfta, 28 öğrenci (%9,7) ise 4. sınıfta öğrenimlerine devam etmektedirler. Mezun olunan lise türü değişkenine göre örneklemin % 22,9'u genel lise, %9,4'ü Anadolu öğretmen lisesi ve % 67,7'si diğer lise türünden mezun olmuşlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerin kayıtlı oldukları anabilim dalı değişkenine göre frekans dağılımı tabloda şu şekilde gösterilmektedir; 182 öğrenci (% 63,2) Fransız Dili Eğitimi, 42 öğrenci (%14,6) Alman Dili Eğitimi, 64 öğrenci (%22,2) İngiliz Dili Eğitimi anabilim dalında öğrenim görmektedir.

Tablo 2: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Bölümü Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dil Becerileri ile İlgili Tutumlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

		N	X	S	t	p
Konuşma	Kız	215	2,52	,30	1,27	,22
	Erkek	73	2,46	,32		
Okuma	Kız	215	2,62	,31	,078	,94
	Erkek	73	2,62	,33		
Dinleme	Kız	215	2,68	,51	,70	,49
	Erkek	73	2,63	,46		
Yazma	Kız	215	2,51	,48	1,81	,073
	Erkek	73	2,39	,53		
Genel	Kız	215	2,57	,26	1,39	,17
	Erkek	73	2,52	,28		

Tablo 2'de Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi, Alman Dili Eğitimi ve Fransız Dili Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre dil becerileri ile ilgili tutumlarına ilişkin t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 2'deki p değerleri öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak konuşma, okuma, dinleme ve yazma becerileri ile ilgili tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamakla birlikte konuşma, dinleme, yazma ve genel dil becerileri toplamında kızların ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Okuma becerilerinde ise iki grubun ortalamalarının eşit olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dil Becerileri Ortalamaları

		N	X	S
Konuşma Becerileri	Genel Lise	66	2,45	,30
	Anadolu Öğretmen Lisesi	27	2,54	,29
	Diğer	195	2,53	,31
Okuma Becerileri	Genel Lise	66	2,61	,32
	Anadolu Öğretmen Lisesi	27	2,64	,32
	Diğer	195	2,62	,31
Dinleme Becerileri	Genel Lise	66	2,74	,51
	Anadolu Öğretmen Lisesi	27	2,80	,35
	Diğer	195	2,62	,51

Yazma Becerileri	Genel Lise	66	2,52	,54
	Anadolu Öğretmen Lisesi	27	2,48	,54
	Diğer	195	2,47	,48
Genel Beceriler	Genel Lise	66	2,55	,27
	Anadolu Öğretmen Lisesi	27	2,60	,28
	Diğer	195	2,55	,26

Tablo 3’de yer alan mezun olunan lise türü değişkenine göre dil becerileri ve genel toplam ortalamaları incelendiğinde Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının konuşma, okuma, dinleme becerileri ortalamaları ve genel beceriler toplamında genel lise ve diğer lise türlerine göre yüksek olduğu gözlenmektedir. Sadece yazma becerilerinde oranın genel lise türünde yüksek olduğu gözlenmektedir. Sonuçlara bakıldığında Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olan öğrencilerin konuşma, okuma ve dinleme becerilerinde daha başarılı oldukları söylenebilir.

Tablo 4: Mezun olunan lise türüne göre varyans analizi sonuçları

		Karelerin Toplamı	SD	Ortalama Kareler	F	P
Konuşma Becerileri	Gruplar arası	,264	2	,132	1,442	,24
	Gruplar içi	25,937	285	,092		
	Toplam	26,201	287			
Okuma Becerileri	Gruplar arası	,029	2	,015	,150	,86
	Gruplar içi	27,879	285	,098		
	Toplam	27,908	287			
Dinleme Becerileri	Gruplar arası	1,221	2	,610	2,483	,085
	Gruplar içi	70,083	285	,246		
	Toplam	71,304	287			
Yazma Becerileri	Gruplar arası	,105	2	,052	,210	,81
	Gruplar içi	71,132	285	,250		
	Toplam	71,237	287			
Genel	Gruplar arası	,053	2	,026	,376	,69
	Gruplar içi	19,807	285	,070		
	Toplam	19,859	287			

Test sonuçlarına göre p değeri tüm becerilerde 0,05 anlamlılık değerinden büyük çıkmıştır. Dolayısıyla mezun olunan lise türü ile yabancı dil becerisi (konuşma, okuma, dinleme, yazma) arasında anlamlı farklılığın olmadığı saptanmaktadır.

Tablo 5: Anabilim Dalı Değişkenine Göre Dil Becerileri Ortalamaları

		N	X	S
Konuşma Becerileri	Fransız Dili Eğitimi	182	2,46	,31
	Alman Dili Eğitimi	42	2,47	,30
	İngiliz Dili Eğitimi	64	2,6	,23
	Toplam	288	2,50	,30
Okuma Becerileri	Fransız Dili Eğitimi	182	2,63	,31
	Alman Dili Eğitimi	42	2,60	,36
	İngiliz Dili Eğitimi	64	2,60	,28
	Toplam	288	2,62	,31
Dinleme Becerileri	Fransız Dili Eğitimi	182	2,52	,48
	Alman Dili Eğitimi	42	2,75	,43
	İngiliz Dili Eğitimi	64	3,02	,40
	Toplam	288	2,66	,50
Yazma Becerileri	Fransız Dili Eğitimi	182	2,49	,51
	Alman Dili Eğitimi	42	2,29	,48
	İngiliz Dili Eğitimi	64	2,60	,43
	Toplam	288	2,48	,50
Genel Beceriler	Fransız Dili Eğitimi	182	2,52	,27
	Alman Dili Eğitimi	42	2,51	,27
	İngiliz Dili Eğitimi	64	2,68	,21
	Toplam	288	2,55	,26

Tablodan hareketle anabilim dalı değişkeni ortalamaları incelendiğinde İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın konuşma, dinleme, yazma becerileri ve dil becerileri genel toplam ortalamaları diğer bölümlere göre pozitif yönde farklılık göstermektedir. Okuma becerilerinde ise Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nın ortalamalarının diğer bölümlere göre yüksek olduğu gözlenmektedir. Gruplar arası ve gruplar içi farklılığın hangi bölümün lehine olduğunu ölçebilmek amacıyla Varyans Tukey HSD testi yapılmış olup sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Varyans Tukey HSD Testi Sonuçları

		Karelerin Toplamı	sd	Ortalama Kareler	F	p	Farklılık
Konuşma Becerileri	Gruplar arası	1,578	2	,789	9,067	,000	İng -Fr, İng- Al
	Gruplar içi	24,623	285	,087			
	Toplam	26,201	287				
Okuma Becerileri	Gruplar arası	,062	2	,031	,318	,728	Yok
	Gruplar içi	27,846	285	,098			
	Toplam	27,908	287				
Dinleme Becerileri	Gruplar arası	12,315	2	6,157	29,749	,000	Al- Fr İng- Fr İng-Al
	Gruplar içi	58,989	285	,207			
	Toplam	71,304	287				
Yazma Becerileri	Gruplar arası	2,352	2	1,176	4,866	,008	İng -Al
	Gruplar içi	68,885	285	,242			
	Toplam	71,237	287				

Genel	Gruplar arası	1,373	2	,687	10,512	,000	İng -Fr, İng- Al
	Gruplar içi	18,486	285	,065			
	Toplam	19,859	287				

Varyans Tukey testi sonucunda p değerlerinden hareketle gruplar arasında konuşma, dinleme, yazma ve genel toplamda bir farklılık görülmektedir. Konuşma becerisi ortalama sonuçlarına göre İngilizce ve Fransızca bölümleri arasında İngilizcenin lehine ve İngilizce Almanca bölümleri arasında yine İngilizcenin lehine; dinleme becerisi ortalama sonuçlarına göre Almanca ve Fransızca bölümleri arasında Almancanın lehine, İngilizce Fransızca ve İngilizce Almanca bölümleri arasında iki durumda da İngilizcenin lehine; yazma becerileri ortalama sonuçlarına göre İngilizce ve Almanca bölümleri arasında İngilizcenin lehine; genel toplamda ise İngilizce Fransızca ve İngilizce Almanca bölümleri arasında iki durum için de İngilizcenin lehine bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan hareketle İngilizcenin dört beceriye yönelik yabancı dil olarak ilk tercih edilen dil olması ve ilköğretim, ortaöğretimde yabancı dil olarak okutulması dolayısıyla öğrenimi ve kullanımı açısından daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Tablo 7: Sınıf Derecesi Değişkenine Göre Dil Becerileri Ortalamaları

		N	X	S
Konuşma Becerileri	Hazırlık	127	2,56	,29
	1.sınıf	56	2,40	,28
	2.sınıf	33	2,40	,25
	3.sınıf	42	2,58	,34
	4.sınıf	28	2,46	,33
	Toplam	286	2,50	,30
Okuma Becerileri	Hazırlık	129	2,58	,32
	1.sınıf	56	2,65	,25
	2.sınıf	33	2,53	,33
	3.sınıf	42	2,67	,29
	4.sınıf	28	2,73	,36
	Toplam	288	2,62	,31
Dinleme Becerileri	Hazırlık	129	2,82	,48
	1.sınıf	56	2,51	,54
	2.sınıf	33	2,40	,35
	3.sınıf	42	2,51	,45
	4.sınıf	28	2,76	,44
	Toplam	288	2,66	,50
Yazma Becerileri	Hazırlık	129	2,46	,50
	1.sınıf	56	2,55	,43
	2.sınıf	33	2,30	,44
	3.sınıf	42	2,52	,54
	4.sınıf	28	2,61	,58
	Toplam	288	2,48	,50
Genel Dil Becerileri	Hazırlık	127	2,59	,28
	1.sınıf	56	2,50	,20
	2.sınıf	33	2,42	,21
	3.sınıf	42	2,58	,27
	4.sınıf	28	2,60	,30
	Toplam	286	2,55	,26

Tablo 7 incelendiğinde sınıf derecesi değişkeni ortalamalarından hareketle konuşma becerilerinde 3. sınıf (2,58) ve hazırlık (2,56) sınıfının ortalamaları diğer sınıflara göre yüksek çıkmıştır. Okuma becerilerinde sınıf ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte 4. sınıf ortalamasının yüksek olduğu (2,73) gözlenmektedir. Dinleme becerileri ortalamaları incelendiğinde hazırlık sınıfı ortalamasının (2,82) yüksek olduğu; yazma becerilerinde 4. sınıf ortalamasının yüksek olduğu (2,61); genel dil becerilerinde yine 4. sınıf (2,60) ve az farkla hazırlık sınıfının ortalamalarının (2,59) yüksek olduğu gözlenmektedir. Tablo genel olarak değerlendirildiğinde hazırlık sınıfının dil becerilerindeki ortalamalarının yüksek olmasının nedeninin hazırlıkta tüm becerilerde almış oldukları yoğun dil eğitiminden kaynaklandığı söylenebilir. 3. ve 4. sınıfa gelindiğinde ise öğrenilen dilin artık kavranıp ve geliştirildiğinden söz edilebilir. Gruplar arası ve gruplar içi farklılığın hangi sınıfın lehine olduğunu ölçebilmek amacıyla Varyans Tukey HSD testi yapılmış olup sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Varyans Tukey HSD Testi Sonuçları

		Karelerin Toplamı	sd	Ortalama Kareler	F	p	Farklılık
Konuşma Becerileri	Gruplar arası	1,630	4	,408	4,660	,001	Haz-1.sınıf Haz-2.sınıf
	Gruplar içi	24,571	281	,087			3.sınıf- 1.sınıf
	Toplam	26,201	285				
Okuma Becerileri	Gruplar arası	,951	4	,238	,497	,043	Yok
	Gruplar içi	26,957	283	,095			
	Toplam	27,908	287				
Dinleme Becerileri	Gruplar arası	8,033	4	2,008	8,982	,000	Haz-1.sınıf Haz-2.sınıf
	Gruplar içi	63,271	283	,224			Haz-3.sınıf
	Toplam	71,304	287				4.sınıf- 2.sınıf
Yazma Becerileri	Gruplar arası	1,993	4	,498	2,037	,089	Yok
	Gruplar içi	69,243	283	,245			
	Toplam	71,237	287				
Genel	Gruplar arası	,988	4	,247	3,677	,006	Haz-2.sınıf 3.sınıf-
	Gruplar içi	18,872	281	,067			2.sınıf
	Toplam	19,859	285				4.sınıf- 2.sınıf

Varyans analizi Tukey testi sonucunda konuşma becerilerinde hazırlık sınıfıyla 1. ve 2. sınıf arasında hazırlık sınıfının lehine bir farklılık görülmektedir. Aynı zamanda 3. sınıf ve 1. sınıf arasında da 3. sınıf açısından pozitif yönde bir farklılık görülmektedir. Okuma becerilerine bakıldığında Tablo 7’de yer alan dil becerileri ortalamalarında 4. sınıfın okuma becerileri ortalamalarının yüksek çıkmasıyla birlikte yapılan Varyans analizi Tukey HSD testi sonucunda sınıflar arasında okuma becerilerine yönelik bir farklılık bulunmamıştır. Dinleme

becerilerinde yine hazırlık sınıfıyla 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf arasında hazırlık sınıfının lehine; 4. sınıf ile 2. sınıf arasında 4. sınıf lehine bir farklılık olduğu görülmüştür. Yazma becerilerinde sınıflar arasında bir farklılık bulunmazken genel dil becerileri toplamında hazırlık ve 2. sınıf arasında hazırlık sınıfının; 3. sınıf ve 2. sınıf arasında 3. sınıfın; 4. sınıf ve 2. sınıf arasında 4. sınıfın lehine bir farklılık bulunmuştur. Hazırlık sınıfının konuşma, dinleme ve genel dil becerileri toplamında diğer sınıflara oranla pozitif yönde bir farklılığın olduğu sonucundan hareketle hazırlık sınıfında haftada konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerine yönelik olarak alınan 28 kredilik dersler sonucunda dil becerilerinin geliştiği sonucuna varılabilir. Ancak bu durumun ileri sınıflarda genel kültür dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin artması dolayısıyla alan derslerinin azalması sonucu özellikle konuşma ve dinleme becerilerinde gerileme söz konusu olabilmektedir. Öğrenilen dilin unutulmaması, aksine ileriki sınıflarda dil becerilerinin geliştirilebilmesi için düzenli olarak gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışı ortamlarda öğrenilen dilin aktif bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

İster anadil ister yabancı dil söz konusu olsun, bireyin dilsel gelişimi öğrenilen dili kullanmayla doğru orantılıdır. Charmian O'Neil (1993: 192) dil öğrenimi söz konusu olduğunda, bir dili öğrenmenin yalnızca bir sistemi öğrenmek demek olmadığını aynı zamanda dili öğrenenin hem bilişsel hem de duygusal olarak öğrenme sürecine aktif şekilde katılması gerektiğini ve bu katılımın öğrenmede temel etken olduğunu ifade etmektedir.

Diğer yandan Anabilim Dalları düzeyinde ortaya çıkan sonuç öğrenenlerin pragmatik (faydacı) bir tutum sergilemelerinden kaynaklanabilir. Şüphesiz psikolojik olarak bireyler kendilerine kazanç (iş bulma, para kazanma vb.) sağlayacağını düşündükleri durumlar karşısında daha fazla motive olurlar. Yabancı dil öğreniminde iki temel yaklaşım karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan biri yararçı (instrumental) diğeri bütünleşici (intégratif) davranıştır (O'Neil, 1993: 144). Yararçı diye adlandırılan yaklaşımda bir yabancı dil görevde yükselmek, iş bulmak için öğrenilir. Bütünleşici yaklaşımda ise öğrenen, öğrendiği dili konuşan topluluğun potansiyel bir üyesi olmak ve o toplumun kültürel unsurları hakkında daha fazla bilgi edinmek amacıyla bir yabancı dili öğrenir. Ülkemizde yabancı dil öğreniminde yararçı (instrumental) yaklaşımların daha fazla ön plana çıktığı düşünülürse, öğrenilen dil öğrenenlerin belirtilen bu amaçlara ulaşmalarına ne kadar çok hizmet ediyorsa öğrenenler öğrenmeye karşı daha fazla motive olabilmekte ve öğrenme davranışlarını bu duruma göre şekillendirebilmektedirler.

Anabilim Dalları düzeyinde dilsel becerilerin kullanımında farklılıkların ortaya çıkması yabancı dil öğretiminde öğreticiler olarak bizlere de çeşitli görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Bu araştırmada elde ettiğimiz sonuca göre İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin içsel bir motivasyona sahip oldukları söylenebilir. Yani öğrenen belli nedenlerin etkisiyle kendi kendini motive edebilmektedir. Diğer anabilim dalı öğretim elemanlarının sergileyecekleri olumlu davranışlar öğrenenlerin motive olarak dilsel beceriler noktasında daha başarılı sonuçlar ortaya koymalarına neden olabilir. Tardif'in adlandırmasıyla öğretmenin karar alıcı, düşünür, model ve motive edici rolü olmalıdır. Paul Cyr

(1996: 116) bu özelliklere sahip bir öğretmeni Tardif'in stratejik öğretmen olarak adlandırdığını aktarmaktadır. Bu anlayış içerisinde öğretmen, öğrenenin yabancı dil öğreniminde başarılı olacağı inancını taşır. Amacı öğrenenin öğrenmesine, bilgi, beceri ve iletişim kurma yeteneği kazanmasına yardım etmektir. Onun bildiğini ya da bilmediklerini değerlendirmez. Öğreneni başarılı olması açısından pozitif yaklaşımlarla motive eder. Giordan'ın dediği gibi (2008:94) öğrenmede her zaman olumlu pekiştirmeler tercih edilmelidir. Kınamalar ve azarlamalar bireyde stres yaratır ve genellikle yılgınlığa yönlendirir. Bireyleri yetenekli olduklarına veya en azından kapasiteleri olduklarına inandırmak gerekir. Bu durumda ancak öğrenmede yol alınır, başarıya ulaşılır.

SONUÇ

Yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenlerine bağlı olarak İngiliz Dili Eğitimi, Alman Dili Eğitimi ve Fransız Dili Eğitimi Anabilim dalları öğrencilerinin konuşma, okuma, dinleme ve yazma becerileri ile ilgili tutumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının genel dil becerileri ortalamalarının diğer lise türlerine göre yüksek olduğu gözlenmiştir. Anabilim Dalları düzeyinde ise dilsel beceriler bakımından İngilizcenin lehine bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu durum İngilizcenin diğer batı dillerine göre ilk ve orta öğretimde yabancı dil olarak okutulmasına ve İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin pragmatik bir yaklaşım sergilemelerine bağlanabilir. Yani öğrenenler gelecekte kendileri için bir getirisi olduğuna inandıkları ve kendilerine maddi kazanç sağlayacağını düşündükleri alanlarda bir iç motivasyon sergileyerek öğrenme sürecinde daha fazla başarı göstermektedirler. Diğer Anabilim Dalı öğrencilerinin de uygun yöntemlerle ve yeteri düzeyde motive edildiklerinde yabancı dil öğrenme başarıları artabilir. Çünkü yabancı dil öğreniminde öğrenenler hangi yaş düzeyinde olurlarsa olsunlar, öğrenilen dille ilgili daha önce hiçbir ön bilgiye sahip olmasınlar yine de uygun stratejileri uyguladıklarında iletişim kuracak kadar bir dile hâkim olabilir ve onu sosyal ortamlarda rahatlıkla kullanabilirler. Sınıf derecesi değişkenine göre ise hazırlık sınıfının konuşma ve dinlemede istatistiksel analizlerin sonucunda daha başarılı olduğu söylenebilir. Bu durumdan hareketle hazırlık sınıfında konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerine yönelik olarak alınan haftalık 28 kredilik dersler sonucunda dil becerilerinin geliştiği sonucuna varılabilir. İleri sınıflarda genel kültür dersleri ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin artması ve alan derslerinin azalması sonucu özellikle konuşma ve dinleme becerilerinde gerileme söz konusu olabilmektedir. Okuma ve yazma becerilerinde sınıflar arasında Varyans analizi Tukey HSD testi sonucunda bir farklılık görülmezken 4. sınıf ortalama sonuçlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumda okuma ve yazmanın ileri düzeyde beceri gerektirdiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Conseil De L'Europe. (2001). *“Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier.*
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage, Paris. Clé International.*
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, Paris. Les éditions Didier.*
- George, A. M. (1956). *Langage et Communication, Paris, Presses Universitaires de France.*
- Giroux, S; Tremblay, G. (2002). *“Méthodologie des sciences humaines de la recherche en action, Kanada, Editions du Renouveau Pédagogique.*
- Korkut, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE), Ankara, Pegem A Yayıncılık.*
- O'Neil, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères, France, Didier.*
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue, Paris, Clé International.*
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara, Seçkin Yayıncılık.*

BATILI SANAT ANLAYIŞI DOĞRULTUSUNDA TÜRK RESMİNİN DEĞİŞİM EVRELERİ

Öğr. Gör. M. Emin KAYSERİLİ*

Arş. Gör. Memduha SATIR**

ÖZET

Türk Sanatı iki bin yıllık gelişim ve değişim süreci içinde çeşitli etkileşimler içinde olmuştur. Dünyanın birçok köklü kültürleri ile (Çin, Hint, Moğol, İran-Pers, Arap, Yunan, Roma, Bizans, Avrupa) olan bu etkileşimlerde Türk Sanatı kendi köklü kültür değerlerini koruyup geliştirmiştir. Son üç yüz yıllık Tarihsel süreç içinde zayıflayan ve çağın endüstriyel yapısına ayak uydurmak ta zorlanan ekonomik yapıya karşın özellikle Cumhuriyet sonrası doğru ve bilinçli adımlarla yeniden Tarih sahnesindeki layık olduğu değeri alma arifesindedir. Türk Sanatçısının yaşadığı çağın farkında lığı ve çağının teknolojik gelişim olanaklarını doğru kullanımı, yarınlara özgüven ve umutla bakan bir seviyededir. Türk Toplumunun giderek artan yüksek öğrenim düzeyi bu değerlere daha da hassas yaklaşmaya ve sanatçısını destekleyen beklendik bir bilinç düzeyine ulaşmak üzeredir.

Anahtar Kelimeler: Türk, Batı, Gelişim, Kültür, Etkileşim, Geleneksel, Çağdaş,

ABSTRACT

Chancing Phases of Turkish Painting In The Line With Western Art Concept

Abstract: Turkish art in the process of development and change has been in a variety of interaction for two thousand years. With a very deep-rooted cultures of the world (Chinese, Indian, Mongolian, the Iran-Persia, Arab, Greek, Roman, Byzantine, European) Turkish art has developed preserving it so wnrooted interactions and culture.

Turkish painting weakened in the last threehundred years in the past and had difficulty in keeping pace in spite of the economic structure especially after the Republican right and with conscious steps painting is on the verge of taking worthy of the stage of history again. Turkish painter's being aware of the age in which he lived, his correctuse of the possibilities of technological development is on a level where it is looked future confidence and hope. With increasing level of higher education and giving more sensitive approach to the sevalues, and also supporting the artists Turkish society is abottoreach a point that is expected.

Key Words: Türk West, Development, Culture, İnteraction, Traditional, Modern

* Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.

** Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-iş Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzurum.

I. GİRİŞ

Türk resim sanatının Batılı anlayış doğrultusunda resim serüveni; Batı medeniyetinin mevcut dünya düzeni içinde sanata yön vermede kıstas oluşuyla başlar. Balkanlar ve Afrika da toprak ve güç kaybı Osmanlı İmparatorluğunun kendini sorgulayıp Batıyla kıyaslanmasına sebep olmuştur. Bu sorgulamadan Sanat ve Kültürde eş değerde etkilenmiştir. Kültürlerin ve Coğrafyaların sahip oldukları ekonomik sıralama biçimine göre değer bulduğu yenedünya düzeni içinde kültürel ve sanatsal birikimi yoğun, fakat ekonomileri yeterli olmayan ülkeler bu kıstas yapısı içinde geri plana atılmışlardır.

Batılı anlamda bir resim anlayışının oluşumu teknik, malzeme ve biçim yönünden değişmese de içerik ve anlatım yönüyle Batılı bir anlatımdan ayrılır. Osmanlı devletinin bir imparatorluk ideali doğrultusunda sosyal yapı oluşturması ve bu yapının içinde özellikle Batılı anlayışta bir idealizmin göz ardı edilmesi ilk bakışta Batıdan ayrılan bir içerik ve anlatım dilini de ertelemiştir. Aslında bu olgu Batı sanatı içinde geçerli bir kavramdır. Özellikle 1789 Fransız ihtilal ine kadar Batı sanatı da ortak bir Antik-Yunan –Roma idealinin üzerinde şekillenmiştir. Fransız ihtilal i ve sonrası oluşan milliyetçilik duygularının temel alındığı bu tavır bizde de milli bir kültür sorgulamasını beraberinde getirmiştir. Orta Asya dan Anadolu topraklarına ayak basan Türkler bu topraklarda bulunan Antik Yunan –Roma ve diğer kültür değerlerini koruyup bunları sentezlemeleri de Türklerin sanata ve kültüre verdiği evrensel yaklaşımın önemli bir kanıtıdır.

Türk resminin Batıyla olan ilk ciddi ilişkisi Sinan Bey(15. Y. yıl) in Maestro Paolo dan Venedik de aldığı resim dersleridir. Daha önce örneklerine rastlanmayan modle anlayışı özellikle ‘‘Gül Koklayan Fatih’’ portresinde görülmeye başlanmıştır. Daha çok süslemeci ve bezemeci bir resim anlayışı benimseyen geleneksel Türk resmi Batılı anlamdaki bu modle anlayışına itibar etmemesi akıllara soru işareti bırakan önemli bir konudur. Kültürel etkileşimlerin günümüzde de yoğun ivmeyle devam ettiği bu süreçler, ülkelerin kendi algı ve seçkileriyle elenip ya da kabul gördüğü bir şekilde devam etmektedir. Esasında Batı sanatı da özellikle renk zenginliğini Türk –İslam sanatıyla olan ilişkileriyle kazanmıştır. Türk resminin minyatür sürecinde gerçekçi-belgeci anlayışı kendi özgün dili içinde klişe bir kompozisyon anlayışı yerine güncel yaşamın anlatım yöntemlerini öyküsel bir dille ele almıştır. Bazen topoğrafik, bazen de belgeci anlatıma dayanan bu anlatımı salt yığma perspektif kurallarıyla verilmişinden dolayı küçümsemek ön yargılı bir tutumun eleştirisidir. Geleneksel Türk resmi özellikle Nakkaş Osman(15 y.y) ve Nakkaş Levni (16.y.y.)ile anlatım dili çok yüksek bir seviye ye ulaşmıştır. Geleneksel Türk resminin esas sorunu Nakkaş hanelerin yaygınlaştırılmayışı sorunudur. İstanbul ve çevresi ile sınırlı kalan bu kurumlar Anadoluğun muhtelif, şehirlerinde yaygınlaşabilseydi Batı ile buluşma noktasında özgün ayrışım noktalarını kabullenebileceğimiz bir zemin yaratılmış olurdu. Batı anlayışlı bir resim geleneği ile Anadolu topraklarında oluşan farklı bir kültürel resim dilini kıyaslamak aslında elmaları ve armutları birlikte toplama

yanlışından öteye geçmez. Kültür ve Sanat onu yaratan coğrafyanın, iklimin ve toprağın nüfuz ettiği bir etkiyi yok saymak ve onun yerine tercüme bir kültür dayatmak bu sorumluluğu hiçe saymaktır. Picasso'nun Paris de çağdaşlarına "Ülkelerinize dönün" çağrısı da bu doğru algının örnek ifadesidir. Bizde Batılı sanatçılardan kendimizi öğrenme ve okuma geleneği Oryantalizmin bize en kötü miraslarından biridir. Osmanlı İmparatorluğunun güçlü ve etkili olduğu dönemlerde(Batıda Rönesans ve Barok dönemi) saygın bir yaklaşımla ele alınan bu ilgi, imparatorluğun zayıf dönemlerinde alay ve rencide bir tavra dönüşmüştür. Özellikle Romantizm döneminde Fransız ressamın Osmanlı saray ve toplum yaşamını ele aldığı kompozisyonlarında ön yargılı ve eksik bilginin anlatımları görülür. Osmanlı Batılı sanatçıların gözünde ya harem sahneleri ya da esir pazarlarıyla resmedilmiştir. Batılı bakış açısı bütün İslam toplumlarına karşı da aynı tutumla devam etmiş çoğunlukla cariye ya da odalıklar resmedilmiştir. Dünyanın zengin ve verimli topraklarında sömürge ve güç oluşturma azmi içinde olan Batı zayıflayan ve iştah kabartan Osmanlı topraklarına olan egemenlik düşüncesi ile birlikte kültürel egemenliği de göz ardı etmemiştir. Günümüz sanat anlayışı, sanata giden yolun hala Batı sanatının arkasına takılmakla mümkün olacağı inancındadır. Oysa bir milletin özgün sanatını yaratması taklitçilikle olamaz. " sanatta, edebiyatta yalnız etkilenecek değil, güçlenme vardır. Etkilenme ile öykünmeyi birbirine karıştırmamak gerekir. Kimi ülkelerin çağdaş ileri düzeyinden geride kaldığımızı göre, onlara ulaşmak için, düşüncelerini izlemek, ama tarihsel varlığımızla, toplumsal yapımızla ve süregelen özelliklerimizle kaynaşabilecek yöntemlerle, Batı kurallarını akımlarını, değerlerini almak benimsemek zorundayız." (Yetkin,1976: 12) Yani Türk sanatı Batı'dan etkilenecek, özgün Türk sanatını oluşturabilir. Ama öykünmeyle (taklitçilikle) bunu başaramaz. Her nedense bizim sanatçılarımız, tam anlamıyla kendi özüne dönerek özgün sanatımızı oluşturma çabasında ise değildirler. Oysaki özümsemesi gereken bir Anadolu kültür birikimi vardır. Bu da özgün Türk sanatının oluşması için yeterli bir sermaye olabilir.

Adnan BİNYAZAR, Türk sanatında batı taklitçiliği yapıldığını şu düşüncesiyle dile getiriyor: Türk sanatı yüz yıllık gelişim süreçlerinde Batı medeniyetinin etkisi altına girmiş olup, halen o etkinin izlerini taşımaktadır. Bu etkiyi sadece sanat alanıyla sınırlandıramayız. Sosyal hayatta, düşünsel alanda ve kültürel hayatta da batı sanatının etkisi izlenebilir.

"Batı kültür tarihinde her dönem kendinden önceki dönemlerle hesaplaşmıştır. Şimdinin dünle bağıntısı içinde geleceğe bakmıştır." (İpşiroğlu, 1998 S,18). Buna ilaveten; Batı kültürünün bir parçası olan sanatı da geçmişiyile hesaplaşarak belli bir olgunluğa ulaşmıştır. Ama Türk sanatının; geçmişiyile hesaplaşmak gibi bir kaygı taşıdığı söylenemez. Yani batılılaşma sürecine direk bir taklitçi olarak başladığı söylenebilir.

Şimdi ise, kendisi olma çabası içerisinde olan Türk sanatçısının bunu başaramadığı ve halen taklitten öteye gidemediği söylenebilir. Özgün olamama durumu Türk insanın hayatına da yansımıştır. Batılı gibi düşünme üretme ve yaşama sosyal hayatın bir gerçeği olmuştur.

Özellikle kitle iletişim araç ve gereçlerinin de batı menşeli oluşu bu hegemonyayı daha da artırmıştır.

Türk sanatında batı taklitçiliği yapıldığını şu düşüncesiyle dile getiriyor: “Türkiye’nin en önemli kültür sorunu, kendi birikimlerimizi yeterince değerlendirmekten yoksun oluşumuzdur. Gerek düşünsel gerek sanatsal alanlarda bir takım modellere uydurmaya çalışıyoruz kendimizi. Örneğin sanatsal ürünlerden romanı alalım ele. Kendi insanımızı gözlemleyerek bir roman yarattığımızı kolayca söyleyebilir miyiz Gerçek insanımızı araştırma yerine, onun üzerine soyutlamalarda bulunuluyor. Şiir de öyküde öbür sanatsal alanlarda da bu tür örneklerle rastlanıyor. Böyle olduğu içinde kültürleşmede “ulusal” aşamayı yarattığımızı söyleyemeyiz. Batı bugünkü deyimiyile “çağdaş düşünce” en başta kendi kültür değerlerini tanıyarak ona çağdaş bir yorum biçim kattı. Başlangıçta bizimde yapmamız gereken bu idi. Ne yazık ki en büyük eksiklerimizden biride bu süreci yaşamamız olmamızdır” (Binyazar, 1976: 3). BİNYAZAR’ın yukarıdaki analizinin, Türkiye’deki sanat gerçeğini yansıtan doğru bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

Sanatta, Türk sanatçısının genelde Batı taklitçisi olduğu gerçeği göz ardı edilmezken; Batı’nın kendi özgün sanatını oluşturmasında da Anadolu kültür birikiminden faydalandığı söylenebilir. Yani Batı hem başka kültürlerden faydalıyor hem de kendisi olabiliyor.

Sanatta, bilimde, teknolojiye ve diğer alanlarda Batı’yı taklit etme gerçeğini, bir de Batı’dan bakarak değerlendirecek olursak: Batı’nın her alanda ileride olması, geri toplumların kendilerini fark etmelerine bir engelmiş gibi ortaya çıkmaktadır. Yani kendilerini değersiz görme algısıyla birer batı takSanatta, bilimde teknolojiye ve diğer alanlarda Batı’yı taklit etme gerçeğini birde Batı’dan bakarak değerlendirecek olursak: Batı, kendisinin taklit edilmesini hiç bir şekilde dayatmamaktadır. Batı’nın her alanda ileride olması geri toplumların kendilerini fark etmelerine bir engelmiş gibi ortaya çıkmaktadır. Yani kendilerini değersiz görme algısıyla birer Batı taklitçisi olmaktadır.

Aslında Batı, başka ulusların kendisini taklit etmesinden çok ta hoşnut değildir. Çünkü bu durum dünya kültür mirası açısından bir kısır döngüdür. Çünkü dünyadaki sanatsal ve kültürel çeşitliliğin yok olup, her şeyin Batı’ya benzemesi tehlikesini doğurmaktadır. O halde sanatsal, kültürel çeşitliliğin korunması için “ulusların kendi kişiliklerini bulmaları, başka ulusların etkilenmelerine yeni yatırımlarla karşılık vermeleri” (Binyazar, 1976: 3) gerekmektedir. Yani her ulusun kendi özgün sanatını oluşturması, kendisi olması lazım. Bunu her ulus, diğer ulusların her türlü zenginliklerini derleyerek gerçekleştirebilir.

Türk sanatının oluşmasına katkı amacıyla, ikinci meşrutiyetin ilan edilmesinden sonra Avrupa’ya sanatçılar gönderildiği görülmektedir. Giden sanatçılar döndüklerinde, özgün Türk sanatı oluşturma süreçlerinde sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Böylece sanatımız Batı’yı özümsemiş bir sanat oldu. Bu özgün Türk sanatının oluşmasına bir katkı değil, engeldir.

Türk tarihinde; Batılılaşma sadece olumsuzluklara yol açmadı, sosyal hayatımızda da birçok sonun yaşanmasına vesile oldu. “Milli kültür ve eğitim alanında pek çok yanlış yapılmış, kayıtsız şartsız Batı taklitçiliğine yönel inmişti. Bugün içine düştüğümüz kültür bunalımı, kuşaklar arasındaki yabancılaşıma ve halktan kopma bu basitçi zihniyetin tabii bir mahsulü.” (İpşiroğlu, 1998: 21) Yani batılılaşırken Türk kültür ve sanatının kendisi olmayı başaramaması bu olumsuz sonuçlara neden olmuştur. Bir ulusun; modern özgün sanatını oluşturması için, Batı’dan veya dünyanın diğer coğrafyalarındaki sanatsal etkinliklerden faydalanmadan bunu başarması söz konusu olmayabilir. Çünkü dışa kapalı bir yapılanma zayıf kaldığı ve kısır olduğu görülmektedir. Türk sanatının dışa açılırken nasıl bir yol izlemesi gerektiği hususunu Suut Kemal YETKİN: “Batı’dan aldığımız sonuçları eski toplum yapımıza yama gibi değil de bir aşı gibi tutturursak eski yapı hem yenilenmiş, hem kendi malımız olmuş olur.” (Yetkin, 1976: 11) şeklinde açıklamakta olup Cumhuriyet’ten itibaren de bunun denenmekte olduğunu söylemektedir. Bu; gerçekten özgün Türk sanatının oluşabilmesi için üzerinde durulması gereken bir formül olabilir. Cumhuriyet’ten itibaren Batılılaşma ile edilen elde değerler bize ait olan her şeyin üzerinde bir yama gibi dururken; Cumhuriyetten sonra bir aşya dönüştürülmeye çalışılmıştır. Ancak bunda ne kadar başarılı olduğu tartışılabilir.

Türk sanatının Batılılaşmasını ilk defa gerçekleştirmeye çalışan sanatçılar genelde halktan kopuk, Batı hayranı insanlardı. Kendilerini farklı kılmak için de her anlamda Batılı gibi davranmış bir kesimin kendini geri kalandan farklılaştırmasının aracı” diye. (Belge, 1981: 23) Böyle olunca da sanatsal argümanlar aynen taklit ediliyordu. Anadolu’ ya ait değerlerle bir sentez oluşturma çabası ise yoktu. Yukarıda Türk sanatının özgünleşmesinin bazı nedenleri üzerinde de duruldu. Bu nedenlerin yoğunluğu dikkatleri üzerine çekmektedir. Aşağıda bariz olanlarını ele alınmaya çalışılacaktır.

Özgürlük: ulusların her alanda gelişebilmeleri için, mutlaka her ferdinin sahip olması gereken hak! “sanatın ancak ve ancak özgürlük ortamında gerçekleştirebileceği bilincine bizde hala varılmamış ya da bile bile göz ardı ediliyor.” (İpşiroğlu, 1998: 17) Olmuş gerçeği gerçekten bizde hem sanatın gelişmemesinin ve hem de özgünleşmemesinin en önemli nedenlerinden biri bu. Osmanlı devletinin teokratik-monarşik yapısı insanların sanatsal alanlarda özgürlüğünü kısıtlıyordu. Batılılaşma hareketleriyle bu durum yavaş yavaş kırılmaya başlamıştır. Cumhuriyetle birlikte özgürlük, her ne kadar anayasal haklarla bireylere tanındıysa da bu sosyal hayata istendiği ölçüde yansımada. Yani Türk sanatçısı sanatını icra ederken yaşadığı sosyal çevrenin normlarını göz önüne almak zorunda kalmaktadır. Ne derler kaygısı ve korkusundan kısıtlı sanatını kısırlaştırmaktadır.

Sanatı halka indirememeye: Türk sanatı Batılılaşma ile birlikte daha çok halktan kopuk, seçkinlerin tekeline hapsedildi. “Sanatı halka indirmeyi, topluma yaratıcılık yollarını açmayı biz başaramadık.”(İpşiroğlu, 1998: 9) Sanatı topluma sunmak isteyen birileri olmadığı gibi; halkın da böyle bir talebinin olmadığı görülmektedir. Burada suçlu halk değil, halka sanatı çok

görenlerdi. Yani seçkinlerdi. Ancak cumhuriyetle birlikte, Mustafa KEMAL' in çabalarıyla sanat halka indirilmeye çalışıldı. Sanata karşı altyapı eksikliklerinin ve önyarguların başarıyı engellediği söylenebilir.

Türk toplumunun; sanat eğitiminden yoksun bırakıldığı görülmektedir. Sanatı eğitsel anlamda ciddiye almayan bir toplumun kendi özgün sanatını oluşturması söz konusu olmayabilir. Eğer, dünya sanat literatüründe bireyselliğini kabul ettirecek özgün bir Türk sanatının oluşması istiyor ise; çocuklara küçük yaşlardan itibaren sanat eğitimi vermeli ve yaratma özgürlüğüne saygı göstermelidir.

ANILANMERT; birçok açıdan sanat eğitiminin önemine, bizde nasıl olduğuna nasıl olması gerektiğine ve gelişmiş ülkelerde ki faydalarına yönelik şu açıklamalarda bulunmaktadır. “Gelişmiş ülkelerde sanatın, kişinin yetişmesindeki önemi çok iyi bilindiğinden, örgün ve yaygın eğitim içinde yer almaktadır. Bizde küçük yaşlarda alınan, yaratıcılığın vurgulandığı sanat eğitiminin yapıcı ve üretkenliğe yönlendiriciliği bilinmemektedir. Bunun en iyi kanıtı, ilk ve orta eğitimde yok denecek kadar az sanat dersleri ve sanat faaliyetleri içermeyen programlardır.

Hâlbuki sanat, kişiye çok yönlü ve boyutlu düşünmesini öğretmesi olayları bu çok yönlülük ve boyutluluk içinde değerlendirilmesi, yeniliklere ve çağdaş gelişmelere açık, yeni gelişmelere yatkın dinamik ve kişilik geliştirmesini içinde geliştirebilen tartışma ortamlarını sağlamak ve böylece düşün alanında ve sosyal yapıdaki mobilizeyi, yaratıcılık ve çeşitlilik ortaya koymaktadır.

Sanat eğitimi veren kurumlar, eğitimleri gereği farklıdırlar. Onların en önemli görevleri özgürlük çerçevesi içinde geliştirebilen tartışma ortamlarını, sağlamak ve böylece düşün alanında ve sosyal yapıdaki mobilizeyi yaratıcılık ve çeşitlilikle ortaya koymaktır.

Bizde de bu kurumlar, yeniliklere ve gelişmelere açık olarak kişi ve toplumlara çok yönlülük ve boyutluluk veren evrensel değerler oluşturan ve yine toplumlara kişilik kazandıran nitelikte olmalıdır. Gelenek ile gelecek arasında sentezler kurulmasını sağlayan, geçmişin birikimini depolayan, yenilikleri araştırarak ileri dönük çalışmalara yönlendiren özellikleri korumalı ve geliştirmelidir.

Bilimde, sanatta ileri olan ülkelerin, ekonomi ve politikaları gibi, kültürü oluşturan diğer öğelerinin de bu nedenle, aynı düzeyde olduğunu görmekteyiz. Yaratıcı düşüncenin gelişmesi de küçük yaşlardan itibaren alınan körlenmemiş merak duygusu, kişiliklerin bastırıldığı yaratıcı eğitime bağlıdır. Bu eğitimi verecek kurumlar kadar bu görüş doğrultusunda yaygın tanım ve iletişim gerekmektedir.”(ÖZSEZGİN, 1979: 18)

“Sanat belirli bir sosyal taban ve istikrar olmadan gelişemez ve sanatın algılanması belirli bir eğitim; yaşatılması devamlılığın sağlanması da maddi kaynak sorunudur.” (Belge, 1981: 30)

Bizde halen daha çok önemli toplumsal bir var olma aracı olduğunu kavrayacak sosyal taban maalesef söz konusu olmayabilir. Yani halkımızın eğitsel yapılanması böyle bir tabanın oluşmasına engel olabilir. Toplumumuz sanatçıyı ve sanatsal etkinlikleri beklentilerin çok gerisinde desteklediği görülmektedir. Sosyal taban eksikliğine paralel olarak Türk sanatı, istikrarlı bir gelir kaynağından da yoksundur. Türk sanatçısı geçim derindeki insandır. Sanatını her ne kadar özveriyle icra etmeye çalışsa da parasal kaynak sorunları dolayısıyla sanatını geliştirmekte zorlanmaktadır. Bu da yine özgün Türk sanatının oluşmasına bir olumsuzluk olarak yansımaktadır.

Özgünleşmede zorlanan Türk sanatının önemli problemlerinden biri de devlet desteğinin yeterli olmayışıdır. Devlet hem maddi anlamda hem de manevi anlamda görsel sanatları yeterince desteklememektedir. Devletin bu alandaki politikaları; gerek sanatçıya gerekse Türk sanatına yeterince desteği sağlamamaktadır. Kaya ÖZSEZGİN bu konuya şöyle yaklaşmaktadır: “Türkiye’de sanatçı kendi yolunu kendisi açan, kendi göbeğini kendisi kesen kişidir. Yıllardır devlet sergileri dışında yönlendirici katkısı pek de söz konusu olmayan devlet, dün olduğu gibi bugün de sanat ortamımızdaki canlılığı ve devingenliği sistemli bir program halinde koruyucu kanatları altına almaktan uzaktır. Başka sanat dallarında son zamanlarda izlenen devlet desteği, görsel sanatlar için henüz geçerli olmamıştır.”

Tabii ki görsel sanatlara devlet desteği; ancak devleti idare edenler aracılığıyla sağlanabilir. Yani yöneticilerin, yönettikleri halk için sanatın önemini bilmeleri gerekir. Bu destek, Türk sanatının özgünleşmesine yardımcı olabilir.

Şimdi özgünleşmede zorlanan Türk sanatı bilgi çağındaki teknolojik gelişmeler ve onun getirmiş olduğu yenilikler süreci içerisinde, geleceğinin ne olacağını hesap etmeden hızlı üretilen ve tüketilen bir mahiyettedir. Sanatımızın maalesef şimdiki gerçeği budur. Peki, neden böyle oldu? Hangi tarihsel süreçler bu durumu doğurdu? Buna Murat BELGE; Bu konuyu şu şekilde açıklamaktadır. Batılılaşırken Batının kendisi statik bir model değildi; tersine kendi tarihinin en bunalımlı ve sarsıntılı dönüşümlerini geçiriyordu. Batı bu dönüşümü kendi dinamiğiyle yaşadı ve 19. yüzyılın genel ideolojisinde bu durum, yeni doğan teknolojisinin, alışılmış olduğu için “doğal” sayılan hayatını değiştirmesi biçiminde anlaşıldı. Türkiye’de ise değişim alt yapıda, yani ideoloji ve kültürde hız kazandığı için, değişen “eski” toplum, değiştiren ise doğrudan doğruya teknoloji ya da yeni yerli üretim ilişkileri değil, öncelikle Batı idi. Bu yüzden modernleşmenin çelişkisi daha çok kültür düzeyinde yaşandı. Değiştiren “Batı” olduğu ölçüde, değişen eski “Doğu” idi (Belge, 1981: 23) Anlaşıldığı gibi “Doğu” kendi dinamikleriyle kültürünü yenileyemiyor. Bu da Türk sanatının özgünleşmede zorlanmasına sebep oluyor.

Özgünleşmede zorlanan Türk kültürüne ve sanatına başka bir pencereden bakalım; hangi olumsuzlukları ve çelişkileri içinde barındırmaktadır?

Türk kültürünün ve sanatının Batı kültürüyle geliştiği ve değiştiği söylenebilir. Bu durum Türk Sanatı açısından sakıncalı bir durum olduğu gibi, yeni yetişen neslin, Batı kültürü ile asimile edilmesine neden olduğu görülmektedir. Çünkü sanatta Batıyı taklit tüm görseelliğiyle, motifleriyle ve her yönüyle yaşamımızı değiştirmiş, biz bu zararı bilgi ve iletişim yoluyla gençlerimize bir virüs gibi bulaştırmışız.

Dünyaya baktığımızda bir Çin sanatı, Japon sanatı, Batı sanatı, Afrika sanatı, bizim ülkemizde olduğu gibi kendi kültürünü ve özgün alt yapısını yok sayarak değişim ve gelişim sürecine girmemiştir. Yani başka ülkelerin ve bölgelerin sanatlarından faydalanırken de kendilerine ait değerleri korumuş ve kendileri olabilmişlerdir. Batı bize sattığı değerlerde bize ait olan şeylerde kullanmıştır. Ama Türk sanatında böyle bir etkilene gelişiminden ziyade direkt taklit etme tercih edilmiştir. Buda kültürümüzün yozlaşmasına neden olarak yeni kuşaklarda benlik kaybına yol açmıştır. Tam bir Batılı olunamadığı gibi doğuluda kalınamamıştır.

Bilgi çağında teknolojik gerilik, Türk sanatında bazı olumsuz yansımaları neden olmuştur. Kitle iletişim araç gereçlerinin gelişmiş ülkeleri dünyaya tanıtmaları, onların modernliğini sergilemeleri, az gelişmiş ülkeleri olumsuz etkilemektedir. Az gelişmiş ülkelerde sanat kirlenmektedir. Kafa karışıklığı içerisinde kalmaktadır. Yani kendisi olması engellenmekle ve özgünlüğü zorlaşmaktadır. Bu kirliliği önlemenin ve bu hastalığı durdurmanın panzehiri ise kendi öz kültüre ve onun simgelerine dönmektir.

Doğu sanatının kendisine ait bir tarz oluşturamamasının en önemli nedeni özgüven eksikliğidir. Bunun yanında Batıyı' da taklit etme kolaylığına kaçılması işi daha da zorlaştırmaktadır. Bu haliyle doğu sanatı kendisine kabuk oluşturmakta ve bu kabukta gittikçe kalınlaşmaktadır. Bu kabuk içine hapsolmuşluğu özellikle resim sanatında apaçık görmekteyiz Bundan kurtulmanın ve Türk sanatının gelişimini sağlamanın yegâne yolu bu kabuğu kırıp, onu terk etmekle mümkündür. Sanatımız, kendi kültür birikimimizi kullanarak özgünleştirilebilir ve genç nesillere aktarılabilir. Bu yaklaşımı hayal olarak görmemek lazım.

Madem hayal olarak görmeyeceksek Türk sanatı nasıl özgünleşebilir? Sorularından yola çıkılabilir. Tabii ki bu sorulara verilecek çok genel bir cevap var: Eğitim. "Bireysel yeteneğin her boyutluyla gelişmesine olanak veren köklü ve tutarlı bir sanat eğitimi ancak topluma yaratıcılık yolunu açabilir."(İpşiroğlu, 1998: 30) Zaten Türkiye Cumhuriyeti'nin, Atatürk devrimlerine dayalı sanat politikası da budur. Bu politikaya gerek sanat eğitimi alan bireyler ve gerekse toplum yönetilmeli ve yönlendirilmelidir.

Türk sanatının Batı sanatı karşısında taklitçilikten kurtarılıp özgünleştirilmesinin çabalarlıda yok değildir. Müzikte olsun, resimde olsun, görsel sanatların diğer alanlarında da bir özgün Türk sanatı oluşturma mücadelesi vardır. Bu sorunu çözmek için yaratıcı bir bakış açısıyla düşünmek zorundayız. Suut Kemal YETKİN hastalıklı bir vaziyette karşımızda duran bu sorunun çözümü için şöyle bir görüş dile getirmektedir. "Kültür sanat sorunlarımızın çözümü

için onların yaptığını tarihsel varlığımızla toplumsal yapımızla hala süregelen özelliklerimizle kaynaşacak kurumları onlardan almak işte bu işlem öykünmenin değil, etkinin sonucu olabilir. Bu aşu yöntemi yalnız harika sonuçlar veren bitkilere özgü değildir. (Yetkin, 1974: 18) Bu tespit gerçekten Türk sanatının özgünleşmesi için izlenmesi gereken bir yol olabilir. Batı nasıl özgünleşmiş? Bu konuda nasıl bir yol izlemiş? Hangi kurumlar oluşmuş? Bütün bunlar Türk sanatçıları tarafından iyice irdelenebilir. Gidilip yerinde görülebilir. Sonra bu kurumlardan bize uygun olanları seçilip, kendi özgün sanatımızı oluşturma yolunda kullanılabilir.

Sanat tarihimize baktığımızda “Aşağı yukarı yüz yüzeli yıllık bir geçmişe sahip bulunan Batılı sanat deneyimlerimiz, dar bir çevrenin ve sınırlı ilişkilerin etkileşimlerin çemberinden çıkarak, daha doğrusu bu çemberin alanını zorlayarak günümüze kadar uzanıyor. İlk dönemlerin Galatasaray sergileriyle, 1970’li yılların özel galeriler olgusuna sıkı sıkıya bağlı bulunan gösteri zenginliği arasında, artık belli dönemlerin aşıldığını kanıtlayan ayrımlar söz konusudur. Az da olsa bir takım birikimlerin sentezine gidilebiliyor, özgünlüğün koşulları ısrarla araştırılıyor, ülke gerçekleriyle de bağdaşacak yorum biçimleri üzerinde ileriye dönük denemeler yapılabiliyor.” (Özsezgin, 1981: 20)

Çok yavaşta olsa, özgün Türk sanatının artık doğduğu görülmektedir. Batı taklitçiliğinden etkileşimlerinden Türk sanatçısının rahatsız olduğu izlenmektedir. Türk sanatçısı; kendi resmini, müziğini ve diğer özgün sayılacak sanat eserlerini yaratmanın yollarını aramaktadır.

Kaya ÖZSEZGİN özgün Türk resminin oluşması konusundaki rahatsızlığını ve umudunu şu şekilde dile getiriyor: “Batılı çağdaş modellere körü körüne bağlılık, aktarma duyarlıklara kapılma geçmiş yıllara oranla daha büyük bir tepkisini görüyor genç kuşakın. Bu tepki çağdaş Türk resminin ana çizgilerini oluşturacak yoğun ve sistemli bir araştırmaya ulaşmış mıdır? Böyle bir soruya verilecek karşılık kesin bir olumluluğu içermese bile, geleceğe umutla bakmamıza yetecek gelişmelerin sözü edilebilir. (Özsezgin, 1981: 20) Bu umut resim sanatı yanında diğer tüm sanat dalları için de geçerlidir. Umut edilmektedir ki, her sanat dalında, sanatlarını icra eden Türk sanatçıları, Anadolu kültür zenginliğini ve birikimini kullanarak, kolay ve çok zaman olsa bile kendi tarzlarını oluşturacak özgün Türk sanatını ortaya koyacaklardır. En azından böyle düşünmek kendi olabilmenin önkoşuludur.

SONUÇ

Türk Sanatı yaklaşık iki yüz yıllık gelişim ve değişim süreci içinde, gün geçtikçe yenilenen bilgi ve birikimleri ile yarınına çok daha bilinçli ve umutla bakmaktadır. Etkileşimin kopyacı bir tercüme anlayış olmadığını daha çok farkında olan Türk sanatçısı, kaynaklarını daha bilinçli ve titizlikle seçiyor. Gün geçtikçe gelişen ülke ekonomisi ve bilinç düzeyi ile özgüven kazanan Türk sanatçısı kendi kültür kaynaklarına artık bilinç ve titizlikle yaklaşıyor.

KAYNAKÇA

- İPŞİROĞLU, Nazan, “Sanattan Güncel Yaşama” Pan Yayıncılık, İstanbul, 1998 S,18
- YETKİN, Suut Kemal, “Milliyet Sanat Dergisi,” 9 Ocak 1976, Sayı 166, sayfa, 12
- BİNYAZAR, Adnan, “Milliyet Sanat Dergisi,” 9 Ocak 1976, Sayı 166, Sayfa, 3
- BİNYAZAR, Adnan,”Milliyet Sanat Dergisi,” 9 ocak1976, Sayı 166, Sayfa, 3
- İPŞİROĞLU, Nazan, “Sanattan Güncel Yaşama,” Pan yayıncılık 1998, Sayfa, 21
- YETKİN, Suut Kemal, “Milliyet SanatDergisi,” 9 Ocak, 1976, Sayı 166, Sayfa, 11
- BELGE, Murat, “Milliyet Sanat Dergisi,” 31 Eylül 1981, sayfa 23
- İPŞİROĞLU, Nazan, “Sanattan Güncel Yaşama,” Pan Yayıncılık 1998 Sayfa 17
- İPŞİROĞLU, Nazan, “Sanattan Güncel Yaşama,” Pan Yayıncılık 1998 Sayfa 9
- ANILANMERT, ERİL, Prof Dr. “Milliyet Sanat Dergisi,”
- ANILANMERT, Beril, Prof Dr. “Milliyet Sanat Dergisi,”
- ÖZSEZGİN, Kaya, “ Milliyet Sanat Dergisi,” 1 Ocak, 7979, Sayı 304, Sayfa 18
- BELGE, Murat, “ Milliyet Sanat Dergisi,” 31 Eylül 1981, Sayfa 30
- İPŞİROĞLU, Nazan, “ Sanattan Güncel Yaşama,” PanYayıncılık, 1998, Sayfa 30.
- YETKİN, Suut Kemal, ‘Milliyet Sanat Dergisi’’, 19 Temmuz 1974, sayı 89, sayfa 18.
- ÖZSEZGİN, Kaya, ‘Milliyet Sanat Dergisi’’, Yeni Dizi 15, 1 Ocak 1981, sayfa 20.
- ÖZSEZGİN, Kaya, ‘Milliyet Sanat Dergisi’’, Yeni Dizi 15, 1 Ocak 1981, sayfa 20.

LE CHATELIER PRENSİBİ VE KAVRAMSAL ÖĞRENME

Nurtaç CANPOLAT*

Tacettin PINARBAŞI†

ÖZET

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin, derişim, basınç ve sıcaklığın dengeye etkisine yönelik kavramsal anlayışlarının belirlenmesi ve bu anlayışlar doğrultusunda bir kavram analizinin yapılması amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 36 üçüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada öncelikle her biri iki kısımdan oluşan üç adet soru kullanılarak öğrencilerin konu ile ilgili anlayışları belirlenmiştir. Sorulara verilen yazılı cevaplar, öğrencilerin derişim, basınç ve sıcaklığın dengeye etkisini kavramsal olarak açıklayamadıklarını ve basitçe Le Chatelier prensibini kullanma eğiliminde olduklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin anlayışları göz önünde bulundurularak bu konuda kavramsal öğrenmeyi kolaylaştırabilecek bir kavram analizi yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Kimyasal denge, Le Chatelier prensibi, kavram analizi

ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine students' conceptual understandings about the effects of concentration, pressure and temperature on equilibrium and to make a concept analysis in the light of these understandings. The sample consists of 36 third grade students attending Department of Science Education in Kazım Karabekir Education Faculty in Atatürk University. In the study, firstly, understandings of the students on the subject were determined by using three questions which each has two parts. The written responses show that students have failed to conceptually explain the effects of concentration, pressure and temperature on equilibrium and they tended to simply use Le Chatelier's principle. Taking into account the students' understandings, a concept analysis was carried out to facilitate conceptual learning about the subject.

Keywords: Chemical equilibrium, Le Chatelier's principle, concept analysis

* Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı

† Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Kimya Eğitimi Anabilim Dalı

1. GİRİŞ

Kimya, kompleks ve soyutluk düzeyi fazla olan kavramlar içermesinden dolayı öğrenilmesi güç olan bir alan olup öğretim sürecinde birçok konuda oldukça yaygın kavram yanlışları ortaya çıkmaktadır. Kimya eğitimi alanında yapılan araştırmaların önemli bir kısmı öğretim süreci boyunca ortaya çıkan yanlışlar üzerine yoğunlaşmıştır (Gabel, 1999). Özellikle temel konularla ilgili olarak öğrencilerde mevcut olan kavram yanlışlarının belirlenerek bu yanlışların düzeltilmesi, ileri düzeydeki konuların kavramsal olarak öğrenilebilmesi açısından önemlidir. Günümüzde artık öğretim ortamlarında kavramsal öğrenmenin gerçekleştirilmesi arzu edilmesine rağmen, öğrenciler genellikle çeşitli eşitlikleri ezberleme ve algoritmik olarak problem çözme eğilimi sergilemektedirler (Beall, 1993; Beall and Prescott, 1994; Duchovic, 1998; Gabel, 1999). Öğrencilerin kural ezberleme ve algoritma kullanma eğiliminde olmaları, öğretim ortamlarında kullanılan yöntemlerle ve öğrencileri değerlendirmek amacı ile yapılan çeşitli sınavlarda onlara yöneltilen sorularla ilişkilendirilebilir. Konular işlenirken kavramsal irdemelerin yapılmaması, öğrencilerin konu ile ilgili düşüncelerinin ve mevcut bilgilerinin sorgulanmaması ve sınavlarda da kavramsal esaslı soruların kullanılmaması durumunda öğrenciler kavramsal öğrenmeye gereken önemi vermeyeceklerdir. Çünkü bu gibi ortamlarda öğrenciler, dersten başarılı olabilmek için kavramsal öğrenmeye ihtiyaç duymayacaklardır. Bu durumda, kavramsal öğrenme arka planda kalmaktadır. Kavramsal öğrenmenin gerçekleştirilememesi halinde öğrenilen bilgiler kalıcı olmamakta ve karşılaşılan problemlerin çözümünde yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle özellikle temel kavramların sunumunda öğretim ortamlarının kavramsal öğrenmenin gerçekleştirilebileceği şekilde planlanması sürecin etkililiği açısından faydalı olacaktır.

Kimyasal denge kimya alanındaki temel konulardan biri olup diğer bazı konuların öğrenilebilmesi için alt yapı oluşturmaktadır. Örneğin kimyasal dengenin prensiplerinin iyi

anlaşılmasını; asit-baz ve çözünürlük dengeleri gibi konuların öğrenilmesini güçleştirecektir. Bu nedenle kimyasal denge kapsamında yer alan kavramların öğrenciler tarafından kavramsal olarak öğrenilmesi önemlidir. Ancak, kimyasal denge soyut içeriğinden dolayı öğrenciler tarafından anlaşılması güç olan bir konudur. Bu nedenle kimyasal denge kapsamındaki kavramlarla ilgili öğrenci anlayışlarının belirlenmesine ve bu konunun öğretimine yönelik olarak oldukça fazla sayıda araştırma yapılmıştır (Banerjee, 1991a, 1995; Canpolat *et al.* 2006; Erdemir *et al.*, 2000; Hackling & Garnett, 1985; Hameed *et al.*, 1993; Huddle & Pillay, 1996; Quilez-Pardo & Solaz-Portoles, 1995; Voska & Heikkinen, 2000; Wheeler & Kass, 1978). Bu çalışmalar, reaksiyonların dengeye gelme süreci, dengenin dinamik doğası, dengeye etki eden faktörler (Le Chatelier prensibi), reaksiyon hızları, denge sabiti ve denge sabiti ifadesi gibi konular üzerine yoğunlaşmıştır. Bu araştırmaların bulguları, kimyasal denge konusunda öğrencilerin anlama güçlüklerinin olduğunu ve oldukça yaygın kavram yanılgılarına sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Dengeye etki eden faktörler ve dolayısıyla Le Chatelier prensibi kimyasal denge konusunda önemli yer tutmaktadır. Çeşitli faktörlerin dengeye etkileri değerlendirilirken Le Chatelier prensibi kullanılmaktadır. Literatürde doğrudan bu prensibi konu edinen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan, öğrencilerin çeşitli faktörlerin dengeye etkisini açıklarken, olayların kavramsal boyutunu göz ardı ederek, moleküler düzeyde değerlendirme yapmadan doğrudan Le Chatelier prensibini kullanma yoluna gittikleri anlaşılmaktadır. Öğrenciler bu konuda çok da haksız sayılmazlar. Çünkü hem kaynaklarda hem de derslerde bu konunun kavramsal boyutu genellikle göz ardı edilmektedir. Öğrenciler, kimyasal denge ile ilgili problemleri bu şekilde çözerken Le Chatelier prensibini yanlış kullanabilmektedirler (Cheung, 2004; Quilez-Pardo & Solaz-Portoles, 1995; Tyson *et al.* 1999; Voska & Heikkinen, 2000). Dengeye etki eden faktörler işlenirken ve bu konu ile ilgili problemler çözülürken Le Chatelier prensibine aşırı vurgu yapıldığı için, öğrenciler denge denilince bu prensibi

anımsamakta ve dengedeki tüm değişimleri bu prensiple açıklama yoluna gitmektedirler. Hatta kullanılmaması gereken bir durumda bile bu prensibi kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir. Örneğin kapalı bir kaptaki gaz fazında gerçekleşen bir reaksiyonda denge kurulduktan sonra, hacim ve sıcaklık sabit kalacak şekilde reaksiyon kabına inert gaz ilave edildiğini düşünelim. Bu ilavenin denge konumuna olan etkisi Le Chatelier prensibi dikkate alınarak açıklanırsa, toplam basıncın artmasından dolayı denge konumunun mol sayısının az olduğu yöne doğru kayması gerektiği düşünülebilir. Oysa bu şartlar altında denge konumu inert gaz ilavesinden etkilenmeyecektir. Böyle bir durumda Le Chatelier prensibinin kullanılması uygun olmayacaktır. Diğer taraftan Cheung (2004) tarafından da ifade edildiği gibi $2\text{NO}_{2(g)} \rightleftharpoons \text{N}_2\text{O}_{4(g)}$ $\Delta H = -60 \text{ kJmol}^{-1}$ şeklindeki bir denge reaksiyonunda sabit hacimde sıcaklığın artırılması durumunda Le Chatelier prensibine göre, sağa doğru reaksiyon ekzotermik olduğu için denge sola kayar. Ancak “sıcaklığın artırılması ile birlikte toplam basınç artar ve Le Chatelier prensibine göre dengenin basıncı azaltacak yönde (sağa doğru) kayması gerekir” şeklinde düşünülerek bir çelişki yaşanabilir. Bu durumda hangi etkinin daha baskın olacağı konusunda Le Chatelier prensibine göre karar verilemez.

Yukarıda da ifade edildiği gibi kimyasal denge öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri ve yaygın kavram yanlışlarının bulunduğu bir konudur. Kimyasal dengenin oldukça soyut bir içeriğe sahip olmasının yanı sıra kavramsal öğrenmeye gereken önemin verilmeyişi bu konunun öğrenciler tarafından istenen düzeyde kavramsallaştırılmamasının önemli bir nedeni olarak düşünülebilir. Örneğin dengeye etki eden faktörler işlenirken hem kaynaklarda hem de sınıf ortamlarında moleküler düzeyde kavramsal bir irdeleme yapılmaksızın sadece Le Chatelier prensibine dayalı çeşitli açıklamalar yapılmaktadır. Bu nedenle konuyla ilgili olarak kavramsal öğrenmeyi teşvik edebilecek metinlerin hazırlanması ve çeşitli kavram analizlerinin yapılması, büyük önem taşımaktadır. Literatürde bu yöndeki eksiklikler de göz önünde bulundurularak mevcut çalışmada öğrencilerin; derişim, basınç ve

sıcaklığın dengeye etkisine yönelik kavramsal anlayışlarının belirlenmesi ve bu anlayışlar doğrultusunda bir kavram analizinin yapılması amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Üniversite öğrencilerinin dengeye etki eden faktörlerle ilgili kavramsal anlayışlarını belirlemek amacıyla açık uçlu sorular kullanılmıştır. Öğrencilere aşağıdaki SO₃ oluşumu dengesi verilerek bu denge ile ilgili üç adet soru yöneltilmiştir.



Birinci soruda dengedeki sisteme dışarıdan bir miktar SO₂ gazı eklenmesinin, ikinci soruda hacmin yarıya indirilerek basıncın artırılmasının ve üçüncü soruda da sıcaklığın artırılmasının denge konumuna etkisi sorgulanmıştır. Soruların her biri iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda denge konumunun nasıl değişeceği, ikinci kısımda ise bu değişimin Le Chatelier prensibi kullanılmadan nasıl açıklanabileceği sorulmuştur (Ek 1).

Bu şekilde oluşturulan sorular, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 36 üçüncü sınıf öğrencisine 2010-2011 eğitim yılının ikinci yarıyılı sonlarında uygulanmıştır.

Sorulara verilen cevaplar analiz edilerek öğrencilerin dengeye etki eden faktörler ile ilgili kavramsal öğrenme düzeyleri belirlenmiştir. Daha sonra bu konuyla ilgili olarak kavramsal öğrenmeyi teşvik edebilecek bir kavram analizi yapılmıştır. Kavram analizinde, denge konusu reaksiyonların moleküler seviyede yorumlanmasına olanak sağlayacak şekilde kimyasal kinetikle ilişkilendirilmiştir.

3. BULGULAR



SO₂ ilave edilmesi, hacmin küçültülerek basıncın artırılması ve sıcaklığın artırılması durumunda denge konumunun nasıl değişeceği soruların birinci kısımlarının, çalışma kapsamındaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından doğru cevaplandırıldığı görülmüştür. Birinci ve üçüncü soruları 33 (%92), ikinci soruyu ise 21 (%58) öğrenci doğru cevaplandırmıştır. Hacmin küçültülerek basıncın artırılmasının denge konumuna etkisi ile ilgili olan ikinci sorunun birinci kısmının doğru cevaplanma oranı, diğer soruların birinci kısımlarına verilen doğru cevapların oranından oldukça düşük olmuştur. Bu soruya 8 öğrenci (%22) *denge sola kayar*, 6 öğrenci de (%17) *denge konumu değişmez* cevabını vermiştir.

Yukarıda da belirtildiği gibi her bir etki sonrasında denge konumunda meydana gelen değişimi büyük oranda doğru olarak tahmin etmelerine rağmen, değişimin nedeninin Le Chatelier prensibi kullanılmadan açıklanmasının istendiği soruların ikinci kısımlarına verilen cevaplar beklenen yönde bir açıklamanın yapılamadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin yazılı cevapları; dengedeki hız eşitliği, yapılan etkilerle birlikte hız eşitliğinin bozulması ve ileri-geri reaksiyonlar arasında bir hız farkının meydana gelmesi gibi reaksiyonların kinetik boyutu ile denge konumundaki değişimi ilişkilendiremediklerini göstermektedir. Öğrencilerin tamamına yakını soruların ikinci kısmına yönelik olarak yapmış oldukları açıklamalarda yine Le Chatelier prensibini kullanmışlardır. Birinci soruya yönelik yapılan açıklamalarda öğrenciler ağırlıklı olarak, SO₂ ilavesi ile reaksiyona girenlerin miktarının artacağını ve yeniden dengenin kurulabilmesi için dengenin sağa doğru kayacağını belirtmişlerdir. Bu anlayışı yansıtan bazı yazılı cevap örnekleri aşağıdaki gibidir:

- *Girenlerde madde miktarı artınca dengenin kurulabilmesi için ürünler tarafında da belli bir miktar artış olması lazım. Bu yüzden ürünlere kayar.*

- Denge her hangi bir tarafa madde eklediğimizde reaksiyon dengelenmek için maddenin az olduğu tarafa doğru kayar.

- Denge konumunda bir değişme olduğunda sistem bunu dengelemek ister ve hangi tarafa madde eklenirse o tarafın tersi durumda sistem ilerler.

- SO_2 miktarı artacağından dengeyi sağlamak için denge konumu sağ tarafa kayar.

- Ortama SO_2 eklendiğinde sistem bu fazla olan maddeyi azaltmaya çalışır. Dolayısıyla SO_2 gazını tepkimeye sokar. Tepkime oluştuğu zaman ise ürünlerde artma olur. Dolayısıyla denge ürünlere kayar.

- Girenler kısmına SO_2 ilavesi denge halindeki reaksiyonun bozulmasına neden olur. Girenler kısmında madde miktarı artınca reaksiyon dengeye gelmek için ürünlere kayar.

İkinci sorunun ikinci kısmına yönelik açıklamalarda birinci kısımda doğru cevap veren öğrencilerin önemli bir kısmı yine Le Chatelier prensibine dayalı açıklamalar yaparken bazı öğrenciler reaksiyon hızına vurgu yapan açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu soruya yönelik açıklamalardan bazı örnekler şöyledir:

- Basınç arttıkça sistem bu etkiyi azaltmak ister. Denge ürünlere kayar.

- Hacim yarıya indirilince basınç artar. Girenlerde basınç daha fazla arttığından dengenin tekrar sağlanabilmesi için denge ürünlere kayar.

- Sistemin basıncının artırılması demek, sistemdeki gazların basıncının artırılmasıdır. Sistem bu basıncı azaltmaya çalışır. Dolayısıyla tepkime mol sayısının az olduğu tarafa ürünlere kayar.

- Ürünler kısmının mol sayısı girenler kısmının mol sayısından azdır. Basınç artırıldığında da denge mol sayısının az olduğu tarafa yani ürünler kısmına kayar.

- Basınç artınca girenlerde daha fazla gaz olduğu için girenleri daha fazla etkiler. Tepkime hızlanınca da sistem bunu azaltıcı yönde etki eder. Bu yüzden denge ürünlere doğru kayar.

- Basıncı artırdığımızda reaksiyon hızı artar. Reaksiyon hızının artması sonucu daha fazla girenler ürüne dönüşecektir ve denge sağa kayacaktır.

Hacmin azaltılarak basıncın artırılması durumuna denge konumunda bir değişme olmaz şeklinde düşünen öğrencilerin çoğu açıklama kısmını boş bırakırken bazıları sıcaklık sabit olduğu için ya da mol sayısı değişmediği için denge konumu da değişmez gibi açıklamalar yapmışlardır. Bu soruda denge konumunun sola doğru kayacağını ifade eden öğrencilerin bir kısmı yapmış oldukları açıklamalarda, ürün miktarı artacağı için dengenin sola kayacağını, bazı öğrenciler ise dengenin mol sayısının fazla olduğu tarafa doğru kayacağını belirtmişlerdir.

Sıcaklığın denge konumuna etkisine yönelik açıklamaların istendiği üçüncü sorunun ikinci kısmına verilen cevaplar, öğrencilerin çoğunluğunun denge reaksiyonlarının kavramsal yönünü göz önünde bulundurmadan Le Chatelier prensibine dayalı olarak çok yüzeysel açıklama yaptıklarını bazı öğrencilerin ise açıklamalarında reaksiyon hızlarını kullandıklarını ortaya koymaktadır. Bu soruya ilişkin öğrenci açıklamalarından bazı örnekler aşağıdaki gibidir:

- Sıcaklık artırıldığında ekzotermik bir tepkime olduğundan dolayı denge girenler yönünde kayar.
- Sıcaklık artarsa sistemin bunu azaltması gerekir ve giderek denge girenlere kayar.
- Sistem artırılan sıcaklığı azaltmaya çalışır. Dolayısıyla denge ısı enerjisinin çıkmadığı bölgeye girenlere doğru kayar.
- Reaksiyonumuz ekzotermik olduğu için ortamın sıcaklığını artırdığımızda ürünler tarafında sıcaklık daha fazla artacaktır. Reaksiyon bunu dengelemek için girenler yönüne kayacaktır.
- Sıcaklık artınca tepkime yavaşlar, sola kayar.
- Tepkimenin gerçekleşmesi için uygun bir sıcaklık vardır. Tepkimemiz ekzotermik olduğundan dolayı sıcaklık artınca tepkimenin hızı yavaşlayacaktır, optimum sıcaklığı geçtiği için, girenler kısmında birikme olacaktır.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışmanın bulguları, dengedeki bir reaksiyona çeşitli etkilerin yapılması durumunda denge konumunda meydana gelen değişimin öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından doğru olarak tahmin edilebildiğini ancak bu değişimin nedenine yönelik kavramsal bir açıklama yapılamadığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerden denge konumundaki değişimin nedenini Le Chatelier prensibini kullanmadan açıklamaları istenmesine rağmen, yapmış oldukları açıklamalarda yine basitçe bu prensibi kullanma eğiliminde oldukları görülmektedir. Öğrencilerin kimyasal reaksiyonların nasıl gerçekleştiği, dengenin dinamik doğası, reaksiyon hızı, reaksiyon hızını etkileyen faktörler, çarpışma kuramı gibi temel konularda arzu edilen düzeyde bir kavramsal anlayış geliştiremedikleri anlaşılmaktadır.

Genellikle kaynaklarda ve sınıf ortamlarında dengeye etki eden faktörler işlenirken öncelikle Le Chatelier prensibi tanımlanmakta ve daha sonra derişim, sıcaklık ve basınç gibi faktörlerin denge konumuna olan etkisi, konunun kavramsal boyutu dikkate alınmadan, kolay yoldan bu prensiple açıklanmaya çalışılmaktadır. Konuyu bu şekilde öğrenen öğrenciler, kimyasal dengeye etki eden faktörler denilince Le Chatelier prensibini anımsamakta ve denge konumundaki tüm değişimleri bu genel kurala dayalı olarak açıklamaktadırlar. Yani öğrenciler Le Chatelier prensibi dışında başka herhangi bir bilgiye ya da konunun kavramsal boyutuna ihtiyaç duymamaktadırlar. Dengeye etki eden faktörler tartışılırken; kimyasal reaksiyonlar ile çarpışma kuramı, dengenin dinamik doğası ile reaksiyon hızları, denge reaksiyonlarında net madde transferi ile ileri ve geri reaksiyonların hızları arasında kavramsal ilişkiler kurulmadan doğrudan Le Chatelier prensibi kullanılarak bu konu irdelenmektedir. Bu nedenle Le Chatelier prensibinin yaygın olarak kullanımıyla konuyla ilgili temel kavramların kavramsal düzeyde ve ilişkisel olarak öğrenilmesinin/öğretilmesinin göz ardı edildiği ve bu durumda öğrencilerde özellikle reaksiyon hızları ile ilgili çeşitli kavram yanılgılarının oluştuğu söylenebilir. Örneğin, ürünlere doğru ekzotermik olan bir reaksiyonda sıcaklığın

artırılması durumunda ileri reaksiyon hızının nasıl değişeceği yönündeki sorgulamalarda öğrenciler genellikle ileri reaksiyon hızının azalması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu anlayışın yaygın bir kavram yanılgısı olduğu konuyla ilgili yapılmış olan çalışmalarda rapor edilmektedir (Banerjee, 1991b; Canpolat et al. 2006; Hackling & Garnett, 1985). Yine girenlerden birisinin eklenmesi halinde geri yöndeki reaksiyon hızının azalacağını düşünülmesi oldukça yaygın bir kavram yanılgısı olarak dikkat çekmektedir (Canpolat et al. 2006; Hackling & Garnett, 1985). Genellikle öğrenciler, dengenin belirli bir yönde kaymasının ters yöndeki reaksiyon hızının azalması ile mümkün olabileceğini düşünmektedirler. Yine bu çalışmalarda çeşitli etkilerle (sıcaklık, derişim, basınç gibi) denge şartlarının değiştirilmesinden sonra yeniden denge kurulduğunda ileri ve geri reaksiyon hızlarının ilk dengedeki ile aynı olacağı şeklinde yaygın yanılgıların bulunduğu ifade edilmektedir.

Bu konu ile ilgili olarak kavramsal düzeyde bir öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle bir reaksiyonun nasıl başladığı veya nasıl gerçekleştiğinin moleküler seviyede sorgulanması yararlı olacaktır. Bu bağlamda tanecikler arasındaki çarpışmalara ve bu çarpışmalar neticesinde meydana gelen dönüşüm ya da değişime dikkat çekilerek öğrencilerin, reaksiyonların bu çarpışmaların sonucunda oluştuğunun farkına varmaları sağlanmalıdır. Bu farkındalık oluşturularak öğrencilerin reaksiyon hızını tanecikler arası çarpışmalarla ilişkilendirmeleri ve çeşitli faktörlerin (sıcaklık, derişim gibi) reaksiyon hızına etkilerini kavramaları kolaylaştırılabilir. Gerçekte öğretim ortamlarında ve kaynaklarda kimyasal kinetik konusu işlenirken bu tür tartışmalar yapılmaktadır. Fakat bu tartışmalar genellikle kimyasal kinetik konusu ile sınırlandırılmakta ve denge reaksiyonları, dengenin dinamik doğası, dengeye etki eden faktörlerle ilişkilendirilmemektedir.

Dönüşümlü bir reaksiyonun dengeye gelmesi, ileri ve geri yönde gerçekleşen reaksiyonların hızlarının birbirine eşit olması anlamına gelmektedir. Yani denge konumu

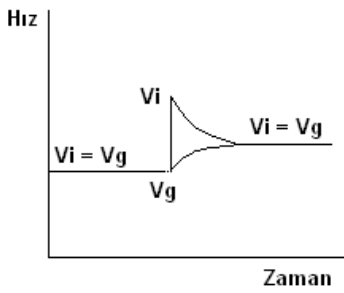
genellikle hız eşitliği ile tarif edilmektedir. Zıt yönde gerçekleşen olayların hızlarının bir birine eşit olması halinde (denge konumunda) net bir madde transferi mümkün olmamaktadır. Denge konumundaki bir reaksiyona dışarıdan bir etki yapıldığında bu hız eşitliği bozulmakta ve ileri-geri reaksiyonların hızları arasında bir fark meydana gelmektedir. Hız farkı da belirli bir yönde, yeniden hız eşitliği sağlanıncaya kadar, net bir madde transferine neden olmaktadır. Bu durum denge konumunun sağa ya da sola doğru kayması şeklinde ifade edilmektedir. Bu bilgileri kavramış olan bir öğrenci denge konumunda meydana gelen kaymayı Le Chatelier prensibini kullanmadan açıklayabilecektir.

Örneğin; sabit hacimli bir kapta, $A_{(g)} + B_{(g)} \rightleftharpoons C_{(g)} + \text{ISI}$ şeklinde, tek basamakta gerçekleşen bir kuramsal reaksiyon denge konumunda iken, reaksiyon ortamına bir miktar **A** maddesi eklendiğini varsayarak denge konumundaki değişimi Le Chatelier prensibini kullanmadan reaksiyon hızlarına dayalı olarak tahmin etmeye çalışalım. İlave öncesinde reaksiyon denge konumunda olduğu için ileri ve geri yöndeki reaksiyonların hızları birbirine eşittir. İlavenin yapıldığı anda A maddesinin derişimi aniden artacağı için A ile B maddeleri arasındaki çarpışmaların sıklığı da artacaktır. Böylece ileri yöndeki reaksiyonun hızı artmış olur. Bu durumda ileri ve geri reaksiyonlar arasındaki hız eşitliği bozulur ve bir hız farkı meydana gelir. Yani ileri yöndeki reaksiyonun hızı geri yöndeki reaksiyonun hızından daha büyük hale gelir. Hız farkı ileri yönde (sağa doğru) net bir madde transferine neden olur. Yeniden hız eşitliği sağlanıncaya kadar bu net madde transferi devam eder ve neticede yeni bir denge konumuna ulaşılır. Dolayısıyla denge sağa doğru kaymış olur. Bunu verilen denge reaksiyondaki ileri ve geri yöndeki reaksiyonlar için hız eşitliklerini yazarak da görebiliriz. Yukarıda verilen reaksiyon için ileri ve geri yöndeki reaksiyonların hızları aşağıdaki gibi yazılabilir:

$$V_i = k_i[A][B]$$

$$V_g = k_g[C]$$

Reaksiyon ortamına A maddesi ilave edildiği anda, bu maddenin derişimi artacağı için ileri yöndeki reaksiyonun hızı da, hız eşitliğine göre, aniden artacaktır. İlavenin yapıldığı anda geri yöndeki reaksiyonun hızında bir değişiklik olmayacaktır. Bu durumda ileri ve geri yöndeki reaksiyonlar arasındaki hız eşitliği bozulur ve denge yukarıda açıklandığı gibi sağa doğru kayar. Yeniden dengenin kurulması sürecinde denge sağa doğru kaydıkça reaksiyona girenlerin derişimi azalır. Girenlerin derişimindeki azalmaya paralel olarak ileri reaksiyon hızı



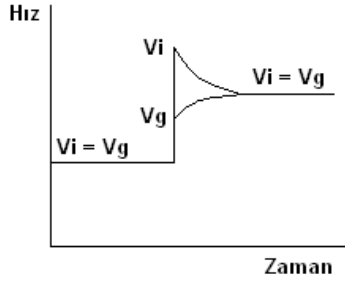
Şekil 1. Bir denge reaksiyonunda ortama girenlerden birinin eklenmesinden sonra yeniden dengenin kurulması süreci

da giderek azalır. Bu süreçte ürünlerin derişimi artacağı için geri reaksiyon hızı zamanla artacaktır. Daha sonra hız eşitliği yeniden sağlandığında yeni bir denge konumuna ulaşılmış olur. Reaksiyonun sağa doğru kayması ve yeni dengenin kurulması, Şekil 1'deki gibi tahmini bir grafik ile de gösterilebilir.

Reaksiyonda yer alan diğer maddelerin ilave edilmesi ya da ortamdan uzaklaştırılması durumları için de çarpışma kuramı ve reaksiyon hızlarına dayalı olarak dengenin kayma yönü ile ilgili açıklamalar yapılabilir.

Basıncın denge konumuna olan etkisi de çarpışma kuramından ya da reaksiyon hızlarından faydalanılarak açıklanabilir. Yukarıdaki reaksiyonun gerçekleştiği kabın hacminin azaltılması ile basıncın artırıldığını düşünelim. Basınç artırıldığında (hacim küçüldüğünde) ortamdaki bütün türlerin (hem reaksiyona girenlerin hem de ürünlerin) derişimleri aniden artmış olacaktır. Derişimler artınca tanecikler arasındaki çarpışmaların sıklığı da artar. Çarpışmaların artması reaksiyonların daha hızlı olmasına yol açar. Ancak girenler ve ürünler tarafındaki mol sayıları birbirinden farklı olduğu için hızlardaki artış da farklı olacaktır. Mol sayısının fazla olduğu taraftaki hız artışı daha fazla olur. Bu nedenle dengeye etki yapılmadan

önce ileri ve geri reaksiyonların hızları arasındaki eşitlik bozulmuş olur. İleri reaksiyon hızı geri reaksiyon hızından daha büyük olacağı için girenlerden ürünlere doğru net olarak madde transferi gerçekleşir. Yani denge sağa doğru kaymış olur. Net madde transferi yeniden denge kuruluncaya kadar devam eder. Yeniden dengenin kurulması sürecinde denge sağa doğru

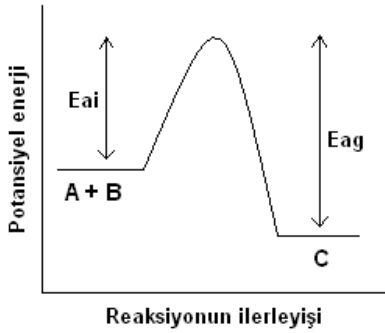


Şekil 2. Basınç arttırdıktan sonra yeniden dengenin kurulması süreci

kayarken reaksiyona girenlerin derişimi yavaş yavaş azalır ürünleri derişimi ise artar. Derişimlerdeki bu değişime paralel olarak ileri yöndeki reaksiyon hızı azalır geri yöndeki reaksiyon hızı ise artar. Bu süreçte ileri ve geri yöndeki reaksiyonların hızları yeniden birbirine eşit hale gelir. Böylece yeni denge konumuna ulaşılmış olur. Şekil 2, bu açıklamaları yansıtmaktadır. Farklı stokiyometriye sahip reaksiyonlar ve basıncın azaltılması durumu için de aynı mantık kullanılarak denge konumunun hangi yönde kayacağına dair açıklamalar yapılabilir.

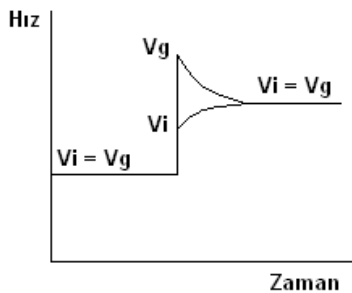
Sıcaklığın denge konumuna etkisi de Le Chatelier prensibi kullanılmadan çarpışma kuramı ve reaksiyon hızlarındaki değişimden faydalanılarak açıklanabilir. Yukarıdaki reaksiyonda sabit hacimde reaksiyon ortamının sıcaklığının artırılması durumunu düşünelim. Sıcaklık artırıldığı zaman ortamda bulunan taneciklerin ortalama kinetik enerjileri artar ve tanecikler daha büyük bir enerji ile çarpışma yaparlar. Diğer taraftan taneciklerin çarpışma sıklığında da bir artış olur. Bunun neticesinde hem ileri yöndeki reaksiyon hızı hem de geri yöndeki reaksiyon hızı artar. Ancak, reaksiyon hızının artmasında, taneciklerin ortalama kinetik enerjilerindeki artış, çarpışma sıklığındaki artışa göre çok daha baskın bir etkiye sahiptir (Mortimer, 1989). Sıcaklığın artırılmasının ileri ve geri yöndeki reaksiyonların hızı üzerine etkisini Arrhenius eşitliği ile de açıklanabilir. Bu eşitliğe göre; $k = A e^{-E_a/RT}$ her iki tarafın \ln 'i alınıp lineer bir denklem elde edilerek hız sabitinin (k) sıcaklıkla değişimi kolaylıkla görülebilir. B eşitliğin lineer hali; $\ln k = \ln A - E_a/RT$ olarak yazılabilir. Sıcaklığın

artırılması halinde hız sabitinin artacağı bu denklemden açıkça görülmektedir. Bu durum bütün reaksiyonlar (ekzotermik ve endotermik) için geçerlidir. Dolayısıyla, sıcaklıktaki artışla, hız sabitinin artması hem ileri hem de geri yöndeki reaksiyon için söz konusu olduğundan her iki yöndeki reaksiyonun hızı da artmış olur. Ancak hızlardaki artış aynı olmadığı için sıcaklık artışı ile birlikte ileri ve geri yöndeki reaksiyonların hızları arasında bir fark meydana gelir. Yani denge konumunda ileri ve geri reaksiyonlar arasındaki hız eşitliği sıcaklığın artırılmasıyla bozulur. Bunun sonucunda net olarak belirli bir yönde madde



Şekil 3. Ekzotermik bir reaksiyonun potansiyel enerji profili

transferi gerçekleşir. Bu da dengenin belirli bir yöne kayması anlamına gelir. Burada hangi yöndeki hızın daha fazla artacağı ve dolayısıyla dengenin hangi yöne kayacağı tahmininde reaksiyonun türü göz önünde bulundurulmaktadır. Aktivasyon enerjisi büyük olan reaksiyonların hızının sıcaklığa karşı daha duyarlı olduğu ve sıcaklıktan daha fazla etkilendiği bilinmektedir (Atkins & Jones, 1997). Şekil 3'de de görülebileceği gibi ekzotermik bir tepkimede geri reaksiyonun aktivasyon enerjisi daha büyük olduğu için geri yöndeki reaksiyon sıcaklığın artırılmasından daha fazla etkilenecek ve hızı ileri yöndeki reaksiyona



Şekil 4. Ekzotermik bir reaksiyonda sıcaklık artırıldıktan sonra yeniden dengenin kurulması süreci

göre daha fazla artacaktır. Sıcaklığın artırılması ile ileri ve geri reaksiyonlardaki ani hız artışından sonra, yeniden dengenin kurulması sürecinde, Şekil 4'te de görüldüğü gibi geri reaksiyon hızı zamanla azalırken ileri reaksiyon hızı artar ve bu iki hız yeniden birbirine eşit hale gelir. Yani bu süreçte denge sola doğru kayar ve yeniden denge kurulmuş olur. Endotermik reaksiyonlar için de Le Chatelier prensibi kullanılmadan bu tarz bir açıklama yapılabilir.

Dengeye etki eden faktörlerle ilgili olarak bu tartışmaların yapılması durumunda öğrencilerin konunun kavramsal boyutunu kavramaları sağlanabilir. Hatta bu tartışmalar neticesinde Le Chatelier prensibini öğrencilerin kendi kendilerine bulmaları sağlanabilir. Bu yolla öğrenme daha zevkli bir hale getirilebilir. Diğer taraftan bir denge reaksiyonunda ileri ve geri reaksiyon hızları ile ilgili olarak literatürde rapor edilen kavram yanlışlarının da önüne geçilebilir.

KAYNAKLAR

- Atkins, P. & Jones, L. (1999). *Temel Kimya: moleküller, maddeler ve değişimler*, 2. cilt (Çev. Ed.: Kılıç, E., Köseoğlu, F. & Yılmaz, H.), 706-707, Bilim Yayıncılık, Ankara.
- Banerjee, A. C. (1991a). Misconceptions of students and teachers in chemical equilibrium, *International Journal of Science Education*, 13(4), 487-494.
- Banerjee, A. C. (1991b). The development of modules for the teaching of chemical equilibrium. *International Journal of Science Education*, 13(3), 355-362.
- Banerjee, A. C. (1995). Teaching chemical equilibrium and thermodynamics in undergraduate General Chemistry classes, *Journal of Chemical Education*, 72(10), 879-881.
- Beall, H. (1993). Literature reading and out-of-class essay writing in general chemistry. *Journal of Chemical Education*, 70(1), 10-11.
- Beall, H. & Prescott, S. (1994). Concepts and calculations in chemistry teaching and learning. *Journal of Chemical Education*, 71(2), 111-112.
- Canpolat, N., Pınarbaşı, T., Bayrakçeken, S. & Geban, O. (2006). The conceptual change approach to teaching chemical equilibrium. *Research in Science & Technological Education*, 24(2), 217-235.
- Cheung, D. (2004). The scientific inadequacy of Le Chatelier's Principle. *Hong Kong Science Teachers' Journal*, 22(1), 35-43.

- Duchovic R. J. (1998). Teaching college general chemistry: Techniques designed to communicate a conceptual framework. *Journal of Chemical Education*, 75(7), 856-857.
- Erdemir, A. Ö., Geban, Ö. & Uzuntiryaki, E. (2000). Freshman students' misconceptions in chemical equilibrium. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 79-84.
- Gabel, D. (1999). Improving teaching and learning through chemistry education research: A look to the future. *Journal of Chemical Education*, 76(4), 548-554.
- Hackling, M. W. & Garnett, P. J. (1985). Misconceptions of chemical equilibrium, *European Journal of Science Education*, 7(2), 205-214.
- Hameed, H., Hackling, M.W. and Garnett, P.J. (1993). Facilitating Conceptual Change in Chemical Equilibrium Using a CAI Strategy, *International Journal of Science Education*, 15(2), 221-230.
- Huddle, P. A. & Pillay, A. E. (1996). An in-depth study of misconceptions in stoichiometry and chemical equilibrium at a South African University, *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 65-77.
- Mortimer, C. E. (1989). *Modern Üniversite Kimyası*, Cilt II (Çev. Ed.: Altınata, T.), 69-70, Çağlayan Kitabevi, İstanbul.
- Quilez-Pardo, J. & Solaz-Poroles, J.J. (1995). Students' and teachers' misapplication of Le Chatelier's Principle: Implications for the teaching of chemical equilibrium. *Journal of Research in Science Teaching*, 32(9), 939-957
- Tyson, L., Treagust, D.F. & Bucat, R. B. (1999). The complexity of teaching and learning chemical equilibrium, *Journal of Chemical Education*, 76(4), 554-558.
- Voska, K.W. & Heikkinen, H.W. (2000). Identification and analysis of student conceptions used to solve chemical equilibrium problems. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 160-176.
- Wheeler, A. E. & Kass, H. (1978). Student misconceptions in chemical equilibrium, *Science Education*, 62(2), 223-232.

Ek 1. Çalışmada kullanılan sorular

25 °C' da denge konumunda bulunan;



reaksiyonunu dikkate alarak aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

1- Sabit sıcaklıkta, reaksiyon ortamına bir miktar SO₂ gazı ilave ediliyor;

a) Denge konumu nasıl değişir?

b) Denge konumundaki değişim **Le Chatelier** prensibi kullanılmadan nasıl açıklanabilir?

2- Sıcaklık sabit kalacak şekilde reaksiyon kabının hacmi yarıya indirilerek basınç artırılıyor;

a) Denge konumu nasıl değişir?

b) Denge konumundaki değişim **Le Chatelier** prensibi kullanılmadan nasıl açıklanabilir?

3- Reaksiyon ortamının sıcaklığı 50 °C'a çıkarılıyor;

a) Denge konumu nasıl değişir?

b) Denge konumundaki değişim **Le Chatelier** prensibi kullanılmadan nasıl açıklanabilir?

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN BİR YAKLAŞIM: FEN, TEKNOLOJİ, TOPLUM (FTT) YAKLAŞIMI

Sinan ÇINAR, Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rize Üniversitesi, Rize
Salih ÇEPNİ, Fatih Eğitim Fakültesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon

Özet

Son otuz yıldır fen eğitimin amaçlarındaki değişim tüm dünyada fen eğitiminde yeni yaklaşımların meydana gelmesine neden olmuştur. Bu ortaya çıkan çağdaş yaklaşımlardan biride Fen-Teknoloji-Toplum (FTT) yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın fen programlarında yer alma amacı, toplumdaki bireyleri fen ve teknolojiye karşı merak, ilgi ve istek uyandırmak, yaratıcılığı geliştirmek, fen ve teknoloji temelli toplumsal ve çevresel problemleri çözme sürecine aktif olarak katılmaları için öğrencilere bilgi, beceri ve etkili nitelikleri kazandırmaktır. 2004 yılında tüm dünyadaki gelişmelere paralel olarak Fen ve Teknoloji öğretim programı Fen, Teknoloji, Toplum (FTT) yaklaşımına dayalı olarak geliştirilmiş ve bu yenilik “Fen Bilgisi” dersinin “Fen ve Teknoloji” dersi olarak değiştirilmesine neden olmuştur.

Fakat FTT ülkemiz için yeni bir kavram olmamasına rağmen bu yaklaşım hakkında yeterli çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Bu makalede Fen-Teknoloji-Toplum yaklaşımının doğası, fen öğretim programlarında ortaya çıkma nedenleri, FTT'nin Türkiye'deki fen öğretim programında yer alma süreci ve sınıf uygulaması tartışılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Fen, Teknoloji, Toplum Yaklaşımı, Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, Öğretmen

Giriş

Bilimsel bilginin katlanarak arttığı, teknolojik yeniliklerin büyük bir hızla ilerlediği, fen ve teknolojinin etkilerinin yaşamımızın her alanında belirgin bir şekilde görüldüğü günümüz bilgi ve teknoloji çağında, toplumların geleceği açısından, fen ve teknoloji eğitimi anahtar bir rol oynamaktadır. Gelişmiş ülkeler başta olmak üzere bütün toplumlar sürekli olarak fen ve teknoloji eğitiminin kalitesini artırma çabası içersindedir. Bununla birlikte, program geliştirme çalışmalarındaki süreklilik, bilgi çağının getirdiği öğrenme yöntem ve tekniklerindeki yeni yaklaşımlar da Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programını yenileme ihtiyacını doğurmuştur (Çepni, vd., 2003).

Bu yaklaşımlardan biriside Fen, Teknoloji, Toplum (FTT) yaklaşımıdır. Fen, Teknoloji ve Toplum (FTT), fen ve teknolojinin modern kültür ve değerlere nasıl şekil verdiğini diğer taraftan modern değerlerinde fen ve teknolojiyi nasıl şekillendirdiğini açıklamak ve keşfetmek için geliştirilen disiplinler arası bir çalışmadır (Mansour, 2008). Ziman (1994), FTT'yi geleneksel fen ve sosyal ders programlarındaki kavram ve süreci öğrenci yaşantısıyla daha ilgili ve uygun yapan bir program çeşidi olarak tanımlamaktadır. Aikenhead (2009) FTT'yi, sosyal ve teknolojik çevre içerisinde fen bilgisinin öğretimi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Pedretti (1996) çevresel, endüstriyel, teknolojik, sosyal ve politik problemleri geniş bir açıdan betimleyen güncel bir müfredat olarak tanımlar. Harth (2002) FTT yaklaşımından, fene, teknolojiye ve topluma ait bilgi, beceri, tutum ve değerlerin uygun bir şekilde bütünleştiği bir eğitimsel bir yaklaşım olarak bahsetmektedir. Yager (2000) göre FTT, öğrenciyi yaşadığı çevreyle ilişkilendirir. Bundan dolayı, FTT, öğrencinin çevresindeki problemler ile başlama, problemin çözümü için gerekli olan bütün kaynakları kullanma ve sorunun çözüm için grup veya bireysel olarak harekete geçmek için teşvik etme anlamına gelmektedir.

FTT yaklaşımının teorik perspektifi yapısalcı öğrenme kuramına dayanmakta ve günümüz literatürün de fen, teknoloji, toplum ilişkisinin sınıflarda yapısalcı kurama göre

tasarlanmış bir ortamda öğretimin yapılması oldukça geniş bir destek bulmaktadır (Marks vd., 2008). Bu bağlamda FTT yaklaşımın uygulandığı sınıf ortamı geleneksel yaklaşımın uygulandığı sınıf ortamından farklı bir yapıya sahiptir. Geleneksel yaklaşımda öğretmen aktif, otoriter ve bilgi dağıtıcıdır, öğrenci pasif bir alıcıdır. Aksine FTT yaklaşımda merkezinde öğrenci vardır. Başkaları tarafından verilen problemi almak yerine kendi problemlerini kendileri oluştururlar. Öğrenciler daha sonra problemini tanımlar, potansiyel çözümleri araştırır ve çözüm için harekete geçer. Öğrenci problemi tanımlamada ve çözümünde, bilim adamının kullandığı yollara benzer yolları kullanır. Böylece fen dersi, çoğu öğrenci için daha çok anlamlı ve heyecan verici olur. Örnek olarak, FTT yaklaşımına dayalı fen programında asit ve baz konusunun öğretimi aşağıdaki gibi olabilir:

- Öğrenciler yağmur örnekleri toplar. Sonra öğretmen aşağıdaki sorularla yönlendirir.
 - Yağmur ne kadar asidik?
 - Yaşadığımız yerdeki endüstri yağmurumuzu kirletiyor mu?
 - Yağmur başlangıcında mı yoksa sonunda mı daha asidik?
 - Sıvının asidik derecesi nasıl ölçülür?
 - Asit insanları nasıl etkiler?
- Öğrenciler sorulara cevap bulmak için araştırma ve laboratuvar çalışması gibi bir dizi etkinliklere katılır,
 - Diğer bölgelerden yağmur örnekleri toplamaya ve suyu test etmeye karar verirler ve başka yağmur örnekleri için çevredeki diğer okullara mektup gönderirler,
 - Sonuçlar üzerinde değişik gruplardan uzmanlarla beraber çalışırlar, araştırma sonuçlarını içeren kitapçık hazırlarlar, bu kitapçıkları ailelere, komşulara, valiye, belediye başkanına, çevre bakanlığına dağıtırlar ve çevre halkın asit yağmurlarının daha iyi anlamalarını sağlarlar.
 - Yağmur örnekleri aldıkları okullara öğrenciler teşekkür mektubu yollayarak etkinliğin toplumsal yönünü gerçekleştirirler (Cho, 2002).

Böyle bir fen öğretim ortamı içerisinde öğrenciler;

- fen ve teknolojiye ait kavramları ve süreçleri daha doğru kullanmaktadır.
- hem fen ve teknolojiye karşı hem de fen derslerine karşı tutumları geleneksel yaklaşımdakinin aksine giderek güçlenmektedir.
- yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir.
- bilimsel süreç becerilerini günlük yaşamların da daha etkili kullanabilmektedir.
- fen kavramlarının kalıcılığı geleneksel yaklaşıma göre daha uzun olmaktadır.
- fen ve teknolojinin doğasını ve günlük hayattaki yerlerini daha iyi kavramaktadır.
- fen ve teknoloji ile ilgili meslekler ve bu mesleklerin içerikleri ile ilgili daha doğru bilgilere sahip olmaktadır.
- Kız öğrenciler geleneksel yaklaşımla eğitim görenlere göre kendilerine daha çok güvendikleri ve fen dersine karşı daha olumlu tutum geliştirmektedir (Lee ve Erdoğan, 2007).

Görüldüğü gibi FTT dayalı fen öğretim ile geleneksel fen öğretimi arasında oldukça önemli farklılıklar vardır. Bu farklılıklar Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. FTT ile geleneksel fen öğretiminin karşılaştırılması (Yager vd., 2009).

Gelenek Fen ve Teknoloji Öğretimi	FTT
Temel kavram ders kitabında araştırılır.	Yerel/bölgesel veya merak duyulan konu veya sorunla ilgili problemler tanımlanır
Kitaplarda önerilen etkilikleri ve deneyleri yapar.	Bilgi elde etmek için ve problemi/sorunu çözmek için yerel kaynakları kullanır.
Öğretmenin ve kitabın verdiği bilgi yapılandırılmada öğrenci pasiftir.	Problemin çözümünde kullanacağı bilgiyi araştırmada aktif olarak yer alır.
Öğrenme ders saati içerisinde meydana gelir.	Öğrenme ders saati dışında da meydana gelir.
Öğrenci, testlerde ve sınavlarda başarılı olmak için gerekli olan bilgi üzerine odaklanır.	Kişisel ilgi üzerine odaklanır ve öğrencinin yaratıcılığında faydalanır.
Fen içeriğini öğretmenin anlattığı ve ders kitabında yer alan bilgi olarak görür.	Fen içeriğini yalnızca öğrencinin testlerde ve sınavlarda başarılı olması için gerekli olan bilgi olarak görmez.
Bilimin ve teknolojinin gelişmesinden ortaya çıkan ve öğrencilerin keşfettiği kariyerlere dikkat etmez.	Fen ve teknolojinin çeşitli alanlarındaki kariyerleri fark etmeye odaklanır (Doktorluk ve mühendislik dışında çağımızın önemli kariyerleri).
Öğrenci, öğretmenlerin verdiği veya kitaptaki problemlere yoğunlaşır.	Öğrenciler tanımladıkları problem veya sorunların çözümü için teşebbüste bulunurken vatandaşlık rolünün farkına varır.
Fen öğretimi müfredatın en önemli parçası sadece sınıfta meydana gelir.	Öğrenci yaşamımızdaki fenin önemini görür ve kavrar.
Fen dersleri öncelikle bilgi üzerine odaklanır.	Gelecekte olası olan şeyler üzerine odaklanır.
Derslerin ve testlerin ötesinde bilgi kullanımına çok az ilgi duyar.	Öğrencileri feni sevmeleri ve yaşamaları için kullanmalarını cesaretlendirir.

FTT Yaklaşımının Fen Öğretim Programlarına Yansıması

70'li yılların başlarında eğitim uzmanları fen ve teknoloji çok hızlı bir şekilde ilerlerken, bu gelişmelerin sosyal, ekonomik, çevresel değişimlere rehberlik etmede oldukça pasif kaldığını farkına varmışlardır. Bu yüzden uzmanlar, bireylerin fen ve teknolojinin yaşamları üzerinde önemli bir etkisini olduğu fark etmelerini sağlayacak FTT ile ilgili bir fen programı geliştirmek için çalışmaya başlamışlardır (Rip, 1991; Solomon, 1993). Bu yıllarda FTT yaklaşımına dayalı ilk fen programını İngiltere geliştirmiştir; "Sosyal içerik içerisinde Fen" (Science in Social Context, SISCON, 1970). Bu fen programının öğretmenlere tanıtılması ve daha etkili bir hale getirmesi için ülkede çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. İngiltere'de SISCON ulusal toplantılarda tartışıldığı zamanlarda Amerika da FTT yaklaşımı fen eğitim terminolojisine hala girmemişti. 1978 yılında Amerika da Ulusal Fen Kuruluşu (NSF) ülkedeki fen eğitim durumunu tanımlamak ve geleceğe yönelik önlemler almak için "Proje Sentezi (Project Synthesis)" projesini geliştirdi. Bu üç yıllık proje sonucunda 80'li yılların başlarında FTT yaklaşımı Amerikan eğitim literatürüne girdi ve fen eğitimin temel amacı fen okuyazarı bireyler yetiştirmek oldu. 1993 yılına gelindiğinde ise Amerika'nın 38 eyaletinin büyük bir çoğunluğunda FTT yaklaşımı fen programında yerini almıştı (Yager, 1996). Amerika'da FTT yaklaşıma dayalı fen programları geliştirme çalışmaları sürerken 90'ların başlarında dünya çapında fen eğitiminde değişimler meydana gelmeye başlamış, FTT hareketi diğer ülkelerinde fen programlarını geliştirmede başvurdukları bir reform hareketi haline almıştır.

Kanada'da "Fen-Teknoloji-Toplum ve Çevre (Science-Technology-Society and Environment, 1996)", Avustralya'da "Fizik-Toplum ve Teknoloji (Physic-Society and Technology, 1998)", İsrail'de "Modern Toplumda Fen-Teknoloji Eğitimi (Science-Technology Education in Modern Society, 2001)" ve Belçika'da, "Fen Teknoloji Etnik Toplum (Science, Technology, Ethnic Society, 2001)" ve Japonya ise "Çevre ve Enerji (Environment and Energy, 2002)" programları geliştirilmiştir (Tobias, 2007).

Son yıllarda fen ve teknoloji temelli problemlerin toplum ve çevre üzerine olumsuz etkilerinin fazla hissedilmesiyle Fen, Teknoloji, Toplum (FTT) hareketine çevre, ahlaki ve toplumsal değerler de eklendiği görülmektedir (Pedrretti, 2006). Fen eğitiminde yapılan bu reform hareketlerinin baş harflerinin veya adının farklı olmasına rağmen önemli olan şey, birçok ülkedeki fen öğretim programının FTT yaklaşımı etrafında organize edilmiş olmasıdır (Doğan, 2008,). Ayrıca geliştirilen bu FTT fen programları yapısalıcı öğrenme kuramı ile koordineli bir şekilde oluşturulmuştur (Akçay, 2007).

Dünyadaki bu yöndeki gelişmelere paralel olarak son yirmi yılda ülkemizde de geliştirilen fen eğitim programlarında FTT yaklaşımının yapısalıcı öğrenme kuramı ile birlikte izini görmekteyiz.

FTT yaklaşımın Ülkemizdeki Fen Öğretim Programına yansımaları

1992 yılına kadar FTT yaklaşımı Türkiye'deki fen programının yerini almamıştır. 1992 ilköğretim fen programında genel amaçlar listesinde yalnızca tek bir maddesinde FTT yaklaşımından bahsedilmiştir (MEB,1992).

"Teknolojik gelişme ve çevre bilinci dengeli bir şekilde olmalıdır. Teknolojik gelişmenin olması düşüncesi toplum için önemli bir konudur fakat sistematik bir şekilde olmalıdır. Doğaya saygı bu programın temel özelliğidir"(MEB,1992).

Daha sonra 2000 yılındaki ilköğretim fen programında FTT yaklaşımının açık bir şekilde adı geçmemesine rağmen FTT için uygun ifadeler program vizyonunda ve genel amaçlarda yer almıştır. Bu programda yer alan ifadelerden biri;

"Fen eğitimi sabit fikirlerden ziyade bilgi ve gözlemlere dayalı bilimsel gelişmelerin önemini kavrayan öğrenciler yetiştirmelidir. Bunun sonucunda, öğrenci fen, teknoloji ve çevre içinde bilimsel gelişmeleri fark edebilir"(s.8).

Ayrıca FTT, 2000 fen müfredatının genel amaçlarında yer aldığı gibi bazı ünitelerin kazanım kısmında da yer almıştır.

•Suyu ve havayı oluşturan maddeleri, onların yeryüzündeki çeşitli oranlarını ve zararlı atıkların meydana getirdiği kirliliği açıklar,

•Havayı kirleten faktörleri vurgulayarak hava kirliliğinin yaşamımız üzerine olan etkisini açıklar,

Hava, su ve yeryüzünü korumak için araştırmalar yapar ve aşağıdaki sorunlar hakkında proje geliştirir ve bilgi toplar;

•Ses kirliliğini tanımlar, ses kirliliğinin insan sağlığı üzerine etkisini ve alınması gereken önlemleri işaret eder,

•Çeşitli çevresel faktörlerin bitkilere nasıl zarar verdiğini açıklar

•Görmeye yardımcı olması için geliştirilen araçları ve onların kullanımını örnekler verir

•Kullanılmış pillerin çöpe atılması ile çevresel kirliliğin meydana geldiğini fark eder ve alabilecek önlemleri ifa eder,

•Su stoklarında basıncın rolünü tanımlar

•Balonun kullanımına örnekler verir

•Çevre sorunları ile ilgili bilimsel araştırmaların ve icatların gerekliliğini açıklar (MEB, 2000).

2004 ilköğretim fen ve teknoloji programı FTT yaklaşımının adının yer aldığı ilk programdır (Kaptan ve Yetişir, 2008). Birçok reform hareketinde olduğu gibi FTT eğitimi 2004 fen ve teknoloji öğretim programı ile bütünleştirilmiştir. Bu yeni programla “Fen Bilgisi Dersi” olarak adlandırılmamış onun yerine “Fen ve Teknoloji Dersi” adını almıştır (1 Yetişir ve Kaptan, 2008; Çepni ve Çil, 2009).

2004 Fen ve Teknoloji Dersi Programı, tüm öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olması vizyonunun gerçekleştirilebilmesi için geliştirilen yedi öğrenme alanı içermektedir. Bu alanlardan dördü; Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar ve Dünya ve Evren şeklinde “Konu İçeriği Öğrenme Alanı” olarak ele alınmış ve öğrencilere kazandırılacak temel fen kavram ve prensiplerinin düzenlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. FTT yaklaşımı yeni programda FTTÇ öğrenme alanı olarak yer almış ve FTTÇ öğrenme alanı “Beceri, Anlayış, Tutum ve Değerler Öğrenme Alanı” adı altında üç öğrenme alanından biri olarak yerini almıştır; Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ), Bilimsel Süreç Becerileri (BSB) ve Tutumlar ve Değerlerdir (TD) (MEB, 2004).

Bu programın FTTÇ boyutunda, öğrenciler, fen ve teknolojinin doğasını, fen ve teknoloji arasındaki ilişkiyi, fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki ilişkiyi ve fen ve teknoloji ile ilgili problemin çözümünde kullanılması gerekli olan bilgi, anlayış ve beceriyi anlar (Çepni ve Çil, 2009).

Programının “Öğretim Programları” bölümünde dört konu içeriği öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar, konu ve kavram sıralamasına göre düzenlenerek listeler halinde verilmiştir. Bu kazanımlarda yeri geldikçe beceri, anlayış, tutum ve değerlerle ilgili öğrenme alanlarının üçü için verilen listelerdeki ilgili kazanım numarasına atıf yapılmıştır. Bu şekilde konu içeriğindeki bilgi kazanımları ile öğrencilere kazandırılmak istenen beceri, anlayış, tutum ve değer kazanımları birbirine örülmüştür. Ayrıca FTTÇ perspektifi yalnızca ünitenin kazanım bölümünde yer verilmiş olmasına rağmen aslında her üniteye FTTÇ ilgili örnekler yer almıştır.

Artık yeni fen ve teknoloji programı ile birlikte fen öğretimi yalnızca bilimsel gerçekler ve teorilerin öğretimi olarak düşünülmemekte fen-teknoloji-toplum-çevre bağlamını anlama da fen öğretiminin önemli bir amacı olduğu kabul edilmektedir (Çepni ve Çil, 2009).

Ülkemizdeki İlköğretim Sınıflarında FTT yaklaşımına dayalı Fen ve Teknoloji Öğretimi

FTT dayalı fen eğitim programının başarılı olması için, FTT dayalı fen ve teknoloji öğretim programının hazırlanması önemlidir. Fakat programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin sınıfta FTT öğretimini doğru olarak uygulamaları çok daha önemlidir (Masenzo, 2001; Mbajiorgu ve Ali, 2003; Dori, vd., 2003; Dass, 2005).

Yeni fen ve teknoloji programda her sınıf düzeyinde FTTÇ kazanımları belirlenmiş ve listelenmiştir. Fakat fen ve teknoloji öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun derslerinde bu öğrenme alanına yer vermedikleri programdaki FTTÇ etkinliklerini ödev olarak verdikleri ve öğrenciler için bunların dışında yeni etkinlikler oluşturmadıkları görülmektedir. (Çınar ve Yazar, 2008; Yelken, 2009). Sınıf öğretmenleri, derslerinde FTTÇ kazanımlarına yer vermemelerinin en önemli nedeni olarak katıldıkları HİE kurslarında FTTÇ yaklaşımına yeteri kadar değinilmemesini ve bu yönde bir öğretim yapmaları için kendilerine yeterli bilgi ve becerilerin kazandırılmamasını göstermektedir (Çınar ve Yazar 2008).

Ülkemizde de 2005 yılından itibaren yeni fen ve teknoloji öğretim programını geliştirme sürecinde öğretmenlerin yeni programın gerekçesi, felsefesi, niteliği, uygulama ilkeleri vb. konularda yeterliliklerinin geliştirilmesi için çok sayıda hizmet-içi eğitim

programları düzenlenmiştir (Gömleksiz, 2005; Yangın ve Dindar, 2007). Yeni fen öğretim programını değerlendirmeye yönelik yürütülen birçok çalışmada, öğretmenlerin yeterli bir hizmet-içi eğitimi almadan programı sınıflarda uygulamaya başladıkları ve programın doğasını kavrayamadıkları ortaya çıkmıştır (Gömleksiz, 2005; Erdoğan, 2007). Bu durumun ortaya çıkma nedenleri; fen eğitim sisteminde yapılması istenen değişimler sınıf ve fen ve teknoloji öğretmenlerine ilköğretim müfettişleri tarafından kısa süreli seminerlerle ve anlatan merkezli anlayışla aktarılmaya çalışılmış olması (Bırakmaz, 2006), ilköğretim fen ve teknoloji programına yönelik düzenlenen HİE kurslarının tüm birinci ve ikinci kademe fen ve teknoloji programını kapsamaması, daha çok teorik bilgilere yer verilmesi, verilen bilgiler içerisinde BSB, FTTÇ ve TD öğrenme alanları hakkında yeterli bilginin yer almaması ve uygulamalara çok fazla yer verilmemesi (Çınar ve Yarar 2008; Yelken, 2008) ve bu kursların çoğunlukla kısa süreli bir hizmet-içi eğitim almış ilköğretim müfettişlerinin vermesi konu uzmanı akademisyenler tarafından verilmemesi (Tekin 2004; Şenel, 2008; Tuğçe, 2009) gösterilebilir. Bırakmaz (2006) yaptığı çalışmada HİE kurslar sayesinde sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji öğretim amaçlarını ve eski ve yeni öğretim programı arasındaki farkları ortaya koymada yetersiz kaldığını ortaya çıkarmıştır.

Fen eğitim programlarına FTT yaklaşımına dayalı olarak geliştirilmiş birçok ülkede ülkemizde olduğu gibi FTT yaklaşımına dayalı fen öğretim program geliştirme sürecinde öğretmenlerin yeni programın öngördüğü nitelikleri kazanmaları için hizmet-içi eğitim programları geliştirmiştir (Lee, 2007). Örnek olarak Amerikan Ulusal Fen Kurumu (NSF) tarafından verilen destekle Iowa üniversitesinde geliştirilen FTT yaklaşımına dayalı “Iowa Hizmet-içi Eğitim Programı (Iowa Chautauqua Program-ICP, 1983)” bu programlardan biridir (Massenzo, 2001). Bu programın özelliği öğretmenlerin FTT yaklaşımını sınıflarında başarılı bir şekilde uygulaması için teorikten daha çok pratiğe dayalı bir HİE kurs olmasıdır. Bu program temel olarak üç aşamadan oluşmaktadır, teorik kısmın yer aldığı üç haftalık yaz dönemi, öğretmenlerin öğrendiklerini uyguladıkları ve uygulamalara geri dönütün verildiği son bahar dönemi ve uygulamaların değerlendirildiği bahar dönemidir. 1993 yılında bu program Amerika da hizmet-içi eğitim (HİE) modeli olarak benimsenmiş ve çeşitli eyaletlerde de buna benzer hizmet-içi kurs programları geliştirilmiştir (Kumar ve Berlin, 1998, 1996). Florida Eyaletinde Colier üniversitesi tarafından geliştirilen “Colier Hizmet-içi Program (Colier Chautauqua Program, 1994)” bu programlara örnek olarak verilebilir (Dass, 2005). Iowa Hizmet-içi Eğitim Programı’ etkililiğini ortaya çıkarmak için yapılan bir çok çalışma bu programı tamamlayan öğretmenlerin feni öğretme inancı, fennin ve teknolojinin doğasını anlama, fennin temel kavramlarını ve bilimsel süreci anlama ve yapısalcı öğrenme yaklaşımını kullanma becerisi bakımından önemli bir gelişme kaydetmişlerdir (Yager 1991; Yager ve Tamir, 1995; Freedman, 1997; Yutokom, 1999; Lee, 2001, Massezo, 2001; Cho, 2002, Chin, 2005; Lee ve Erdoğan, 2007). Kursa katılan öğretmenlerde meydana gelen böyle bir değişimin sonucu olarak, onların öğrencilerinde de kavram kazanımı, bilimsel süreç becerileri, fen ve teknoloji kavramlarını uygulama, fen dersine ve fen ve teknolojiyle ilgili kariyerlere karşı pozitif tutum, yaratıcılık ve fennin ve teknolojinin doğasını anlama bakımından öğrenmeleri git gide daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. (Örnek; Yager ve Tamir, 1994; Lee, 2001; Lee ve Erdoğan, 2007; Kimble vd., 2006; Yager, 2009). İsrail’de fen öğretmenleri için geliştirilen “Uzun Dönemli Öğretmen Profesyonel Gelişim Programı (A Long-term Teacher Professional Development Program, 2001)” programı Iowa hizmet-içi programını temel alan HİE kurslarına başka bir örnektir (Doria ve Herscovitz, 2005). Ayrıca buna benzer HİE kursların Tayland, Kore ve Çin gibi ülkelerde düzenlenmekte olduğu görülmektedir (Chin, 2005). Bu durumda ülkemizde de bu tür kursların düzenlenmesi öğretmenlerimiz için daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Fen, Teknoloji, Toplum yaklaşımı boyutunda, hizmet-içinde olduğu kadar hizmet-öncesinde de da bazı sorunlar vardır. Yager (2007) göre öğretmenlerin öğretim şeklini FTT’ye

dönüştürmedeki en büyük problemlerinin, kendilerinin hizmet-öncesinde bir FTT öğretimi ortamı içerisinde çalışma ve öğrenme deneyimi geçirmemelerinden kaynaklandığını savunmaktadır. Ona göre öğretmen adayları hizmet-öncesi eğitimlerinde fen ve teknolojiyi günlük yaşamdaki uygulamalardan keşfetmeli ve fen ve teknolojinin toplum ve çevreye olan katkısını anlamalı ve değer vermelidir. Fakat öğretmen adayların eğitim fakültelerinde aldıkları fen eğitimi incelendiğinde geleneksel bir öğrenme ortamı içerisinde deneyim yaşamakta ve yaşantı sonucunda fen öğretimi hakkında bir takım değerler geliştirmektedir (Dass, 2001; Kaya vd., 2008; Mansour, 2010; Soner ve Geban, 2011). Öğretmen adayları tarafından fen öğretimi hakkında geliştirilen bu değerler yeni yaklaşımların sınıflarda uygulanmasında önemli bir engel olabilir (Yutokom, 1997; Massenzo, 2001).

Hizmet öncesi eğitimdeki diğer bir sorun ise, ülkemizdeki eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği ve fen ve teknoloji öğretmenliği programlarında FTT dersinin seçmeli olarak yer alması sonucu bazı fakültelerde bu ders çeşitli nedenlerden dolayı açılmamasıdır (Yalvaç vd., 2007). Açılan fakültelerde ise FTT ders içeriğinin fakültenin özel ilgisi doğrultusunda, FTT dersinin geleneksel bir şekilde öğretim elemanının bilgi aktarımı ve öğrencinin pasif olduğu bir öğretim ortamı içerisinde yürütülmektedir (Kahyaoglu, 2004; Yalvaç, vd., 2007, Çınar, 2009; 334; Sunar ve Geban, 2011). Bu durum öğretmen adaylarının FTT yaklaşımının tam olarak doğasını kavramadan mezun olmasına ve mesleğe başladıklarında bu yaklaşımı sınıfta uygulamamasına veya yetersiz bir şekilde uygulamasına yol açabilir. Görevdeki öğretmenlerin programı uygularken FTTÇ etkinlikleri yapmaması veya ev ödevi olarak vermesi ve bu yönde etkinlik geliştirmemesi bu durumu desteklemektedir.

Tartışma ve Öneriler

2004 yılında ülkemizde fen, teknoloji, toplum yaklaşımına dayalı Fen ve Teknoloji öğretim programının geliştirilmesi ve yapılan pilot çalışmalar sonucunda 2005 yılında uygulamaya konulması oldukça önemlidir. Fakat programın başarılı olmasında en büyük faktör olan öğretmenlerin çok çeşitli alanlarda verilecek HİE kurslarla, fen ve teknoloji programını sınıflarında etkili bir şekilde uygulaması için gerekli olan bilgi, beceri ve anlayışın kazandırılması gerekmektedir.

Bu bağlamda öğretmenlerin FTT yaklaşımına dayalı fen ve teknoloji öğretimi yapmada olası istek ve ihtiyaçları belirlenmeli ve bu doğrultuda uzun süreli ve pratiğe dönük HİE kurs programı ile sınıf öğretmenlerinin FTT yaklaşımına dayalı fen ve teknoloji öğretimi yapma bilgi ve becerisi kazandırılmaya çalışılmalıdır. Geliştirilecek HİE kurs programlarında FTTÇ ilişkisine, yapısalcı öğrenme kuramı ve yapısalcı öğretim yöntem ve teknikleri konularına yer verilmelidir (Cho, 2001; Yager, 2005). Öğretmenler bu konularla ilgili bilgi ve becerileri kazanması sonucunda FTTÇ ilişkisini kullanarak yapısalcı bir öğrenme ortamında fen ve teknoloji öğretimi yapma bilgi ve pratiğine sahip olabilir.

FTT yaklaşımına dayalı fen öğretimin yapıldığı sınıflarda öğrencilerin daha çok kavram öğrenmekte ve fen başarıları artmaktadır (Cho, 2001; Yager, 2007; Yager ve Akçay, 2008). Bunun yanında öğrencilerin fen ve teknoloji derinse karşı tutumları ve yaratıcı düşünceleri de gelişmektedir (Lee ve Erdoğan, 2007). Eğer öğretmenler FTT yaklaşımına göre fen ve teknoloji öğretimin sonucunda bu başarıyı ve gelişmeyi gözlemlerse öğretmenler sınıfta bu yaklaşımı kullanmada teşvik edilmiş olurlar. Bunun içinde öğretmenler için düzenlenen HİE kursların uzun süreli olmalı ve kurs sonrası öğretmenlere FTT yaklaşımını sınıflarında uygulaması için uzmanlar tarafından destek verilmelidir. 1980 yılından beri Amerika'nın hemen hemen tüm eyaletlerinde uygulanan ve dünyanın birçok ülkesinde hizmet-içi eğitim kurs modeli olarak alınan Iowa Hizmet-içi Programın diğer programlardan en belirgin özelliğinin öğretmenlere on üç haftalık bir teorik kurs sonrası öğretmenlerin uzmanlar tarafından verilen destek ile sınıfta uygulamalarına teşvik edilmesidir. Ülkemizde de bu yönde

kurslar geliştirilerek öğretmenlerin bu yaklaşıma karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanabilir.

Öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerinde olduğu gibi hizmet-öncesi eğitimlerinde de FTT dayalı eğitim alması gerekir Öğretmenlerin hizmet-öncesinde aldıkları fen ve sosyal alan derslerinin fen, teknoloji, toplum ve çevre ilişkisinin ele alındığı yapısal bir ortam içerisinde işlemelidir. Böyle bir öğretim ortamı öğretmen adaylarında FTT yaklaşıma karşı pozitif tutum gelişmesine ve gelecekteki sınıflarında uygulama isteğini meydana getirebilir. Ayrıca adayların konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması için Fen, Teknoloji, Toplum dersinin öğretmen eğitim programlarda zorunlu ders olarak yer alması gerekmektedir. Bu dersin öğretmen merkezli bir yaklaşımla değil öğretmen adaylarının güncel fen ve teknoloji kaynaklı toplumsal ve çevresel sorunları araştırdıkları ve çözümler ürettikleri bir formatta işlenmelidir. Özellikle bu dersin FTT yaklaşımı konusunda uzmanlar tarafından verilmesi oldukça önemlidir.

Özetle, Fen öğretiminde geleneksel yaklaşım ve FTT yaklaşımı, öğretim strateji spektrumunun iki uç noktasındadır. Öğretim hayatı boyunca sınıflarında geleneksel öğretim yaklaşımını kullanan öğretmenlerin birden FTT yaklaşımına dönmesi çok kolay bir süreç olmadığı aşikardır. FTT dayalı fen eğitim programının başarılı olması için, FTT dayalı fen eğitim programının hazırlanması önemlidir fakat yetersizdir. Bunun yanında öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde FTT dayalı eğitilmesi gerekir.

7. KAYNAKLAR

- Aikenhead, G., 2009. Research into STS Science Education, *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 9, 1, 200-209.
- Akçay, H., 2007. The Impact of A STS/ Constructivist Learning Approach on The Beliefs and Attitudes of Pre-service Science Teachers, Unpublished Thesis, Iowa University, USA.
- Amirshokohi, A., 2010. Elementary Pre-service Teachers' Environmental Literacy and Views Toward Science, Technology, and Society (STS) Issues, *Science Educator*, 11,323-343.
- Bırakmaz, F. H., 2006. Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39, 1, 99-116.
- Chin, C-C., 2005. First-year Pre-service Teachers in Taiwan-Do They Enter The Teacher Program With Satisfactory Scientific Literacy And Attitudes Toward Science?. *International Journal of Science Education*, 27,13, 1549-1570.
- Cho, J., 2002. The Development of an alternative In-service Programme for Korean science Teachers with an emphasis on Science–Technology–Society. *International Journal of Science Education*, 24, 10, 1021–1035
- Çepni, S., ve Bacanak, A. ve Küçük M., 2003. Fen Eğitiminin Amaçlarında Değişen Değerler: Fen-Teknoloji-Toplum. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1,4, 7-29.
- Çepni, S., ve Çil, E., 2009. Fen ve Teknoloji Programı İlköğretim Birinci ve İkincikademe Öğretmenleri için El Kitabı, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Çınar, S. ve Yazar, S., (2008).FTT Dayalı Fen ve Teknoloji Programını Uygulamada Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar, VIII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bolu,
- Dass, P. M., 2001. Implementation of Instructional Innovations in K-8 Science Classes: Perspectives of Inservice Teachers, *International Journal of Science Education*, 23, 9, 969-985.
- Dass, P. M., 2005. Using a Science/Technology/Society Approach To Prepare Reform-Oriented Science Teachers: The Case of a Secondary Science Methods Course, *Issues in Teacher Education*, 14, 1, 95-108

- Doria, Y., J. ve Herscovitz, O., 2005. A Case-based Long-term Professional Development of Science Teachers, *International Journal of Science Education*, 27, 12, 1413–1446.
- Erdoğan, M. 2005. Yeni geliştirilen beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi müfredatı: pilot uygulama yansımaları. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, Mayıs, İstanbul, *Bildiriler Kitabı*: 229-310.
- Gömlüksiz M. N., 2005. Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 339-384.
- Hart, P., 2002. Environment in the science curriculum: the politics of change in the Pan-Canadian science curriculum development process, *International Journal Science Education*, 24, 11, 1239–1254.
- Kaya, O. N., Yager, R., ve Doğan, A., 2008. Changes in Attitudes Toward Science-Technology-Society on Pre-service Science Teachers, *Research in Science Education*, 39, 257-279
- Kaya, O., N., Doğan, A., Angın, Y., ve Kılıç, Z., 2008. Needs of Turkish Elementary Science and Technology Teachers, XIII. IOSTE Symposium, The Use of Science and Technology Education for Peace and Sustainable Development, Kuşadası, Turkey
- Kimble, L. L., Yager, R., ve Yager, O., 2006. Success of Professional-Development Model in Assisting Teacher to Change Their Teaching to Match the More Emphasis Conditions Urged in the National Science Education Standards, *Journal of Science Teacher Education*, 10, 10972-20006
- Lee, M. K., 2001 the Effects of a Professional Development Program for Physics Teachers on Their Teaching and The Learning of Their Students, Unpublished Thesis, Iowa University, USA.
- Lee, M., K. ve Erdoğan, I., 2007. The Effect of Science–Technology–Society Teaching on Students' Attitudes toward Science and Certain Aspects of Creativity, *Bulletin of Science Technology Society* , 27, 382-390.
- Lee, Y. C., 2009. Science-Technology-Society or Technology-Society-Science? Insights from an Ancient Technology, *International Journal of Science Education*, 32, 14, 1927–1950.
- Mansour, N., 2008. The Experiences and Personal Religious Beliefs of Egyptian Science Teachers as a Framework for Understanding the Shaping and Reshaping of their Beliefs and Practices about Science-Technology-Society (STS). *International Journal of Science Education*, 30, 12, 1605–1634.
- Mansour, N., 2009. Science-Technology-Society (STS) A New Paradigm in Science Education, *Bulletin of Science Technology Society*, 29, 4, 287–297.
- Marks, R., Bertram, S., ve Eilks, I., 2008. Learning chemistry and beyond with a lesson plan on potato crisps, which follows a socio-critical and problem-oriented approach to chemistry lessons a case study, *Education Research Practice*, 9, 267–276.
- Massenzo, L., 2001. Teacher beliefs about teaching Science Through Science-Technology-Society. Unpublished Thesis, Georgia State Üniversitesi, USA
- Mbajjorgu, N. M., & Ali, N. M., 2003. Relationship between STS approach, scientific literacy, and achievement in biology, *Science Education*, 87(1), 31–39
- Pedretti, E., 2006. Promoting Issues-based STSE Perspectives in Science Teacher Education: Problems of Identity and Ideology. *Science & Education*, 233-251.
- Rip, A., 1999. STS in Euro, *Bulletin of Science, Technology & Society*, 4, 73-85.
- Solomon, J., 1993. *Teaching, Science, Technology and Society*. Buckingham . Philadelphia: Open University Press.
- Sunar, S. ve Geban, Ö., 2011. Turkish Pre-Service Science Teachers' Views on Science-Technology- Society Issues, *Eurasian J. Phys. Chem. Educ.*, Jan (Special Issue):9-24.

- Şenel, T., 2008. Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet-İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması, Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tekin, S., 2004. Kimya Öğretmenleri İçin Kavramsal Anlama ve Kavram Öğretimi Amaçlı Bir Hizmet-İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması, Doktora Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tobias, M. K., 2007. A Comparative Analysis of Science-Technology-society Standarts in Elementary, Middle and High School State Science Curriculum Frameworks, Doktora Tezi, Florida Atlantic University, Amerika,
- Tuççe, G. ve Aslan, N. 2009. Sınıf Öğretmenlerinin Küreselleşme, Toplumsal Gelişme ve Hizmet-içi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri, Kastamonu Eğitim Dergisi, 17, 3, 881-894.
- Yager, R. E., 1991. The Constructivist Learning Model: Towards real reform in science education. *The Science Teacher*, 58, 6, 52–57.
- Yager, R. E., and Tamir, P., 1995. The science/technology/society (STS) curriculum viewed through a state model. *Journal of Technology Studies*, 2,1, 33–47.
- Yager, R. E., 1996. History of science/technology/society as reform in the United States. In R. E. Yager (Ed.), *Science/technology/society: As reform in science education*, 3–15, Albany, NY: State University of New York Press.
- Yager, R. E., and Weld, J. D., 1999 . Scope, sequence and coordination: The Iowa project, a national reform effort in the USA. *International Journal of Science Education*, 21,2, 169–194.
- Yager, R. E., 2000. The history and future of science education reform. *The Clearing House*, 74, 1, 51–54.
- Yager, R., Abd-Hamid, N. and Akcay, H., 2005. Classrooms The Effects of Varied Inquiry Experiences on Teacher and Student Questions and Actions in STS. *Bulletin of Science Technology Society*, 25, 426–434
- Yager, S. O., Yager, R. E. and Lim, G., 2006. The Advantages of an STS Approach over a Typical Textbook Dominated Approach in Middle School Science, *School Science and Mathematics*, 1, 23–45.
- Yager, R., 2007. STS Requires Changes in Teaching, *Bulletin of Science Technology Society*, 27, 386-413.
- Yager; R., 2009. Comparing Science Learning Among 4th-, 5th-, and 6th-Grade Students: STS Versus Textbook-Based Instruction, *Journal of Elementary Science Education*, 21, 2, 15-24.
- Yalvac, B., Tekkaya, C., Cakiroglu, J. ve Kahyaoglu, E., 2007. Turkish pre-service science teachers' views on sciencetechnology- society issues. *International Journal of Science Education*, 29, 331–348.
- Yangın, S., ve Dindar, H., 2007. İlköğretim Fen ve Teknoloji Programındaki Değişimin Öğretmenler Yansımaları, *Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 240–252
- Yetişir, İ. M., ve Kaptan, F., 2008. STS from a Historical Perspective and Its Reflection on Curricula in Türkiye. *Internotial Journal of Environmental & Science Education*, 3, 1, 3-8
- Yutakom, N., 1997. The Congruence of Perceptions and Behaviors Exhibited by Twelvw succesful Middle School Teacher in Scinece/Technology/Society/Constructivist Practices in Iowa Scope, Sequence and coordination schools, Unpublished Thesis, Ioawa University, USA.
- Ziman, J. (1994). The rationale of STS education is in the approach. In J. Solomon & G. Aikenhead (Eds.), *STS education: International perspectives on reform* (pp. 21-31). London: Teachers College Press.

URL-1, <http://ttkb.meb.gov.tr/>, 24.6.2011

POINTS DU SPLEEN ET SES ASPECTS CHEZ BAUDELAIRE

Sadık TÜRKOĞLU¹

Résumé

Le but de cette étude est d'analyser les diverses formes du mot spleen qui constitue le point de départ important de la poésie baudelairienne dans son œuvre intitulée Les Fleurs du Mal. Dans sa poésie, le mot spleen se manifeste sous les divers aspects différents. Le champ lexical du mot spleen se progresse autour des mots l'ennui, l'angoisse, la langueur, la détresse et le cafard dans ses poèmes. Le spleen représente un état mélancolique, une dépression presque qui n'a pas de cause définie. De ce fait, le spleen qui donne une ambiance pessimiste à sa poésie devient une des composantes essentielles du mal de vivre chez lui. Ce thème constitue le plus souvent l'une des premières particularités de sa poésie. Tout d'abord le spleen reflète le sentiment d'être soucieux, les conflits intérieurs et le souci étant son produit.

BAUDELAIRE'DE SIKINTI NOKTALARI VE GÖRÜNÜMLERİ

Özet

Bu çalışmanın amacı 'Kötülük Çiçekleri' adlı yapıtında Baudelaire'in şiirinin önemli bir hareket noktasını oluşturan sıkıntı sözcüğünün çeşitli biçimlerini irdelemektir. Onun şiirlerinde sıkıntı sözcüğü farklı görünümde ortaya çıkmaktadır. Şiirlerinde Türkçe karşılığı melal olarak çevrilmesi uygun görülen, İngilizcesi spleen olan, sıkıntı, can sıkıntısı, belli bir nedene bağlanamayan ama birçok nedeni varmış gibi görünen iç sıkıntısı, iç daralması, bunalım gibi sözcük alanı çevresinde yer alır. Sıkıntı anlam alanı ve sözcük alanı olarak İngilizce spleen, Fransızca ennui ve angoisse v.b. olmak üzere özellikle beş sözcük etrafında gelişir. Bu alandaki sözcükler ele alındığında, onlar sıkıntı anlamına gelen farklı sözcüklerle kendini göstermekte ve onun şiirine karamsar bir hava verdiği görülmektedir. İlk bakışta sıkıntı; onda iç çatışmaları ve onun ürünü olan tedirginliği, tedirginlik duygusunu yansıtmaktadır. İnsanın iç dünyasını allak bullak eden gizli kalmış duyguları açıp yaymaya çalışan bir hal gibi kendini gösterir. Onda sıkıntı, bunaltı, kin, can sıkıntısı, iç sıkıntısı, hıçkırıklar, sinsî şiddet, yaşlanma korkusu ve ölüm gibi ruh durumlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: spleen, melal, iç sıkıntısı, can sıkıntısı, bunaltı.

Abstract

POINTS AND ASPECTS OF SPLEEN INNER OF BAUDELAIRE

The aim of this study is to research various styles of word spleen which forms an important starting point of Baudelaire's poem in his work called as "The Flowers of Evil". The word spleen appears in different aspects in his poems. Spleen in English approved in translation to Turkish as melal, gloom, annoyance appear in surroundings of word fields such as boredom, depression, moody which can't be attached to a certain reason but and are appeared as if they have a lot of reasons. Boredom in English as field of comprehension spleen, in French ennui and angoisse, it develops in surroundings of five words. When the words are obtained in that field it is seen that these words display themselves by different words which mean spleen and the words pretend to make of pessimism to his poem. At first glance; Spleen reflects inner conflicts of him and its results anxiety, feeling of uneasiness. The spleen displays itself like a manner which convulses inner world of man, tries to uncover and spread hidden feelings. It can be said that his spleen is based on moods such as grudge, boredom, depression, hiccups, insidious severity, afraid of being older and death, inner of him.

Key Words: spleen, ennui, boredom, annoyance, anxiety.

0-Introduction

Ce travail a pour but d'examiner le volume, les aspects et les formes du spleen dans les *Fleurs du Mal* de Baudelaire. Comment est-il ? Comment se manifeste-il dans ses

¹ Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi ABD Öğretim Üyesi

poèmes ? Les sons ou les morphèmes forment les mots et les mots composent les phrases et les phrases constituent les textes. A ce moment-là, il faut examiner les mots pour apprécier bien l'anatomie du texte et l'objet du travail. A cause de cela, il est important de considérer l'image qu'on recherche à travers les mots de ce texte. D'après cette conception qu'on essaye de mettre en évidence l'univers de ce travail qui doit se composer des mots qui signifient l'ennui ou le spleen à travers les poèmes exemplaires de ce travail. A première vue, il sera nécessaire de constater combien de mots qui signifient approximativement le spleen dans tous ses poèmes. D'après cette constatation, la méthode qu'on va appliquer dans le travail, ce sont le processus de signification, le champ lexical et le champ sémantique d'après les contextes où se trouvent les expressions de spleen comme les mots spleen, ennui, angoisse etc. Ceux-ci prennent en abondance la place dans les poèmes de Baudelaire. On appelle " champ lexical " l'ensemble des mots qui se rapportent à une même réalité. (Greimas et Courtés, 1979 ; 208-209) Les mots qui forment un champ lexical peuvent avoir comme points communs d'être synonymes ou d'appartenir à la même famille, au même domaine, à la même notion. Les mots d'un texte peuvent aussi s'organiser en ensembles lexicaux dont le point commun est la nature du vocabulaire employé et sa valeur. Les champs lexicaux sont des groupes de mots se rapportant à une même idée. En lexicologie, le champ sémantique d'un mot est l'ensemble des sens disponibles de ce mot selon le contexte. Elle s'attache à l'étude de la langue sur le plan de la signification : synonymie, changements de sens d'un mot, structure du vocabulaire. Le champ sémantique est l'ensemble des différentes significations d'un même mot dans les différents contextes où il se trouve. (Greimas et Courtés, 1979 ; 35) Dans chacune des expressions, le même mot a un sens précis différent. Le lexique est l'ensemble des mots formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette même langue. Le champ lexical est une série de mots qui possèdent des propriétés communes et se rapportent à une même idée ou notion. Le mot spleen tient une grande place privilégiée dans les poèmes baudelairiens non seulement comme une seule notion mais également comme d'autres mots qui l'expriment sous les divers aspects du mot en question. En même temps le poète a particulièrement accordé un grand chapitre intitulé Spleen et Idéal à cette notion. Le travail va considérer les mots qui le concernent comme l'univers de l'étude. Il faut dire de prime abord que le poète s'adresse en particulier au mot spleen en anglais en laissant de côté le mot ennui en français parce que celui-là exprime ce qu'il veut référer mieux que les autres. Dans la préface de " les Fleurs du Mal " publiée en 1964 dans l'imprimerie Garnier-Flammarion, Henri Lemaître affirme comme ceci : " Baudelaire est d'autant plus attaché à exploiter toutes les ressources du langage que son

expérience est l'expérience de l'angoisse, de l'instabilité, de la mort lente, de l'universelle déperdition, l'expérience aussi du rêve de la nostalgie et du paradis perdu. ” D'après cette citation empruntée à Lemaitre, l'angoisse est l'une des expériences chez Baudelaire. Il n'aime pas les beaux temps ensoleillés en préférant les temps brouillés, couverts, brumeux et nuageux du Paris. L'ennui peut être une raison qu'on ne peut lier à aucune cause définie, mais en même temps cela peut entourer aussi plusieurs causes. Le spleen baudelairien peut être une angoisse qu'il sent devant la mort ou qu'il la nourrit dans son subconscient même s'il n'a guère peur de la mort. A la source du spleen, “ il y a la détresse de Baudelaire; ses ennuis matériels, ses déficiences physiques, l'hiver de son corps et de son âme, les tourments de sa vie amoureuse, l'obsession précoce de la vieillesse et de la mort.” (Lagarde et Michard 1969; 443) On sait que plusieurs poètes ont pour objet de faire la mort dans leurs œuvres. Le même cas qui pousse l'homme à la penser consciemment ou inconsciemment peut prendre la place dans le subconscient de Baudelaire. Les poèmes intitulés le spleen sont donc avant tout une description ou une analyse d'un sentiment que le poète appelle “spleen”, un mot emprunté à l'anglais. Le spleen est une sensation ennuyante liée à l'état d'âme, à un sentiment très confus. Cependant le spleen ou cet état d'âme se présente chez Baudelaire comme un certain nombre de noms sous les mots tels que l'angoisse, l'ennui qui caractérisent l'univers poétique du poète. Quant au sens du mot spleen, d'après le dictionnaire Larousse et le dictionnaire étymologique, le mot spleen a pour origine le mot anglais *spleen* qui vient du grec ancien *splēn* (Rosay, 1985 ; 480) et qui signifie “ rate ” ou “mélancolie passagère d'une personne blasée de tout” ou “mauvaise humeur.” (Dubois, 1989 ; 977) De nos jours, on considère bien que ceci est faux, mais l'image est restée. En France d'aujourd'hui, le spleen représente un état mélancolique maximal sans cause définie. Il est lié aux saisons, au temps, à l'accablement du souvenir et aussi à l'ennui psychologique. Cette notion a été popularisée par les poèmes de ce poète. Le spleen est une des composantes essentielles de l'angoisse d'exister. Quand on consulte le mot spleen et toutes ses variations dans le dictionnaire Larousse, il est possible de voir les dérivations sémantiques et lexicales du mot qui nous affichent un éclairage pour le travail. Ces mots qui concernent la notion peuvent s'ordonner comme ceci: le spleen, l'ennui, l'angoisse, la lassitude, le mal, le regret, l'inquiétude, le malaise, la maigreur, la gêne, la contrainte, l'inconfort, la détresse, l'embêtement, la peine, le resserrement, l'anxiété, l'oppression, la suffocation, la dépression, la crise et la palpitation etc. Tout ce qu'on obtient de ces énumérations est le champ sémantique et le champ lexical du mot spleen. Dans l'univers poétique de Baudelaire, la notion de spleen prend place plus particulièrement sous l'aspect du mot “ennui” dont la première voyelle est écrite le plus

souvent en majuscule. Ceci explique aussi l'importance privilégiée de ce mot auquel le poète a accordé un sens très spécifique. Comme on le voit à la lecture des poèmes des *Fleurs du Mal*, le poète ne mentionne pas le mot spleen dans les vers des poèmes mais il est en tout cas possible de l'apercevoir dans les titres des poèmes. Dans les vers, on voit plusieurs fois surtout les mots d'abord l'ennui, et puis l'angoisse. Baudelaire écrit à sa mère, Mme Aupick, le 30 décembre 1859 : “ Ce que je sens, c'est un immense découragement, une sensation d'isolement insupportable, une peur perpétuelle d'un malheur vague, une défiance complète de mes forces, une absence totale de désirs, une impossibilité de trouver un amusement quelconque.” Cette petite citation empruntée à sa lettre à sa mère exprime bien la source de son spleen qui contient les autres formes. Le spleen baudelairien est l'essence la plus principale de profonds sentiments de découragement, d'isolement, d'angoisse et d'ennui existentiels que le poète des *Fleurs du Mal* exprime dans la plupart de ses poèmes. On aperçoit que le poète a prévu quatre poèmes intitulés le spleen dans son œuvre. Dans la section des *Fleurs du mal*, intitulée “*Spleen et Idéal*”, le spleen prend une place centrale et constitue le mal auquel est confronté le poète qui tente de lui opposer l'Idéal, représenté par exemple par l'amour idéalisé. Dans les quatre poèmes intitulés *Spleen* est décrit cet état spécifique qui définit, selon Baudelaire, la condition humaine. On peut persuader la source de son ennui surtout dans le premier poème qui porte ce titre. Ce poème porte le titre de *Spleen* dans *Les Fleurs du mal* et illustre les diverses formes du malaise de vivre. Dans ce poème écrit à la première personne, Baudelaire fait un bilan désespérant de son existence. En tant qu'homme et poète Baudelaire est victime du spleen: Pour l'homme, sa mémoire est un cimetière où ne règne que l'ennui. Pour le poète, il est paralysé, il ne sait plus que dire la mort. Poétiquement Baudelaire exprime son spleen par une accumulation de métaphores, apparemment chaotiques mais en fait très liées. La forme de six mots ainsi que l'ennui, l'angoisse, la langueur, la détresse et le cafard désigne peut-être la structure anatomique du spleen chez Baudelaire à la lecture minutieuse. Après cette étape, toutes ces notions principales vont être examinées respectivement.

1. Le Spleen comme Mot Clef

Le spleen occupe une place éminente à la fois dans *les Fleurs du mal*, dans *le Spleen de Paris* et dans l'esprit du poète. Avant tout ce terme est étranger et multidimensionnelle. A cause de cela “ Baudelaire a utilisé ce terme étranger et étrange pour ordonner, autour d'une pole négatif, toutes ses angoisses diffuses, tous ces dégouts. Le sentiment de spleen a donc

mille visages, et c'est l'un de ses aspects les plus insupportables que de n'être assignable à aucune cause, ni réductible à aucune définition." (Décote et Dubosclard 1993 ; 336) A partir de cette citation, le spleen constitue alors un point de départ important et comme notion essentielle pour ce travail. Lemaître définit le thème chez Baudelaire comme suivant : " En tout cas, les grands thèmes baudelairiens du malheur, l'Ennui, la Perversité, le Guignon portent la marque de cette ambigüité de consciente et de nostalgie ; Satan lui-même n'exerce sa séduction que parce qu'il porte en lui le souvenir de l'Ange. Enfin la Femme, c'est Jean Duval et Madame Sabatier, et l'amour, inéluctable confusion de la chute et de l'ascension." (1964 ; 13) Le poète a un locutoire avec qui il parle en posant des questions, en faisant des dualités qui mettent en évidence son malheur et son spleen. Décote et Dubosclard (1993 ; 337) définit cette notion de la manière suivante : " Le spleen se traduit par des manifestations psychosomatiques apparentées à des crises d'angoisse : sensation d'oppression claustrophobie, hallucinations, vertiges." Comme on le perçoit, il a des raisons psychologiques, mais il sera mieux d'aller focaliser plus particulièrement sur les aspects notionnels plutôt que d'insister sur les formes psycho aspectuels dans ce travail.

Quand on regarde de plus près les poèmes de Baudelaire, on arrive à constater que le mot spleen ne se mentionne jamais parmi les vers ou autrement dit dans les vers qui construisent les poèmes des *Fleurs du mal*, mais par contre ce mot constitue le titre du premier chapitre de l'œuvre appelée Spleen et Idéal du recueil et les titres des quatre poèmes respectifs vers la fin de ce chapitre. Il est possible de les citer et de les étudier comme on va mettre en évidence en bas. Dans le premier poème intitulé le *Spleen* (1964 ; 94), on peut dire qu'il est un sonnet et qu'on ne voit jamais un mot qui appartient au champ lexical du spleen dont on a donné les mots ci-dessus. Mais toutefois, on peut saisir une lassitude de vie et de vie urbaine entre les vers qui constituent le poème. D'abord le sujet du poème se progresse autour de deux mots frappants ; l'un est la dure saison hivernale et l'autre la ville. L'hiver donne toute sorte d'ennui à la ville entière. Irrité contre la ville entière, le pluviôse verse un froid ténébreux aux pâles habitants du voisin cimetière et la mortalité sur les faubourgs brumeux de son urne à grands flots. Ici, la première strophe a été écrite comme une phrase prosaïque. Le poète trace un tableau très ennuyant en utilisant particulièrement le mot pluviôse. Celui-ci bouleverse tout à la fois la ville, le cimetière et les faubourgs brumeux de la ville. Il est toujours possible de contempler les tableaux des spleens pareils à celui sur lequel on vient d'insister et de peindre ci-dessus tout le long de cette œuvre. On constate tout de suite une allégorie ou une chaîne de métaphores qui embrasse tout le poème. La première, c'est le pluviôse qui remplace une vie morbide qui efface et qui bouleverse toute la vivacité d'un être

sans défense contre l'effort de vivre. La deuxième, ce sont les morts qui remplacent les pâles habitants du voisin cimetière.

Dans le deuxième poème qui porte le titre du *Spleen*, le poète utilise côte à côte le mot spleen avec le mot morne incuriosité : “ L'ennui, fruit de la morne incuriosité, / Prend les proportions de l'immortalité.” (1964 ; 95) Le poème commence par insister sur les mauvais souvenirs par un seul vers frappant en exprimant qu'il a plus de souvenirs que s'il avait mille ans. C'est une longue énumération qui part du souvenir des petites lettres d'amour pleins des poèmes et des romances jusqu'aux bilans. Le pronom personnel sujet “ je ” du poème devient tantôt un cimetière abhorré de la lune tantôt un vieux boudoir plein de roses fanées. Il s'agit d'une indifférence à la vie entre la mort, le cimetière et le boudoir qui est le lieu de vivre. Les jours se succèdent sans cesse les uns les autres inconsciemment dans une forme monotone. Cette monotonie est exprimée par l'expression qui se passe dans le distique précédent: “ Rien n'égale en longueur les boiteuses journées / Quand sous les lourds flacons des neigeuses années, ” (1964 ; 95) Il faut dire ici que l'ennui de ce poème se réfère à cette monotonie qui résulte du fruit de la morne incuriosité. En somme on peut dire que l'incuriosité et l'indifférence à la vie constituent un ennui indéfinissable dans l'âme du poète.

Le troisième poème porté le titre du *Spleen* qui commence par un “je” le présente comme un jeune roi qui s'ennuie avec ses chiens comme avec d'autres bêtes. Mais ici le roi est considéré comme une personne jeune mais vieille, un pays riche mais impuissant dans les contrastes lexicaux. Le mot ennui est transformé de temps en temps en verbe pronominal dans la strophe suivante: “ Je suis comme le roi d'un pays pluvieux, / Riche, mais impuissant, jeune et pourtant très vieux, / Qui, de ses précepteurs méprisant les courbettes, / s'ennuie avec ses chiens comme avec d'autres bêtes. ” (1964 ; 95) Le poète paraît détester les bêtes surtout les chiens d'après cette expression. Le roi n'aime rien dans ce pays qui est décrit et rien ne le rend heureux. Si l'homme n'est pas heureux, la royauté ne coûte pas grand-chose même s'il est roi. Dans l'ensemble du poème, un tableau très pessimiste est tracé d'une forme dramatique d'une vie malheureuse.

Le quatrième poème qui porte comme titre le *Spleen*, il est question de deux mots concernant le spleen ou qui le signifient. Dans le premier cas, le spleen se forme comme les longs ennuis en un adjectif qualificatif au pluriel. Chaque fois qu'on regarde les contextes où les mots concernent le spleen, on est obligé de rencontrer un tableau pessimiste qui constitue la face négative de la poésie baudelairienne. Dans la première strophe suivante où l'horizon est décrit dans un tableau climatique: “ Quand le ciel bas et lourd pèse comme un couvercle / Sur l'esprit gémissant en proie aux longs ennuis, / Et que de l'horizon embrassant tout le

cerle / Il nous verse un jour noir plus triste que les nuits;” on peut dire qu’il n’y a rien à tenir quelque chose de bon. Tous les mots constituant la strophe présentent un tableau très malheureux: Le ciel bas et lourd pèse sur l’âme gémissant les longs ennuis, tout le cercle de l’horizon verse un jour noir plus triste que les nuits. Quand on écrit la strophe en prose, il va de soi que le sens sera plus compréhensible par rapport à celle en vers. Les événements du temps constituent tantôt le bonheur et tantôt le malheur. Comme dans ce poème, le temps compose en général une atmosphère lugubre dans la poésie baudelairienne. Sans doute les ennuis sont-ils longs dans le tableau comme cela. Ici l’ennui est une des parties les plus importantes de ce poème. Dans le deuxième cas, on possède un autre mot qui signifie en français le spleen, c’est l’angoisse qui est analysée sous un autre titre avec la même notion dans ce travail. Il est très intéressant que ce poème est l’unique texte où l’ennui et l’angoisse restent ensemble convenablement à l’attitude malheureuse du poème. Quand on s’approche de plus près de la dernière strophe suivante du poème : “ Et de longs corbillards, sans tambours ni musique, / Défilent lentement dans mon âme ; l’espoir, / Vaincu, pleure, et l’angoisse atroce, despotique ; / Sur mon crane incliné plante son drapeau noir.” On peut voir les éléments efficaces qui créent l’angoisse atroce se manifestant comme les mots dysphoriques : ce sont de longs corbillards qui défilent dans son âme, les larmes de l’espoir et enfin l’angoisse atroce qui plante son drapeau noir sur son crâne incliné. Ce qui doit attirer l’attention du lecteur, c’est le premier caractère écrit en majuscule des mots suivants: l’Angoisse et l’Espoir. Il est possible de dire que l’un et l’autre ne se complètent jamais. Si celui-ci existe, l’autre n’est pas. Par conséquent, on peut prétendre que l’ennui et l’angoisse résident dans la mort. Le ciel bas et lourd peut symboliser une vie malheureuse plein des ennuis atroces sous une forme métaphorique.

2. Ennui

Le premier aspect du spleen est le mot ennui qui se répète le plus souvent dans la poésie baudelairienne. Selon Özcan l’ennui chez Baudelaire est “ un ennui, un cafard qu’on ne pourrait exprimer avec des mots actuels, cela devient de plus en plus un désespoir.” (1998 ; 66) Comme on l’a déjà dit, en tant que sens, ce mot se réfère à un concept d’anxiété ou l’état d’âme, qui n’a pas de raison précise, mais qui se forme dans l’âme et dans la mémoire humaine. Le Dictionnaire Larousse (1989; 386) le définit comme ceci : ” lassitude morale de celui qui s’ennuie ; ce qui est regrettable, fâcheux ; chose, événement qui contrarie le cours normal de l’existence, qui cause du désagrément.” D’après ces constatations, l’ennui peut avoir plusieurs raisons. Dans la vie humaine, chaque chose qui laisse un effet négatif sur

l'âme crée aussi essentiellement un ennui ou une angoisse. Ceci blesse l'âme humaine et l'entraîne dans une sorte de lassitude. Le poète possède plusieurs raisons pour entrer dans une atmosphère très ennuyante parce qu'il a été quitté par une mère très atroce à son enfance. Il est possible de voir les traces du spleen qui comprend plusieurs formes dans son œuvre.

Même si le mot ennui se saisit dans tous les poèmes baudelairiens, il faut dire toutefois qu'il faut insister un à un sur les dérivations conceptuelles du mot ennui. Cela va mettre en évidence la structure anatomique de ce mot et donne au lecteur l'occasion de sentir le sens universel de ce mot. Autant qu'on prenne en considération tous les poèmes des *Fleurs du mal*, on voit qu'il est utilisé onze fois dans les différents poèmes. A première vue, dans la dernière strophe du poème "au lecteur", le poète fait une métaphore mélangé avec une personnification "C'est l'ennui! - L'œil changé d'un peur involontaire" (1964; 34) Ici, l'ennui est ressemblé à l'œil d'un homme plein de leur involontaire. Le mot ennui est mentionné pour la première fois dans ce poème qui prend place dans le poème "Au lecteur". Dans l'ensemble du même poème, trois êtres méchants sont le diable, la mort et l'ennui. C'est assez intéressant que les premiers caractères de ces trois mots sont écrits en caractères majuscules. Il nous définit le Satan comme cela : C'est le Satan qui tient les fils qui nous remuent! Aux objets répugnants nous trouvent des appas ; chaque jour vers l'Enfer nous descend d'un pas son horreur à travers des ténèbres qui puent.

Après le diable serré et fourmillant qui ressemble à un million d'helminthes rabotant dans les cerveaux des hommes, la mort est définie comme un fleuve invisible et avec des sourdes plaintes. La Mort est un fleuve invisible à l'œil du poète. Quand on respire, la mort descend dans les poumons des hommes. Mais ces trois notions, il en est un, celui-ci est le plus laid, le plus méchant et le plus immonde. Si elle ne paraît pas grande, s'il ne pousse ni grand cris, il ferait volontiers de la terre un débris et dans un bâillement avalerait le monde, c'est voici l'Ennui. Le poète considère l'ennui plus méchant que les deux autres êtres qui sont énumérés respectivement comme le diable et la mort. On voit une triple apparence qui se compose de trois éléments fondamentaux comme le diable, la mort et l'ennui. Chacune de ces éléments paraît la raison d'une autre. A partir du poème *l'Ennemi*, Inal (1998 ; 91) considère le poète comme "un étranger qui s'agite dans l'inquiétude et l'anxiété à cause de la peur de la mort devant les yeux d'un ennemi." D'après ce qu'on entend par cette citation et par le poème en question, il faut dire que l'ennemi est le temps qui dévore la vie et qui ronge le cœur.

Deuxièmement, dans le poème *Bénédiction*, la première strophe est fondée sur l'ennui, c'est à dire l'ennui de ce monde où l'enfant est tout à fait triste à cause d'une mère à partir de

ce que le poète l'a dit. Dans les vers de ce poème (1964; 36) " Lorsque, par un décret des puissances suprêmes, / Le poète apparaît en ce monde ennuyé, " on voit que le mot ennui est utilisé deux fois, L'un est un nom et l'autre un verbe conjugué. On peut dire que le poète réfère à sa mère avec des plaintes diverses. Il considère encore le monde ennuyant lorsque le poète apparaît en ce monde ennuyé. Par un décret des puissances suprêmes, épouvantée et pleines de blasphèmes, sa mère crispe ses poings vers Dieu qui le prend en pitié. Et il pense qu'elle crie comme cela : -" Ah ! Que n'ai-je mis bas tout un nœud de vipères, plutôt que de nourrir cette dérision! Maudite soit la nuit aux plaisirs éphémères où mon ventre a conçu mon expiation! " (1964 ; 36) Dans l'ensemble du poème, il s'agit d'une ambiance mystique qui s'avance d'une malédiction à un bonheur très minutieux. Il pense qu'il n'est pas aimé de sa mère après la mort de son père parce qu'il a été quitté cruellement. A deuxième vue, l'ennui revient encore une fois comme un verbe pronominal d'une façon suivante : " Et, quand je m'ennuierai de ces forces impies. " (Baudelaire, 1964 ; 37) dans la strophe précédente, on comprend qu'il est tenu de nard, d'encens, de myrrhe, de genuflexions, de viandes et de vins, pour s'éloigner des ennuis. Il se contente de faire cela, il s'en console. Les forces impies considérées comme le nard, l'encens et la myrrhe l'ennuient à la fin du temps passé. Sa révolte arrive à être contre les actes contraires à la religion chrétienne. En somme le premier ennui sous la forme du participe passé dans ce poème qualifie le monde où l'on jette le pas pour la première fois. Et le deuxième ennui sous la forme du verbe pronominal s'ennuyer désigne la lassitude des actes profonds habitué depuis longtemps pour se sauver des choses qui l'enivrent. Celle qui prend pour se sauver des ennuis devient plus tard l'ennui soi-même et il faut s'en sauver enfin. Rien ne le rend heureux dans ce monde ennuyé. Dans ce poème, on aperçoit certaines notions dysphoriques qui accompagnent de l'ennui. L'une de ces notions, c'est la haine qui se fait mettre en évidence de temps en temps.

Dans le poème intitulé *Elévation* qui est l'un des poèmes où l'on voit l'ennui d'entre autres au dessus des étangs, des vallées, des bois, des nuages, des mers au delà du soleil, des cieux et des confins et des sphères étoilés, l'ambiance de ce poème se change d'une manière inattendue vers la description naturelle d'un cosmos qui contient ici tout cela contrairement à d'autres apparences de l'ennui. L'homme qui vole comme un bon nageur dans le ciel se pâme dans l'onde et sillonne gaiment l'immensité profonde. Alors ici, le ciel est un refuge à s'abriter pour prendre la fuite et à s'élever des miasmes morbides.

Le vers où l'ennui s'exprime cette fois-ci est la forme suivante : " Derrière les ennuis et les vastes chagrins " (1964 ; 39). Ici, ce vers ne définit pas les formes lexicales du mot ennui et on ne le voit pas aussi dans l'ensemble de ce poème. L'homme qui résiste à ces

ennuis devant les vastes chagrins et à propos de l'existence brumeuse devient heureux et peut s'élancer d'une aile vigoureuse vers les champs lumineux et sereins. A travers le poème intitulé *Élévation*, on saisit un énorme optimisme grâce à une description poétique d'un cosmos au delà de ce monde réel. La dernière strophe de ce poème résume bien le bonheur élevé aimable et la beauté naturelle de ce monde mystérieux qu'il faut être vue au point de vue omnicroyante. Celui dont les pensées prennent un libre essor comme des alouettes vers les cieus de matin et celui qui plane sur la terre comprennent sans effort le langage des fleurs et des choses muettes.

Dans ce vers au lecteur est expliqué un secret mystérieux. Comment peut-on devenir heureux devant tant d'ennuis et de vastes chagrins ? Cela se réalise peut-être seulement en s'élevant dans le ciel et en contemplant par là la terre d'après l'ambiance générale du poème. Par conséquent dans les deux vers, l'ennui s'exprime sous la forme grammaticale du verbe pronominale.

Dans le poème intitulé la *Cloche Fêlée*, un parallélisme inverse est établi entre la cloche au gosier vigoureux et l'âme fêlée en ses ennuis. Dans le premier tercet suivant de ce sonnet: " Moi, mon âme est fêlée, et lorsqu'en ses ennuis / Elle veut de ses chants peupler l'air froid des nuits, / Il arrive souvent que sa voix affaiblie " (1964 ; 94) le passé et le présent sont comparés dans la comparaison de la voix de la cloche et de celle de son âme. Dans cette perspective, la voix de l'âme du poète est affaiblie par rapport à celle de la cloche. Celle-ci est plus forte que la voix de l'âme du poète avec son gosier vigoureux. Dans une description poétique, le poème embrasse le lecteur avec une dualité entre les adjectifs amer et doux ; il est amer et doux d'écouter les souvenirs lointains qui s'élèvent au bruit des carillons qui chantent dans la brume pendant les nuits d'hiver. La cloche est heureuse malgré sa vieillesse et jette fidèlement son cri religieux ainsi qu'un vieux soldat qui veille sous la tente. Mais quant au poète, son âme est fêlée en ses ennuis si elle veut peupler de ses champs l'air froid des nuits, sa voix affaiblie n'est pas forte. Ses ennuis lui empêchent de crier comme une cloche dans la profondeur de la nuit.

Dans un autre poème nommé *Le Voyage* qui évoque la mort, le poète prend en main le spleen comme ennui dans un contexte suivant: "Amer savoir, celui qu'on tire du voyage ! / Le monde, monotone et petit, aujourd'hui, / Hier, demain, toujours, nous fait voir Notre image: / une oasis d'horreur dans un désert d'ennui!" (Baudelaire, 1964; 154) Il considère le voyage comme la mort qui attend tout instant l'homme pendant toute la vie. Ce jour-là le poète pense à la mort en tout l'instant de la vie, c'est-à-dire hier, demain et aujourd'hui en d'autres termes dans le passé, dans l'avenir et dans le présent. D'après le contexte, l'image peut être le

voyage, c'est-à-dire la mort qui est présentée sous la forme d'un oasis d'horreur dans un désert d'ennui. Quand le moment de mourir s'approche d'un homme vivant, le monde devient tout à coup petit et monotone. C'est l'amer savoir qu'on tire du voyage d'après le message présenté dans l'ensemble du poème. La vie fait ressembler à un voyage long qui dure de la naissance à la mort. L'être humain naît, grandit vit et meurt un jour. Ce processus est pareil à une caravane qui se promène dans un désert. A ce moment-là, personne ne sait ce qui lui arrive dans une oasis d'horreur dans un désert d'ennui. Faut-il partir ? Rester ? Si tu peux rester, reste ! Toute cette hésitation encadre l'homme surpris avec un certain nombre de pensées qui se composent des rêves et des espoirs vaines. On dirait un oasis qui paraît de loin en loin dans la chaleur désertique. Il n'est pas possible de s'échapper des ennuis qu'on a présentés. On cherche à les oublier dans une sorte d'issu. Où qu'il aille, l'ennui est ensemble avec l'être humain. Voici l'ennui qui est accordée à l'homme irrémédiable par la mort atroce.

3- Angoisse

Dans cette étape le mot angoisse va être examiné dans le contexte où il se trouve dans les poèmes. Décote et Dubosclard disent ceci au sens littéraire : “ L'originalité de Baudelaire ne réside toutefois pas dans la nature de ses angoisses mais dans la création d'images littéraires, par lesquelles il les exprime et les exorcise à la fois.” (1993 ; 337) Mais on peut dire que le poète fait des images littéraires à partir de ses angoisses dans sa poésie. Ce mot est le deuxième que le poète utilise dans sa poésie. On a déjà eu l'occasion de voir qu'il préfère le plus souvent le mot ennui. On constate de prime abord que l'angoisse n'est utilisée que dans les trois contextes parce que le mot ennui est employé le plus souvent. Cette fois-ci, les deux aspects du mot spleen se coïncident d'une manière intéressante dans le poème appelé *Réversibilité*. “ Ange pleine de gaieté, connaissez-vous l'angoisse, / La honte, les remords, les sanglots, les ennuis, / Et les vagues terreurs de ces affreuses nuits / Qui compriment le cœur comme un papier qu'on froisse ? / Ange pleine de gaieté, connaissez-vous l'angoisse ?” (Baudelaire, 1964 ; 68)

Dans la première strophe citée de ce poème en haut, il est possible de constater à peu près les aspects frappants du spleen en tant que l'angoisse, la honte, les remords, les sanglots, les ennuis et les vagues terreurs de ces affreuses nuits qui compriment le cœur comme le papier qu'on froisse. Une question qui se pose toujours dans les premiers quatre strophes met en évidence les sous-jacentes formes du spleen : la haine, les fièvres et les rides. Il faut insister plus particulièrement sur la différence entre l'angoisse et l'ennui. Le dictionnaire Larousse définit le mot angoisse comme ceci : “ sentiment de grande inquiétude qui s'accompagne d'un malaise physique ” (1989 ; 47) D'après cette définition, le mot angoisse

est plus proche d'un mot médical comme anxiété au point de vue du sens. Mais dans ce poème, le poète interroge pour ainsi dire son spleen ou son resserrement en employant tous les mots dysphoriques ou négatifs du spleen. Les aspects divers du spleen se concrétisent dans de typiques dualités baudelairiennes : Gaieté-angoisse, bonté-haine, santé-fièvres, beauté-rides. Les fièvres évoquent les exilés cherchant le soleil rare et remuant les lèvres le long des grands murs de l'hospice blafard. Qui est l'ange ? Elle peut être une chose ou une femme qu'il aime passionnément. Mais dans la dernière strophe la dualité remplace un bonheur, une aisance et un parallélisme entre eux comme ceci : " Ange pleine de bonheur, de joie et de lumière " (1989 ; 69) D'après le contexte, la haine évoque les larmes de fiel et l'inferral rappel. Les rides rappellent la peur de vieillir.

Deuxièmement, le mot angoisse paraît dans la troisième strophe du poème nommé *l'Irréparable*. Il paraît que le poète rassemble tous les événements vécus et exprimés dans ce poème. Il est encore une fois de plus possible de tracer le cadre du spleen en regardant l'ensemble du poème. Il trouve encore un locutoire avec qui il s'adresse sans hésiter. C'est la belle sorcière à qui il pose des questions difficiles à répondre : " Dis-le ! Belle sorcière, oh ! Dis si tu le sais, A cet esprit comblé d'angoisse " (1964 ; 79) Dans ces deux vers, il s'agit d'un esprit comblé d'angoisse pareil au mourant qu'écrasent les blessés et que le sabot du cheval froisse. On voit clairement que le poète se fait ressembler à un soldat brisé qui désespère d'avoir sa croix et son tombeau ou à un pauvre agonisant que le loup flaire. Le mot remord, avec une majuscule, qui se trouve au début du poème et le désespoir qui vient d'être déjà manié constitue les aspects ou les formes du spleen dans ce poème : un ciel bourbeux et noir, les canaux de l'Auberge, les damnées, la poison et l'Irréparable rongant l'âme avec sa dent maudite. Ce sont les mots qui dépendent du mot spleen ou c'est le champ lexical de ce poème. Le poète préfère surtout le mot angoisse dans ce poème à cause de sa particularité psychologique parce que celui-ci est plus proche du mot spleen que le mot ennui. Il parle pour ainsi dire à une belle sorcière et il partage avec elle tout son mal et tout ce qui se passe dans son esprit. Dans la poésie baudelairienne on aperçoit qu'il a un allocutaire métaphorique à qui il hèle et un partenaire inattendu avec qui il partage ses sentiments de toute sorte.

D'une part il réfère en tant qu'un ange à la source du bonheur dans son cœur, d'autre part il lui donne des plaintes. La nostalgie qu'il nourrit dans son cœur est si grande que celle-là lui a suscité dans un ennui précis. Cela cause qu'il se sent comme un petit grain de sable dans un océan et qu'il fait des cauchemars pendant la nuit. La cause de son ennui peut être une femme ou l'amour sans réciprocité qu'il sent envers une femme. Par conséquent, il considère le cœur comme un morceau de papier froissé qui est jeté dans la poubelle. Il se sent dans le gouffre infini de la vie où il a souffert, qu'il a énormément angoissé et enfin qu'il a eu un grand spleen.

4-Langueur

La quatrième étape qu'on rencontre dans le poème titré *Tristesse de la Lune*, c'est le mot langueur qui n'attire pas beaucoup d'attention d'une part, qui signifie l'ennui et d'autre part qui constitue une autre mention du spleen dans le vers suivant : " Quand parfois sur ce globe, en sa langueur oisive, / Elle laisse filer une larme furtive, / Un poète pieux, ennemi du sommeil," (1964 ; 89) C'est aussi un mot qu'on rencontre dans le poème verlainien qui s'appelle *Chanson d'Automne*. (Verlaine, 1993 ; 225) la langueur de Verlaine est monotone contrairement à l'oisiveté de celle de Baudelaire. Sémantiquement, la langueur signifie d'après le Dictionnaire Larousse (1989 ; 601) "l'abattement physique ou morale qui se manifeste par une absence d'activité, de dynamisme. Et puis le mot est proche de la dépression comme synonyme du mot médical ou psychiatrique. Le deuxième sens du mot est assez euphorique parce qu'il signifie une rêverie douce et mélancolique ou un sentiment attendrissement amoureux. On croit tout de suite que ce premier sens du mot " langueur " est plus convenable que le deuxième. Quand on regarde l'ensemble du poème et l'humour baudelairien, on voit d'emblée que le poème présente une vue cosmique où l'on s'aperçoit des mots de planètes comme la lune, le soleil et le ciel. On peut mettre en évidence les mouvements des planètes cosmiques en plus haut comme on le voit, le temps c'est le soir où la lune rêve avec plus de presse. Elle promène ses yeux sur les visions blanches de la lune qui montent dans l'azur comme des floraisons. Quand elle laisse parfois filer une larme furtive sur le monde, un poète pieux, ennemi du sommeil prend cette larme pâle et met dans son cœur loin des yeux du soleil. Au moins le poète sait-il bien aussi le non-sens de sa langueur dans ce monde, mais il a du mal à s'échapper de cette situation difficile. A une vue sous-entendue, il fonde des métaphores et des comparaisons qui contiennent un érotisme irréversible en accordant la lune à une femme qui rêve comme une beauté caresse le conteur de ses seins avant de s'endormir. Il fait ressembler la femme à un mort et puis à une fleur. Dans l'air optimiste du poème, la langueur constitue un point négatif en disant qu'il sentit une langueur oisive.

5-Détresse

A partir de toutes les particularités constatées en haut quand on prend en considération un autre poème, on voit que le poète transforme le mot " ennui " en " détresse " qui se passe seulement dans deux poèmes. Ce mot prend d'abord la place dans le poème *Béatrice*. La troisième strophe de ce poème est la suivante: "J'aurais pu (mon orgueil aussi haut que les monts /Domine la nuée et le cri des démons) / Détourner simplement ma tête souveraine, / Si je n'eusse pas vu parmi leur troupe obscène, / Crime qui n'a pas fait chanceler le soleil! / La

reine de mon cœur au regard nonpareil / Qui riait avec eux de ma sombre détresse / Et leur versait parfois quelque sale caresse. “ (1964; 137) On voit un autre mot qui signifie l’ennui, c’est la détresse. D’après la définition du Dictionnaire Larousse, la détresse exprime un “ état de quelqu’un qui se sent abandonné dans le malheur. ” (1989; 324) Le poète considère son amante comme une reine de son cœur. Il l’a aimée si beaucoup qu’il ignore ses fautes. Il compare le regard de son amante efficace au regard sans pareil en faisant une métaphore. Ici, la détresse fait la rime riche avec le mot caresse. Comme on le voit dans la strophe de huit vers, le contexte dans laquelle ces deux mots se situent, on constate que deux adjectifs qualificatifs les identifient négativement ou d’une manière dysphorique. C’est sombre et sale qui font un tableau et une photographie très intéressants comme suivante: Sa détresse est sombre, la caresse que la reine de son cœur verse est sale. La sobriété peut exprimer l’imperceptibilité de la détresse et quant à la saleté, elle montre la volonté sans plaisir de la caresse. Quand on apprécie les signes du poème, on peut dire que la femme lui donne tantôt le bonheur et tantôt le malheur ou cela éveille chez lui à la fois la haine et l’amour. C’est une autre dualité baudelairienne qui se déroule autour de la haine et de l’amour ainsi que les autres. Le poète oscille entre l’amour et la haine.

Deuxièmement, le mot détresse qui est une autre face du spleen se mentionne au commencement du poème intitulé *A une Madone*. Celle-là signifie l’image de la vierge d’après le dictionnaire Larousse. Mais le mot nomme ici la chérie que le poète admire. Le poème paraît être une description ironique d’un autel souterrain qu’il veut bâtir au fond de sa détresse comme dans le quatrain suivant : “ Je veux bâtir pour toi, Madone, ma maitresse, / Un autel souterrain au fond de ma détresse, / Et creuser dans le coin le plus noir de mon cœur, / Loin du désir mondain et du regard moqueur,” Dans l’ensemble du poème une ambiance religieuse ou des motifs chrétiens dominant l’ensemble de ce poème long. Dans ce perspectif comme on le voit, le mot autel est une table sur laquelle le prêtre célèbre la messe et l’autel est fait pour sacrifier quelque chose. Dans son imagination, le poète pense à sacrifier des victimes pour sa Madone qu’il exalte énormément. Mais par conséquent l’autel qu’il veut bâtir pour elle prend place au fond de sa détresse. Il est nécessaire de préciser que le spleen et ses dérivations qui le signifient donnent chaque fois une ambiance négative ou dysphorique à sa poésie. Est-ce possible de bâtir un autel souterrain au fond de la détresse ? Sinon peut-être est-ce une tombe. Une autre constatations qui attire l’attention c’est que le poète utilise le mot détresse toujours près des noms des femmes.

6-Cafard

Un autre mot qui remplace le spleen est le mot cafard dans la poésie baudelairienne. Le cafard est en général la source de ce qu'il va faire dans le poème *Destruction*. La femme et sa beauté tiennent une grande place privilégiée dans les poèmes de Baudelaire. Elle est à la fois la source et le remède de son cafard ainsi que le poète est lui-même à la fois la plaie et le couteau et qu'il devient à la fois la victime et le meurtrier aussi. La beauté symbolise à la fois la femme et ce qui est belle chez Baudelaire. " Parfois il prend, sachant mon grand amour de l'Art, / La forme de la plus séduisante des femmes, / Et, sous de spécieux prétextes de cafard, / Accoutume ma lèvre à des philtres infâmes. " (1964 ; 132)

Cette beauté est égale à l'abîme. Dans la poésie baudelairienne, la femme au visage féérique, elle-même, peut devenir à la fois le diable et l'ange. Cette reine unique, elle ressemble aux couleurs, aux lumières et aux parfums. La notion de beauté se passe souvent. C'est la beauté de la femme qui résulte de la correspondance. Mais la femme se transforme en la forme de la plus séduisante des femmes dans ce poème. Le poète la considère comme la plus séduisante des êtres créés en parlant de la femme. Le cafard est un prétexte spécifique pour qu'il accoutume sa lèvre à des philtres infâmes.

Dans le même poème, on rencontre encore le mot ennui avec une majuscule. Il vaut mieux qu'on prend en main l'ensemble du poème intitulé la destruction dont un vers est " Des plaines de l'Ennui profonde et déserte " (1964 ; 132) Ce qui doit attirer l'attention du lecteur en première vue, c'est quatre mots dont la première lettre de chacun est une majuscule. Ce sont le Démon, l'Art, le Dieu et la Destruction. C'est le démon qui le conduit ainsi au milieu des plaines profondes et désertes des ennuis loin du regard du Dieu. Cependant l'Art est un grand amour où le démon prend la forme de la plus séduisante des femmes. Et puis il l'accoutume sa lèvre à des philtres infâmes. La conclusion dramatique est enfin la destruction. Il s'agit d'une relation sémantique entre l'ennui et la destruction. A cause du démon l'homme rencontre la destruction sur les plaines profondes et désertes des ennuis.

7-Conclusion

Pour conclure ce travail, il faut dire tout de suite que le spleen et ses aspects ont été analysés au niveau des mots et des notions dans la poésie baudelairienne. Par souci d'exhaustivité des mots proches qui correspondent au spleen comme une notion essentielle, on a fouillé minutieusement tous les poèmes de ce poète. A la fin de cette recherche, on a constaté environ dix huit mots en ce qui concerne l'ennui y compris les autres aspects du spleen. En tant qu'une notion importante, le spleen est considéré comme la négative face générale de la poésie baudelairienne parce que celui-là exprime à peu près toujours des sens dysphoriques. On a mis en évidence d'abord que le mot spleen contient de divers mots

synonymes avec soi-même comme l'ennui, l'angoisse, la langueur, la détresse et enfin le cafard. Toutes ces notions ont été examinées une à une tout le long du travail. L'ennui remplace le plus souvent le spleen dans les contextes des poèmes ainsi que celui-ci n'effectue que le titre du poème et du chapitre. Le spleen et ses autres formes accompagnent des notions négatives comme le malheur, la tristesse, la douleur, la maladie, l'infidélité, la haine, le désespoir etc. Comme on le voit dans le poème intitulé Destruction, trois images frappants dépendant des Fleurs du Mal, ce sont le Démon, le Dieu et l'Art. On peut dire que le spleen baudelairien est l'une des raisons raisonnables qui le rendent différent des autres poètes de l'époque-là et de ceux de nos jours.

BIBLIOGRAPHIE

- Baudelaire, Charles** (1964). Les Fleurs du Mal, Paris: Garnier Flammarion.
- Baudelaire, Charles** (1961). Œuvre Complete, Paris : Gallimard
- Décote, Georges et Dubosclard, Joël** (1993). Itinéraires Littéraires, Paris : Hatier.
- Dubois, Jean** (1989). Dictionnaire Français, Paris: Larousse.
- Greimas, A. Juliens et Courtés j.** (1979). Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage, Paris : Hachettes.
- İnal, Tuğrul** (1998). Zaman Aç Gözlü Düşman, Frankofoni Ortak Kitap 10 Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Lagarde, André et Michard, Laurent** (1969). Collection Littéraire XIX. Siècle, Paris: Bordas.
- Mathieu-Rosay, Jean** (1985). Dictionnaire Etymologique, Alleur-Belgique: Marabout.
- Michaud, Guy** (1975). Message Poétique du Symbolisme, paris : Librairie Nizet.
- Özcan, Emin** (1998). Sanatçının Yarası, Soytarının Bıçağı, Frankofoni Ortak Kitap 10 Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Séché, Alphonse** (1946). Les Fleurs du Mal de Baudelaire, Paris: Sfelt.
- Verlaine, Paul** (1993). La Bonne Chanson et Autres Poèmes, Paris: Booking International.