

ISBN: 1302-3241



KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

**YIL : 2013 SAYI : 26
ERZURUM**

**JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR
EDUCATION FACULTY**

**YEAR : 2013 NUMBER : 26
ERZURUM**

(HAKEMLİ DERGİDİR)

**Baskı : Eser Ofset Matbaacılık
Saraybosna Cad. Altunalem Sitesi D Blok No. 1
Tel : 0442 233 46 67 - Erzurum
e-mail : eserofset25@hotmail.com**

KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Sayı: 26

Sahibi

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

Editör

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

Yardımcı Editör

Yrd. Doç. Dr. Ebubekir BOZAVLI

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Münir OKTAY
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENİİĞİL
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ
Doç. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR
Doç. Dr. Ersin GÜRSOY
Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Dizgi

Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Deniz KÜZECİ

Danışma Kurulu

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

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

Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir.



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

K.Atatürk

HAKEM KURULU

Prof. Dr. Ali YILDIRIM	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten ER KILIÇ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ayten GENÇ	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ÇINAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin AYDIN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Leyla HARPUTLU	Ahi Evran Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÇAKIR	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Münir OKTAY	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan DİKİCİ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Selçuk GÜNAY	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Sırrı AKBABA	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Dr. Şeref KARA	Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Yılmaz ÖZBEK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet SARI	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Uğur NALCIOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah KAPLAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Erdoğan KÖSE	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Erol KILIÇ	Akdeniz Üniversitesi
Doç. Dr. Ersin GÜLSOY	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Fikret HAŞİMOV	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Gökhan BAYRAKTAR	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. H. Nalân GENÇ	On Dokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KAVUKÇU	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Melik BÜLBÜL	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mücahit DİLEKMEN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Rıfat GÜNDAY	On Dokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Sabriye SEVEN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Tacettin PINARBAŞI	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK	Atatürk Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Cemil ŞAHİN	Gümüşhane Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Deniz KÜZECİ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Durdağı AKAN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ebubekir BOZAVLI	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erdinç PARLAK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan TOZOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. M. Ertuğrul ÖZTÜRK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Fatih KIYICI	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet BEKDEMİR	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Murat BAŞAR	Uşak Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muzaffer OKUR	Erzincan Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nail İLHAN	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oğuz DİLMAÇ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oktay AKARSU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Oktay YAĞIZ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Özber CAN	Selçuk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA	Atatürk Üniversitesi

Önyazı,

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, her dönemden daha fazla olarak bilime ve bilimsel üretime olan ihtiyacı ortaya koymuş ve bilimin esrarengiz katkısı olmaksızın insanın istenen güven ve huzur içinde yaşayamayacağı gerçeğini kesinleşmiş bulunmaktadır. Çağımızı sosyoekolojik hadiselerin yoğun olarak cereyan ettiği bir zaman aralığı olarak ele aldığımızda, önceki evrelerde rastlanan doğa olayları ve sosyal yapılanma ilişkisine daha keskin bir gözle bakmanın kaçınılmaz olduğu fark edilecektir. Bilimin kozmik etkisi, yine kozmik bir varlık olan insanı tüm düşünce süreçleriyle birlikte kendi anaforuna çekmekte; bu süreçten geri kalanların ise, yaşanan ortak dünyada gelişen toplumlara ayak uydurmakta zorlandığını tüm çıplaklığıyla ortaya koymaktadır.

Tarihsel olaylar göstermiştir ki, doğa olayları ile sosyal yapılanmalar arasında sıkı bir etkileşim ilişkisi bulunmaktadır. Evrilen her doğal süreçle birlikte, sosyal yapılarda da evirilmeler görülmekte; bilim, insan ve çağ üçgeninde yeni sosyal ihtiyaçlar ortaya çıkmaktadır. Bu durum da gösteriyor ki, çağ insanının bilimsel yeniliklerin gerisinde kalmamak için, etkili ve kestirici bir çağ okuması yapması kaçınılmazdır. Bu etkinin gerekleri olarak, bilim dilini ve doğasını çözümlemek, anlamak ve tanıtmak bilimsel bir sorumluluğun yükü olarak bilim insanlarının uhdesinde yer almaya devam edecektir. Yitik bilimin sahibini bulması noktasında, bu sahiplenmeye aday, toplumun lokomotif, bilimsel sorumluluğu kendi çağı ve toplumu adına üstlenmekten geri durmayan bilim insanlarının kendilerini her dönem yeniden gözden geçirerek değerlendirmeleri gerekmektedir.

Hak, değer, özgür düşünme ve erdem kuşağında, üreten ve en etkili güç olan bilim dünyasının kutsal varlıkları bilim insanlarımızın, içinde bulundukları bu dönemsels süreci en verimli biçimde yeniden yapılandırmalıdır. Bu sayede, gelişmiş toplumların gerisinde kalmamaya azami dikkat göstermeleri ve doğa olayları ile sosyal yapılanmalar ilişkisinde toplumsal değerlerimizin varoluş sebebimiz olduğu gerçeğini unutturmamalıdır. Bu duygularla, dergimizin bu sayısının tüm okurlara yeni düşüncelere, yeni doğurgulara ve verimli üretimlere uyarıcı olmasını temenni ediyoruz.

**EDİTÖR
MELİK BÜLBÜL**

İÇİNDEKİLER

METİNSEL İLETİŞİM ÜZERİNE

Melik BÜLBÜL1

UNE PRATIQUE EUROPÉENNE ET FUTURS PROFESSEURS : EXPÉRIENCE VÉCUE DES ÉTUDIANT(E)S

Gül Tekay BAYSAN11

LA RECEPTION DES ESSAIS DE MONTAIGNE DANS LA LITTERATURE TURQUE

Hanife Nâîân GENÇ, Dilek BAŞTUĞ.....21

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİNİN ARAÇ OLARAK KULLANIMI

Yavuz KIZILÇİM35

PERTINENCE, IMPERTINANCE ET METAPHORE DANS L E LANGAGE POETIQUE

Sadık TÜRKOĞLU51

JEAN GENET’NİN YAŞAMINDA VE TİYATROSUNDA BAŞKALDIRI

Deniz KÜZECİ67

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMU YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL YETERLİK DÜZEYİ

Eşref NURAL, Kenan ARSLAN, Şükrü ADA.....79

KOORDİNASYON İLE BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN 9 – 10 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN MOTOR BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

Güven ERDİL, Mustafa ALTINKÖK, Burçin ÖLÇÜCÜ101

GEOMETRİYE YÖNELİK AKADEMİK BENLİK TASARIMI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE CİNSİYET-SINAV DENEYİMİ DEĞİŞKENLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Nazan SEZEN YÜKSEL, Nuri DOĞAN113

**SINIF YÖNETİMİNDE ETKİLİ ÖĞRETİM LİDERLİĞİ (NASRETTİN HOCA
HİKÂYELERİ ÖRNEĞİ)**

Demir KURTBEYOĞLU, Ahmet AKBABA.....129

**MONTESORİ PEDAGOJİSİ VE MONTESORİ PEDAGOJİSİNİN ENGELLİ
ÖĞRENCİLERDEKİ PRATİK UYGULAMASI**

Fatih BOYNİKOĞLU.....151

METİNSEL İLETİŞİM ÜZERİNE**Melik BÜLBÜL¹****Özet**

Günümüzde metin ve metin türleri iletişim faaliyetleri bakımından önemi oldukça büyük olan bir işleve sahiptirler. Bunun nedeni, büyük ölçüde metnin türü ve dönemsel algı ölçütlerinde alımlanma biçimidir. Metinsel iletişim olgusu, genelde metin türlerinde olmak üzere, özelde ise yazınsal metinler üzerinden yürütülen en dinamik iletişim etkinliğidir. Bunda okurun alımlama gücü, donanımı, yaşadığı dönem ve metnin kurulum yapısı, yazarın amacı, dönemin öncelikleri gibi iç ve dış bileşenlerin rolü büyüktür. Yazınsal metinler, iletişim faaliyeti bakımından ayrı bir yere sahiptirler. Bunu sağlayan etmen ise, sanatlı bağdaştırmaların metin diline kattıkları özel anlamlar ve bunların çağrışım halkalarıdır. Bu düzeyde metinsel iletişim farklı bir okuma, anlama ve değerlendirme süreçlerini bir arada etkinleştiren dinamik bir faaliyetler bütünüdür denebilir. Bu çalışma, genelde metnin özelde yazınsal metnin okur ile sürdürülen iletişim sürecinde iletişime dayalı değişkenlerin etkisini irdelemektedir.

Anahtar Kelimeler: Metin, metinsel iletişim, dönemsel algı, alımlama.

¹ Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Öğretim Üyesi. Mail:bulbulm@atatuni.edu.tr

On Textual Communication

Abstract

Nowadays, text and text types have a quite important function in terms of communication activities. The reason for this is largely text type and the form of reception on the cyclical perception measures. Textual communication fact is the most dynamic communication activity including generally in text types, particularly in literary texts, Internal and external components play a significant role for this situation such as the reader's reception strength, property, the period he lives, installation structure of the text, the author's purpose, the priorities of the period. Literary texts have a special place in terms of communication activity. The factors of this are special meanings of artistry couplings on the language of the text and the associative rings of these. At this level, it can be said that textual communication is the entire of the dynamic activities that enables the combination of reading, comprehension and evaluation process. This study examine the impact of the variance based on the communication in the process carried on with the reader and the text in general, the literary text in particular.

Keywords: Text, textual communication, cyclical perception, perception.

Giriş

Okurla iletişim kurma esasına dayalı olarak dil malzemeleriyle ortaya çıkarılan metin, pek çok yönden kendine özgü biçimsel ve içeriksel özelliklere sahiptir. Bu özelliklerin okur tarafından gerçekleştirilmesi beklenen şifre çözümü eylemi, iletişimin en etkin yoludur. Bu bakımdan öncelikle metin olgusuna değinmek yerinde olur. Çünkü metinsel iletişimin işlevini anlamak için, metin içinde yer alan dinamiklerin, anlamı nasıl oluşturduğunun biyografisini çözmek gereklidir. O halde metin nedir, sorusunun karşılığını bularak konuya açıklık getirmek gerekecektir. Pek çok tanımı bulunan metin olgusunun bizce en ritmik ve işlevsel tanımı şu olabilir: İletişimsel bir ortamda doğal dil kullanımının birimi. Çünkü dilsel iletişimin işlevi ya da anlamı tek tek tümcelerde değil, metni oluşturan tümceler arası ilişkilerde gerçekleşir. İşte tam da bu noktada metnin işlevine dönük yanı kendini hissettirir. Çünkü

tümcelerarası ilişkiler, metinsel anlamın genel haritasını okura sunmaktadır. Bu yanıyla metinsel söylem, iletişimin okur açısından önemini ortaya çıkarır.

Metin, bildirişim ortamındaki dilin kendisidir. Dil de metin aracılığı ile sistem içindeki sanal durumundan iletişime dönük metinsel yanıyla söylem düzeyine çıkar. Metnin anlam taşıyıcı güç olarak işlevine bakacak olursak, Antik dönemden beri, bir topluluğun önünde anlaşılır, duruma uygun, etkileyici ve ikna edici konuşmaları gerçekleştirmek için kavramlar, kurallar ve düzenlemeler oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, sözlü anlatımda başarıya ulaştıracak ilkelere yönelmiş olması, bir konuyu belli bir düzene göre, ses açısından da uyulması gereken bir takım kurallar koyarak söze dönüştürmeye yönelmiş bulunması dolayısıyla, sözbilim ve metindilbilim büyük anlamsal işlevler yüklenmiştir. Metinler insanlar tarafından oluşturulan kültürel ürünlerdir, yani antropolojik olarak da incelenmelidir.

Metnin kodlarının çözülmesi, metinsel iletişimin ön şartı olarak kabul edilebilir. Çünkü metnin kodları yaşamın kodlarıdır, demek hiç de yanlış olmaz. Yaşamın söze ve söyleme dönüşmüş halini, metin üzerinden yürütülen iletişim ağı ile aydınlatmak, okurun düş dünyasında ona kendine özgü ikliminden tadımlık zevkler bırakmak metinsel iletişimin diğer bir misyonudur. Metinsel iletişim yoluyla okurun dil sistemi içindeki ruh biyografisini açığa çıkarma imkânını yakalaması, önemli bir iletişim işlevi olarak metnin genel kodları arasında sayılabilir. Bu bağlamda, metinlerle *yüzleşme*, dış dünyanın *anlamlandırılmasına* ortam sağlayan süreçlerin ilk aşamasıdır denebilir.

Metin *sezgi ve gerçek* arasında bir bağdır; Çevresel ve dönemsel algının tanımlayıcı ipuçlarını metinlerde yakalamak olasıdır. Okurun, beklenti kuşağında yapılan kendi gerçeği ile dış dünyanın genel geçer gerçeği arasında alımlamaya dayalı anlam üretimi de metinsel iletişim sayesinde gerçekleşir. İşlevleri bağlamında metin türlerini şöyle gruplandırma yerinde olur: betimsel metinler, anlatısal metinler, açıklayıcı metinler, kanıtlayıcı metinler ve çağrı işlevi olan metinler. Bu noktada metnin iletişim bağlamına dönük olarak şu tespiti yapmak yerinde olur:

Sözgeleşi, metnin birliğinin betimlenmesinde, *metin dışına da taşılması* zorunluluğu, uygulamada genellikle iki önemli noktanın göz önüne alınmasına yol açar. Bunlardan

birincisi, eldeki metnin hangi metinler öbeğine sokulabileceği; *ikincisi* de, metinsel durum, başka bir ifadeyle *metnin iletişim bağlamıdır*. Birincisi, okurun, metnin alımlayıcısı olarak, nasıl bir tutumla, hangi beklentiyle metne yaklaşacağını belirler. Söz gelişi, gazetede ki ayrıntılı bir futbol maçı haberi ile, bir futbol maçını konu alan yazınsal öyküye aynı beklentiyle yaklaşmaz okur. (Göktürk, 1980, 36)

Bu arada metnin hangi söylem geleneği içinde yazıldığı ve içinde bulunulan dönemsel algının hangi parametrelerle belirlendiği de iletişim ölçütleri için büyük önem taşır. Gönderici ve alıcının konumu, metin ve iletişimin kime, neye yönelik olduğu gibi metinsel veriler iletişim açısından dikkate alınması gereken ölçütlerdir. Konuyla ilgili olarak Swales'in (1996, 58) değerlendirmesi dikkat çekicidir: "Metin türleri, amaçları, biçimleri ve içerikleri bir söylem topluluğunca paylaşılan iletişimsel yapılardır." Yazınsallığın gereği, dil içinde gerçekleştirilen normalin kırılması, anlamsal yönden kimi sanatların dile giydirilmesi, dilin kanatlanmış kuş örneğindeki gibi yeniden boyutlandırılması metinsel iletişimin çok yanlılığının diğer bir boyutudur.

Metinsel iletişimin, niteliğe dönük parametrelerini de şöyle sıralamak mümkündür: metnin hangi sosyal-kültürel bağlamda biçimlendiği, sözdizimsel ve anlambilimsel bağlantılarının ve metin izleğinin belirlenmesi, söz sanatlarına yönelik söylem yapılarının ortaya çıkartılması. Okurun bu noktada nitelikli bir okur olmasının gerekliliğinin altını çizmeye gerek kalmayacağı çok açıktır. Metinsel iletişimin diğer ucunda bulunan okurun metinsel anlamı, dönemsel algı bağlamında çözümleyebilmesi doğal olarak nitelikli okurun donanımlarıyla doğru orantılıdır. Yoksa metin kendi anlamsal bağlamı içinde kapalı bir kutu gibi kalacaktır. Ayrıca konuşma stratejilerinin ve sosyal eylemlerin alımlayanda etkileşime dönük olumlu yankılar bırakacağını da göz ardı etmemek gerekir.

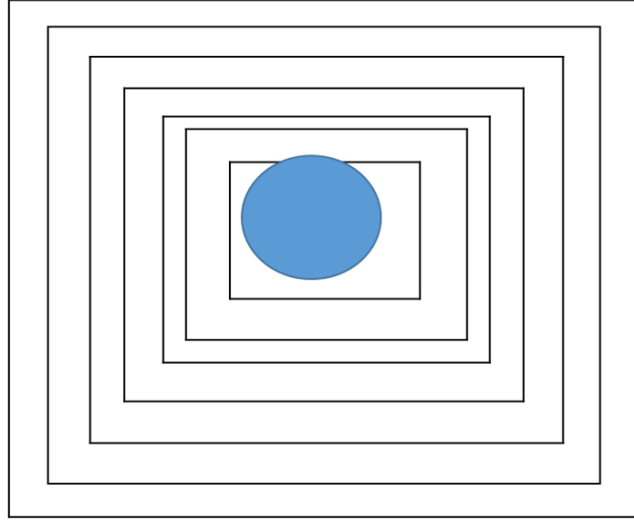
Edebiyatın, insan yaşamını sanatlı bağdaştırmalarla yazıya döken bir faaliyetler bütünü olduğunu düşünürsek, edebi metinlerin insan yaşamının kurguya dayalı en ince ve etkili serüvenlerini estetize olmuş biçimde projeksiyona döktüğüne tanık olunur. Edebi metin, insanı bu yönüyle yaşamla buluşturur ve yaşamın kodlarının açılmasına olanak sağlar. Bu sayede insan kendinden kimi ipuçlarını edebi metinde yakalama fırsatı bularak, kendini daha

sağlıklı olarak sinama ve gerçekleştirme ortamı yakalar. Sosyal sorumluluk duygusunun ve farkındalık becerisinin de bu yolla elde edileceğinin unutulmaması yerinde olur.

Edebi metinlerin okurla gerçekleştirilen iletişim eyleminin dayandığı özellikleri şöyle sıralanabilir: edebi metinler çok anlamlıdır. Örtüşük anlamları sayesinde okurda farklı çağrışım halkalarına neden olurlar. Motive edicidirler. Çok bakışlı yaklaşım biçimlerinin öngörürler. Okurda çoklu beceri gelişmesine yardımcı olurlar. Retorik özellikleri sayesinde, çoklu bir algı edindirme özelliğine sahiptirler. Kurgusal yanları ile düşünce üretimine en elverişli ortamı yaratırlar (Bülbül, 2012). Ayrıca sosyal iletişime olumlu katkılar sağlayarak okurun dönemini ve çevresini daha iyi algılamasına ve değerlendirmesine yardımcı olurlar. Yabancı dil öğretiminde kullanımı en elverişli ve amaca uygun metin türleri de yine edebi/yazınsal metinlerdir

Metinsel uzantıların verileri, metin dışı uygulamalarda okuru bir anlamda keşif yolculuğuna hazırlar ve çıkarır. Üretim sürecinin ilk uyarıcı aşamasıdır bu yolculuk. Niyet (Anliegen), metinsel gizlilik bir zorluk ögesi değildir; bir yenilenme, yeniden var olma, anlamlandır(ıl)ma sürecidir. *İletişimde önemli olan, dilin nasıl anlam kazandığıdır ve bu anlamın nasıl alımlandığıdır.* Okuma/yorumlama süreçlerinde metnin yapısı ve dilbilgisel verileri değişmeyecektir. Yorumlamaya dayalı uygulamalar dönemsel kuşak içinde ve ötesinde değişikliklere açıktır. Metinsel iletişimin en çarpıcı yanı burada ortaya çıkmaktadır. Yorum faaliyetleri okur açısından en sorunsal faaliyetlerdendir. Bu bakıdan okurun konumu ne olmalıdır ve bunu belirleyen modellerin neler olduğu her zaman önemini koruyan konulardır. Bu noktada okurun, dönemsel algı içinde kendi paradigması ile metne yaklaşması ve onun yorum dünyası içinde kendi payına düşeni alıp bu yörüngeden metne ve metnin dış dünyasına (intertextual) bakması okurdan beklenen özelliklerdir. Bu arada metinsel yorumun metinsel iletişim için gerekli olduğu unutulmamalı, ancak yorum ölçütlerinde aranan gereklilikleri ve donanımları göz ardı etmemek son derece büyük öneme sahiptir. Metin yorumu, metnin güdüm kurgusu dâhilinde gerçekleşecek bir faaliyettir. Okurun gelişigüzel ve bitimsiz/sınırsız bir yorum serbestisi ile gerçekleşecek olan basit bir faaliyet değildir.

Metinsel iletiyi/bilgiyi üretirken, merkezde yer alan dayanak noktası metnin kendisidir. Metinsel kuşaktan, metindışı (paratextual) evrene yöneliş ise, okurdan beklenen işlevdir. Bu arada metin geleneğini ve metinlerarası etkileşim zincirinin metinsel anlama katkısını göz ardı etmemek yerinde olur. Unutmamak gerekir ki, hiçbir metin tek başına anlamlı değildir. Onu anlamlı kılan, metinsel iletişim sürecinde okurun onunla giriştiği iletişim ve bunun süreği olan metne dönük anlamsal üretimdir. Dönemin anlayışı, dönemsel algı biçimi ve okurun beklenti dünyası hepten bu anlamlandırma süreçlerinde etkilidirler. Metin geleneği, metinlerarası süreçler, anlamın süreğine temel teşkil eden *gövdedir*. Bu gövdenin dalları, her mevsim (her okuma sürecinde canlanan) *yeniden filizlenen*, yeniden *anlam* bulan evrelerin uzantılarıdır. Bu evreleri bir şema üzerinde göstererek konuya daha somut bir bakış getirilebilir:



DÖNEMSEL ALGI- YAKLAŞIM MODELLERİ

- HER ÇİZGİ,BİR EVREYİ GÖSTERİR.
- DAİRE, YORUMA AÇIK METİNDİR.
- METİN ,YORUM KUŞAĞININ BİTİMSİZ UYARANIDIR.

Son yıllarda metnin okuyucusu kadar yorumun olduğu ve olacağına sık sık vurgu yapılmaktadır. Bunun nedeni bir iletişim ortamı olan metnin okuma süreçleriyle birlikte, içinde yaşanan çağın algısına da cevap verebilecek anlam halkalarını barındırabileceği inancıdır. Dolayısıyla iletişim olgusunun da önem kazanmasıyla birlikte okura bakış yeniden gözden geçirilerek, metnin anlam kuşağının, okurla birlikte daha devingen bir boyuta taşınması gerçeği ortaya çıkmıştır. Metinsel iletişime dönük olarak okur, anlam ve metin üçgeninde anlamın serüvenini irdeleyen Bülbül konuyla ilgili olarak şu açıklamayı yapar:

“Dolaylı anlatım ve gösterme, çağrışımlar yoluyla alımlayanda etki uyandırma, onu sarsma, sürüklenme, yazın dilinin özelliğidir. Okur, yorumlama eylemlerinde de, okumada olduğu gibi, iç bileşenlerin izini sürerken, metin dışı göndergeler dizisini de göz önüne almalıdır. Tüm bunlar metnin içkin, kendine dönük, gizil anlamları olduğu için değildir. Zaten gerçekte, okurun yorumlama özgürlüğü, yazarı yaratısal imge dilinin bir çıkıntısı olarak, okura sunulmuş açık bir alandır.”(Bülbül, 2005,78).

Bir anlamda iletişim olgusunun önem kazanmasına paralel olarak dilbilgisel çözümlemeler yerine, eylem, anlam ve metinle sürdürülen anlam çalışmaları da önemli işlevler üstlenmiştir. Metin çözümlemesi bir anlamda söylem çözümlemesidir. (Birch, 1996, 169).

Diğer taraftan yazınsal metinlerin kendine özgü yazınsallık değerleri ile okurundan farklı bir iletişim eylemi istemesinin de ayrıca altını çizmek gerekir. Yazınsal metinlerin diğer metin türlerinden ayrılan en önemli özellikleri arasında, çok anlamlı oluşları, motive edici güce sahip olmaları, çok bakışlı yaklaşımları öngörmeleri, çok katmanlı sözce ve anlam öbekleriyle okura çoklu beceriler kazandırmaya elverişli olmaları, retorik özellikleri sayesinde okura çoklu bir algı ortamı sunmaları, kurgusal yanlarıyla okura düşünce üretimi ortamları hazırlamaları ve önemlisi düşünmeyi öğretmesi gibi ortaya çıkan belirtileri sayılabilir.

Yazınsal metinlerin, işlevleri arasında bir de sosyal iletişime sağladıkları katkıları anmak gerekir. Bu sayede hayat, insan ve çevre olgularını birleştirmeyi sağlarlar. Çok yanlı iletişim becerileri edindirmeleri ve okurun kendini sınamasına uygun ortamlar yaratması açısından da yazınsal metinler, ders malzemesi olarak kullanılan en işlevsel materyallerdir. Yabancı dil öğretiminde kullanımı en elverişli ve amaca uygun metin türleri de yine yazınsal metinler olduğuna vurgu yapılmıştı. Burada gözden uzak tutulmaması gereken bir konu da yazınsal metinlerin, sanatsal bir nitelik taşımaları ve anlaşılmasının belli kodların çözülmesine bağlı oldukları gerçeğidir (Dilidüzgün, 2010, 131). Yazınsal metinlerin çözülmesinde, anlamsal ve sanatsal (estetik) yönden

deşifre edilmesi gereklidir. Günay bu anlamda, farklı okuma ve yorumlamanın yazınsal metin için önemli alımlama faaliyeti olduğuna dikkat çeker:

Birincisi, (anlamsal kod) dil bakımından anlama ve anlamlandırmadır (betimleme ya da küçük yapı bakımından metni okuma aşaması). İkinci okuma (estetik kod) ise simgeleri yorumlama işidir, yani yan anlamlar ve simgesel anlatımlar gibi yorumlanmasında göreceliğin katılabileceği anlatımsal yapıları metnin bütünlüğü içinde değerlendirme, onlara dilsel anlatımın dışında yeni anlamlar yükleme işidir. Bu da çözümleme ya da büyük yapı bakımından metni incelemektir (Günay, 2003, 209).

Metinsel iletişim faaliyetinin bir tür yorumlama faaliyeti olacağı unutulmamalıdır. Her alımlayan/okur metne yaklaşırken ve metin dünyasıyla yüzleşirken, bir bakıma onunla sürdüreceği iletişim ortamında metnin kendisini, arkaplan verileriyle deşifre etmeye yönelecektir. Metinsel anlamın dönemsel kuşak içinde yuvalanmış ve keşfedilmeyi bekleyen anlam yumağını okur, etkin okuma edimleriyle farklı okumalardan sonra yakalayacaktır. Metnin gizemli beklentisi de bu noktada saklıdır zaten. Her metin açılmayı bekler. Okuma, metinsel iletişimin en vazgeçilmez etkinliğidir. Okur, sıradan bakış açılarıyla ve tekdüze yaklaşım biçimleriyle yüksek kalitede bir anlama ve anlamlandırma etkinliği gerçekleştiremeyecektir. Metinsel kuşaktan, metin dışı yorum evrenine yönelik okurdan beklenen faaliyettir. Bu anlamda okur pasif tüketici değil, aktif alımlayan ve anlam üreten güç konumundadır. (Barthes, 1989)

Yaygın kanı olarak, hiçbir metnin tek başına anlamlı olamayacağı düşüncesi geçerlidir. Çünkü metinler belli amaçlar için gerçekleştirilen etkileşim araçlarıdır (Beaugrande ve Dressler, 1981, 15). Bu yargı haklı olarak görülmektedir. Bunun nedeni metin olgusunun, metinlerarası süreçlerin, metin geleneğinin, dönemsel algı paradigmalarının gerçekliğinde saklıdır. Metin geleneği, metinlerarası süreçler, anlamın süreğine temel teşkil eden *gövdedir*. Dönemsel algı ve alımlama süreçlerine paralel olarak, metnin anlamsal arka alanı metinsel dil düzeyi, dilbilgisel veriler aynı kalmak suretiyle her dönem yeni algı ve yorumlama ölçütleriyle devinirler (Bülbül, 2005). Böyle bir okuma faaliyetinde, dil evreninin esrarengiz yolculuğunda okuru nelerin beklediği, gizemli bir keşif yolculuğu yapma gibidir. Metin türü, bir de şiirsel özelliklerle donatılmışsa, o zaman anlam ve anlamsal üretim süreçleri doğal olarak, daha farklı bir mecrada irdelenmesi gereken bir üretim- çıkarım süreci gerektirecektir. Bununla ilgili olarak en çarpıcı nitelemeleri, yine şiir ve evreni üzerinden anlamsal bir keşif yolculuğu çalışması yapan Türkoğlu'nun (2013) karşılaştırmalı şiir çalışmalarından edindiğimiz kesitlerle tanık olmaktadır. Yazar bu noktada, şiirin bitimsiz evreninde yer alan duygu

salınımlarına paralel olarak “zaman algısı”, “sonsuzluk”, “dinginliğin rengi”, “betimsel nitelemeler” gibi şiirsel imgelere yeni anlamsal boyutlar katarak bu metin türünün daha çok katmanlılığına işaret eder.

Sonuç

Metin, özelde ise yazınsal metin okurun anlamlandırma dünyasına sunulmuş bir iletişim olgusudur. Yazar, bu sunuyu bilerek organize eder. Okurun alımlama ve yorumlama süreçlerini bu iletişim yoluyla etkinleştirmesini ister. Yazarın amacı okuruyla ortak metin kodları üzerinden etkili bir iletişim ağı oluşturmaktır. Bu sayede okurun dingin düşünce dünyasında kimi sarsıntılar oluşturarak, onu kendi iletişim ortamına çekmeyi amaçlar. Sözcüklerin bağlam içinde uygun anlamlar kazandığı bilinen bir gerçektir. Dilin kendi bağlamı içinde organize oluşuyla da metin oluşur. Bu bakımdan yazar ve okur arasındaki iletişim, köprüsü metinsel bir yazı evreniyle kuruludur. Bireysel düzeyden sosyal iletişim düzeyine varıncaya dek, iletişim olgusu okur ve metin türü üzerinden kendine özgü bir bağ oluşturur. Bu bağ yordamıyla metinsel iletişim çağ algısını da ortama katarak gerçekleşir.

Kaynakça

- Beaugrande R. ve Dressler, W. U. (1981). *Introduktion to Textlinguistics*, Longman: London.
- Barthes, R. (1989). *Yazının Sıfır Derecesi*, (Çev. Tahsin Yücel), Metis Yayınları: İstanbul
- Birch, D. (1996). *Language, Liteature and Critical Practice*, Routledge, London.
- Bülbül, M. (2005). *İmgesel İletişim, Çizgi Kitabevi*, Konya.
- Bülbül, M. (2012). *Yazın, Okur Ve Yazın Eğitimi*, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 23, Erzurum.
- Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi, Uygulamalı Bir Yaklaşım*, Morpa yayınları: İstanbul.
- Göktürk, A. (1980). *Okuma Uğraşı*, 2. Baskı, Çağdaş Yayınları, İstanbul.
- Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi, Multilingual: istanbul*
- Swales, J. M. (1999). *Genre Analysis: English in Academic Research Settings*, Cambridge Universty Press.
- Türkoğlu, S. (2013). *Tanpınar ve Baudelaire’de Mavi Nitelemeler*, Atatürk Üniversitesi kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, S. 25: Erzurum.

UNE PRATIQUE EUROPÉENNE ET FUTURS PROFESSEURS : EXPÉRIENCE VÉCUE DES ÉTUDIANT(E)S

Gül Tekay BAYSAN¹

Avrupa'daki Bir uygulama ve Öğretmen Adayları: Öğrencilerin Edindikleri Deneyimleri

Özet

Bu çalışmanın amacı LLP/Comenius programı çerçevesinde öğretmen adaylarının eğitimini kapsayan, Avrupa'daki bir uygulamanın sonuçlarını göstermektir. Bunu yapmak için yazar öncelikle Comenius asistanlığı olarak adlandırılan bireysel hareketlilik ve grosso modo denilen programı ele almaktadır. Bu şekildeki asistanlığın amacına vurgu yapmak için böyle bir girişimin J.A. Comenius üzerinden açık bir bilgilendirme ile izlendiği belirtilir. Çalışmanın büyük bir bölümü yazarın görev yaptığı Fransız Dili Eğitimi Ana bilim Dalındaki bu kapsamda yurt dışına giden Araştırma Görevlisi akademisyenlerin ve öğrencilerin yaşadıkları deneyimlere ayrılmıştır. Bu deneyim Avrupa Birliği ülkeleri arasında kültürlerarası ilişkilerin gelişmesine olduğu kadar geleceğin öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine dönük bu etkinliğin faydalarını da ortaya koymaktadır.

¹ Maître de conférences, Université Gazi, Faculté Pédagogique Gazi, Département de la Didactique du français langue étrangère. gbaysan@gazi.edu.tr

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayları, mesleki uygulama, motivasyon, Avrupa boyutu, Fransızca eğitimi.

A European Practice and Prospective Teachers: Experiences of University Students

Abstract

The aim of this study is to specify the benefits of a European practice relating to the prospective teachers in the scope of the LLP/ Comenius program. To do so, the program Comenius and the individual mobility called Assistantship are presented in general terms. This is followed by a brief presentation about J. A. Comenius to highlight the goal of the assistantship. A major part of the study covers the experiences of the assistants who are students of the Department of French where the author teaches. These experiences show how assistantship contributes not only to the professional development of prospective teachers but also to the evolution of intercultural relations among European countries.

Keywords: prospective teachers, professional experience, motivation, European dimension, teaching French.

Cet article porte sur le vécu des assistant(e)s étudiant(e)s ou diplômé(e)s du Département de la Didactique du français langue étrangère d'une université turque, pour mettre en lumière les apports de cette activité aux étudiant(e)s futurs professeurs de français ainsi qu'au développement des rapports interculturels entre les pays qui participent au programme. Pour ce faire, il serait convenable de présenter brièvement ladite activité et de puiser l'origine de son appellation.

Programme et Assistanat Comenius

Comenius est un programme européen mené dans le cadre du Programme *Education et formation tout au long de la vie (LLP)*. Bien que l'enseignement scolaire soit son domaine principal, Comenius intéresse les établissements d'enseignement supérieur en ce qui concerne la formation des futur(e)s enseignant(e)s et la préparation des projets éducatifs multilatéraux. Le

*Une Pratique Européenne Et Futurs Professeurs :
Experience Vecue Des Etudiant(E)S*

programme a pour but de raffermir la dimension européenne dans l'éducation et d'augmenter la qualité de l'enseignement, en favorisant des projets inter-européens d'esprit novateur et créatif. La dimension européenne nécessite surtout un dialogue interculturel qui aura besoin, à son tour, de la diffusion des langues de l'Europe. (Communauté européenne, 2008).

Il est donc tout naturel qu'une activité entièrement consacrée à la pratique du métier de l'enseignant et qui encourage l'apprentissage des langues soit organisée sous ce programme.

Quant à l'assistantat, c'est une forme de mobilité individuelle couverte par le programme LLP / Comenius. Ses principaux bénéficiaires sont les futurs professeurs originaires des pays membres. Un(e) assistant(e) Comenius jouit d'une bourse individuelle et effectue un stage de trois mois à un an à l'étranger, pour travailler comme un apprenti-professeur en quelque sorte, sous la tutelle d'un(e) enseignant(e), dans un établissement participant aux activités du même programme. Les futurs professeurs ayant achevé, au minimum, la deuxième année de leurs études universitaires, ainsi que les diplômé(e)s n'ayant jamais exercé le métier d'enseignant peuvent poser leur candidature à l'assistantat.

Les objectifs de l'assistantat se groupent sur deux axes : le futur professeur se renseignera sur les systèmes éducatifs des pays européens et il se perfectionnera dans les compétences pédagogiques en s'impliquant dans la pratique du métier. Pour les élèves de l'école d'accueil, sont envisagées une hausse dans leur motivation pour apprendre des langues et une meilleure connaissance du pays et de la culture de l'assistant. (Communautés européennes, 2008)

Tout cela pour augmenter la qualité dans la pratique de l'enseignement, notamment des langues, mais aussi pour contribuer aux rapports interculturels entre les pays participants.

Dénomination du Programme

L'appellation Comenius provient du nom de Jan Amos Kominsky (1592-1670), un théologien et pédagogue tchèque né en Moravie qui a dû quitter

son pays et mener une vie errante à cause de la Guerre des Trente Ans. Il est l'auteur d'innombrables ouvrages pédagogiques, dont *Didactica Magna* (La Grande Didactique), *Janua aurea linguarum* (La Porte d'or de la langue), *Novissima linguarum methodus* (La toute nouvelle méthode des langues) et *Orbis Pictus* (Le Monde en images), ce dernier étant le premier manuel illustré. Le numéro consacré à la Médaille Comenius de la revue *Information et Innovation en Éducation* souligne la grandeur de ce pédagogue. Si un programme européen sur l'éducation porte son nom aujourd'hui, c'est pour « rappeler toute la richesse de l'héritage éducatif européen ». (2003: 1).

Comenius compte parmi les précurseurs de la pédagogie moderne surtout par son désir de réformer l'éducation. En effet, il était fort mécontent de l'éducation de l'époque, surtout de l'enseignement qu'il avait reçu. Orphelin pauvre et « entièrement illettré », même à l'âge de quinze ans, l'école de ses premières études pour lui était une «chambre de torture pour l'intelligence » note son traducteur Clovis Vernier, qui a ajouté un long commentaire sur la vie et la pensée de Comenius à la version française de *Janua aurea linguarum*. C'est ainsi qu'est né chez lui, selon Vernier, « le désir de rendre l'étude plus facile et plus accessible à tous ». (Comenius 1898 : xvi-xviii). En effet, Comenius insiste sur la compétence de l'enseignant qui doit rendre plaisant le procédé d'apprentissage. Il s'exprime, en soulignant particulièrement le caractère morose des écoles :

...elles ne sont pas, comme les sots le pensent, l'estiment et le croient, des geôles, mais des jeux ; pourvu seulement que l'écuyer docile y rencontre un maître habile et sage, et pour le dire en un mot, qui sache enseigner. (Comenius 1898: 152).

Jean Piaget, dans *L'Actualité de Comenius*, texte de 1957 repris dans la revue *Perspectives* et mis sur l'Internet par le Bureau international d'éducation, présente les bases de la pédagogie coménienne: l'importance attachée à la pratique, l'organisation de l'école selon les niveaux d'apprentissage, le principe d'égalité des sexes, des classes et des opportunités. Surtout la modernité des idées de Comenius sur « l'organisation internationale de l'instruction publique »

surprend Piaget qui le considère comme l'un des précurseurs de l'UNESCO et le qualifie de « grand ancêtre spirituel » . (1999: 6-11).

Voici comment Comenius exprime l'importance qu'il attache à la pratique : « Qu'un enfant sache réciter un million de mots, s'il ne sait les appliquer aux choses, à quoi lui servira tout cet appareil ». (1898: 2).

Nous verrons que l'assistantat Comenius est une activité digne du nom de ce maître qui a composé tant d'ouvrages sur la didactique et surtout sur celle des langues, et qui rêvait d'une organisation internationale dans le domaine de l'éducation.

Vécu des Assistant(e)s

De l'année scolaire 2005-2006 jusqu'à l'année scolaire 2011-2012, quinze (15) étudiant(e)s du Département de la didactique du français de notre Université ont été désigné(e)s comme assistant(e)s, dont trois en Grande-Bretagne, trois en Belgique, une en Slovénie, cinq en France, deux en Italie et un aux Pays-Bas. J'ai essayé de rester en contact avec les assistant(e)s et douze m'ont communiqué leurs expériences.

Un article paru dans le Bulletin de l'Agence Nationale de Turquie témoigne de l'importance de cette activité, tant sur le plan professionnel pour un(e) futur(e) enseignant(e) que sur l'objectif interculturel de l'événement. L'auteur de cet article est notre étudiante qui a effectué son stage en Belgique, dans un bourg néerlandophone. Tout en enseignant l'anglais et le français aux petits élèves, elle a su gagner leur amitié et estime, et même ceux de leurs parents. Plusieurs interviews dans les médias ont contribué à la popularité de notre assistante. Elle affirme avoir été très fière de « faire connaître la Turquie et aussi de faire ses premiers pas dans son métier d'enseignant dans une école à l'étranger ». (Kaya 2005: 13).

La parution de cet article, la réception des messages courriel des assistant(e)s ainsi que les témoignages de celles/ ceux qui sont rentré(e)s, m'ont inspiré le thème de cet article. J'ai donc décidé de systématiser tout

renseignement que j'ai pu acquérir et j'ai posé des questions aux assistant(e)s et à leurs tuteurs/ tutrices.

Les étudiant(e)s, en se portant candidat(e)s à l'assistanat, ont eu tout d'abord un objectif professionnel; celui d'acquérir une véritable expérience du métier. Ils/elles l'ont en effet, bien eu. Après une courte période d'observation de classe, ils/ elles se sont trouvé(e)s devant les élèves, dans une classe de langue, de mathématiques, d'histoire, de géographie, de musique, etc. Ils/ elles ont expérimenté à préparer un cours, à faire des recherches dans leur domaine, et même dans une nouvelle discipline. Un assistant affirme avoir veillé plusieurs nuits en naviguant sur l'Internet sur le patrimoine romain en Turquie ou bien sur l'art et l'architecture ottomanes. Ils/ elles ont exploité de nouveaux matériaux d'enseignement, préparé des manuels et même fait préparer des livrets à leurs élèves. Ils/ elles ont eu la chance de confronter les systèmes d'éducation des pays d'accueil et le système turc. Beaucoup affirment avoir pris le goût de travailler avec les enfants et les adolescents.

Certes, ils/ elles voulaient tous/ toutes faire des progrès plutôt dans leurs propres compétences linguistiques. Cinq assistantes qui ont entamé leur stage en France ont eu l'occasion de perfectionner leur français et d'améliorer l'anglais qu'elles ont utilisé en classe. Trois assistants qui séjournaient en Grande-Bretagne ont eu l'occasion de pratiquer l'anglais qu'ils connaissaient déjà. Ils affirment avoir quand même fait des progrès en français, du moins dans l'enseignement du français élémentaire à force de vouloir bien préparer le cours. Une autre a fait des progrès en anglais et a acquis les rudiments du slovène. Celles qui se trouvaient en Belgique avaient de la chance; ayant fait des progrès en français et en anglais ; elles ont aussi appris le néerlandais.

La plupart d'entre elles/ eux se sont vus plongé(e)s dans le métier : leurs tuteurs leur ont donné beaucoup de responsabilités et d'autonomie. Une assistante a élaboré toute seule, le curriculum de sa matière. Une autre pense qu'elle sera capable de monter des projets dans une école. L'une s'estime plus avantageuse sur son CV que d'autres diplômés du FLE. Une assistante trouve ce stage comme « une occasion incroyable » qui lui a permis de comparer les systèmes éducatifs. Une seule étudiante se plaint de la présence d'un tuteur qui

ne favorisait pas l'esprit créatif et regrette le manque d'autonomie en préparant ses cours. Pourtant, elle pense avoir bénéficié même de cet inconvénient qui lui a appris sur les comportements d'un enseignant, surtout « sur ce qu'on ne doit pas faire en classe ». Ils/ Elles pensent que cette expérience leur sera très utile.

Ils/ elles ont aussi eu pour but de vivre dans un pays européen et de connaître de près une culture plus ou moins étrangère. Cet objectif a été parfaitement satisfait. Ils/ Elles se sont facilement adapté(e)s à la culture des pays d'accueil, même à leurs habitudes culinaires. Néanmoins, ils/ elles parlent aussi d'une prise de conscience sur leur identité nationale, surtout grâce aux cours qu'ils faisaient sur la langue, l'histoire, la culture ou la civilisation turques.

Ils/ elles ont également expérimenté une vie indépendante. Certain(e)s affirment que, malgré quelques difficultés, il leur importe d'apprendre à vivre tout(e) seul(e); il fallait ne compter que sur soi-même. Ils/ elles trouvent cette expérience très enrichissante et deux assistantes emploient exactement le même terme pour parler des apports individuels de leur assistanat en le qualifiant « d'école de vie ». Une assistante, qui pense avoir vécu l'une des expériences les plus belles de sa vie, s'exprime en ces termes: « j'ai pu aboutir à tous mes objectifs, même mieux que je ne l'imaginais ».

J'ai constaté qu'ils/ elles étaient, pour la plupart du temps, satisfait(e)s du fonctionnement de l'assistanat. Ils/ elles affirment avoir atteint le résultat qu'ils/ elles envisageaient en posant leur candidature. Certain(e)s disent que tout cela a été au-delà de leurs espérances. Ils/ elles pensent que la transmission de leur expérience pourrait motiver d'autres étudiant(e)s des départements du français.

Du côté des établissements d'accueil

Quant à l'influence de nos assistant(e)s sur leurs élèves, j'ai reçu des messages des autorités et des enseignants des six établissements soulignant l'impact de leur contribution dans le domaine de l'acquisition des langues. Ils/ elles ont rendu la classe de langue amusante et attirante et ont sensibilisé leurs élèves à l'importance d'acquérir une nouvelle langue.

Certes, l'apprentissage des langues n'est pas le seul objectif de l'activité pour les élèves des pays d'accueil. La dimension européenne exige qu'on suscite leur curiosité pour la connaissance du pays et de la culture de l'assistant(e). Il est avéré que nos assistant(e)s ont su travailler à cet objectif et ils/ elles ont considérablement contribué à la bonne représentation de leur culture. Ils/ elles ont gagné non seulement les élèves mais aussi les parents avec les enseignant(e)s des écoles d'accueil. Dans les cours d'histoire et de géographie, ils/ elles ont effectué des exposés sur les richesses archéologiques et culturelles de notre pays, selon le niveau de leurs élèves. Ils/ elles ont présenté l'histoire de notre pays et les fondements des principes républicains. Ils/ elles ont organisé des journées turques. Ils/ elles ont parlé des artistes et scientifiques, donné des exemples de la musique et de la danse folkloriques et ont préparé des spécialités turques. Une assistante qui a été toujours en bonnes relations avec l'administration scolaire, les enfants et les familles, a organisé un spectacle où les écoliers et les professeurs s'étaient habillés en rouge et blanc. Elle est considérée comme une véritable ambassadrice culturelle. (Dilden Kültüre, 2009). Bien sûr, leurs tenues et comportements ont contribué à ce but. Ils/ elles se réjouissent de ce rôle de représentant(e). Une assistante affirme en être fière. Deux assistantes ont employé exactement le même terme en affirmant croire avoir « supprimé les préjugés » contre les Turcs. Quant aux directeurs et enseignants des établissements, ils acceptent, eux aussi, la contribution très positive de nos assistant(e)s à une meilleure connaissance de la Turquie et de sa culture, tout en précisant leur amabilité et leur enthousiasme pour le métier. A titre d'exemple, on souligne la fermeté de caractère, la conscience professionnelle et l'esprit novateur d'une assistante, et la personnalité d'une autre qui a établi des contacts très positifs avec les élèves et leurs parents. Pour toutes les deux, leur coopération est qualifiée « d'incalculable ». Quant à une autre qui a montré ses « capacités pédagogiques » et a su « se faire respecter » grâce à son « dynamisme » et sa « rigueur dans le travail », elle a également contribué à la dimension interculturelle du programme en « s'intégrant à la vie locale ». Pour une autre, on parle de la « reconnaissance » des élèves en difficulté, mais aussi de son « enthousiasme » et de son « éloquence ». Les articles parus dans les journaux comme *Ouest-France*, *Télégramme* et *Belçika Haber* ont aussi contribué à la sensibilisation de la population locale à la dimension

interculturelle de l'assistantat Comenius.

Pour conclure

J'ai voulu transmettre la belle expérience dont j'étais témoin, non seulement en tant que coordinatrice du Programme Comenius de l'Université Gazi (2005-2008), mais aussi et surtout comme enseignante de français qui souffre parfois des étudiant(e)s peu motivé(e)s. Certes, le manque d'intérêt de beaucoup d'étudiant(e)s pour leur domaine est la conséquence d'une politique unilinguiste dans l'enseignement des langues étrangères qui ne favorise que l'apprentissage de l'anglais. Cette politique, née de la mondialisation servirait, à son tour, au raffermissement de l'unipolarisation du monde. La promotion de l'enseignement de plusieurs langues aiderait à briser ce cercle vicieux. Nos assistant(e)s se sont mis(es) en contact avec d'autres cultures où l'on veut promouvoir l'apprentissage de plus d'une langue étrangère, du français qu'ils/elles sont destinées à enseigner mais aussi d'autres langues. Cette importance attachée à l'enseignement des langues diverses au sein de l'éducation européenne s'exprime par les propos de Michel Butor : « le seul moyen de ne pas parler anglais, ce n'est pas de parler français, c'est de parler plusieurs langues ». (LIRE 1988 : 17). Trois assistantes ont eu la chance d'enseigner le turc, quant aux autres, ils ont, du moins, fait découvrir leur pays et sa culture. Ainsi le tuteur d'une assistante souligne-t-il surtout l'enthousiasme de celle-ci qui a pu présenter la « culture si riche » de notre pays aux élèves du tourisme.

Les assistant(e)s pensent que la transmission de leur expérience peut susciter chez nos étudiant(e)s plus de motivation dans leurs études. Je pense, comme eux/elles, que cette activité intéressera les étudiant(e)s de français. J'aimerais aussi noter que, à part les apports très positifs de la part de l'assistant(e) dans les domaines professionnel, individuel et social, cette activité sert à une meilleure connaissance des pays des assistant(e)s et des pays d'accueil, donc au développement des rapports interculturels.

Références:

- Belçika Haber. 2009 (08 juin). Kültür&Sanat : Dilden Kültüre.
- Comenius, Jan Amos. 1898. *Janua linguarum*. [La porte d'or de la langue française]. Autun.
- <http://gallica.bnf.fr/> (Page consultée en septembre 2010)
- Communautés européennes. 2008. Assistanats Comenius. Guide de bonnes pratiques. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/comenius_fr.htm
- (doi 10.2766/35745)
- BIE. Information et INNOVATION en Éducation. 2003.(114-115)
<http://www.ibe.unesco.org/publications/Innovation/inno114f.pdf> (Page consultée en septembre 2010)
- Kaya, Esra. 2005. Dil Asistanligi Mektup2 [Lettre2 de l'Assistant linguistique]. Egitimde Diyalog 7 : 13.
- LIRE. 1988(149).
- Ouest-France. 2006(4 octobre).
- Piaget, Jean. 1999. Jean Amos Comenius. BIE / UNESCO.
- <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/comeniusf.PDF>.
 (Page consultée en novembre 2012)
- Télégramme. 2006(4 octobre).
- Ulusal Ajans [Agence Nationale]. Page LLP/Comenius.
<http://www.ua.gov.tr/>

LA RECEPTION DES ESSAIS DE MONTAIGNE DANS LA LITTERATURE TURQUE

Doç. Dr. Hanife Nâîân GENÇ¹
Dilek BAŞTUĞ²

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de Montaigne’in nasıl algılandığı konusunu göstermeye çalışmaktır. Edebi bir tür olarak Montaigne’ in denemeleri psikolojik yanı da ihmal edilmeden yalnızca okul öncesi eğitimde değil aynı zamanda cinsel ve davranışsal planda da eğitim açısından önemli bir rol oynadı. Bundan dolayı bilinç eğitimi engin bir başarı elde eden denemelerin temelini oluşturur. Bu çalışma çerçevesinde denemelerin ne doğrudan sadece eğitim rolünden ne de eğitsel ve üslupsal yapısından söz ettik, fakat özellikle Montaigne’in eğitim hakkındaki görüşlerinin Türkiye’de nasıl ele alındığını göstermeye çalıştık. Bu yüzden çalışma özellikle Montaigne’in Türk düşünür ve yazarları üzerindeki etkisini açıklamaya çalışmaktadır.

Mots-clés: Michel de Montaigne, Türk edebiyatı, Fransız dili, eğitim, deneme, Montaigne’in Denemeleri.

¹ *Maître de conférences à la Faculté de Pédagogie de l’Université Ondokuz Mayıs.
ngenc@omu.edu.tr

² Etudiante à l’Institut des Sciences Pédagogiques de l’Université Ondokuz Mayıs.

Perception of Montaigne's Essays in Turkish literature

Abstract

In this research we tried of Montaigne's Essays in Turkey. Montaigne's Essays played an important educative to show the perception role, in terms of literary type, either in respect of preschool education or in respect of behaviourist and sexual education providing psychological support. In that case, the education of consciousness is necessarily base of essays which had immense success. In the frame of this study, we talked about neither educative role nor didactic and stylistic structure of Essays directly but we tried to reveal how the educative ideas of Montaigne were adopted in Turkey. Because we found out that he studies related with essay were examined until after Montaigne in Turkey. Thus in this study, we studied to explain especially the effect of Montaigne on Turkish writer sand thinkers.

Key-words: Michel de Montaigne, Turkish literature, French language, education, essay, Montaigne's Essays.

0. Introduction

Au Moyen Âge, plusieurs théoriciens, grammairiens, penseurs et philologues ont travaillé sur la langue. Surtout au XVIe siècle, les écrivains de la Renaissance à titre divers sont préoccupés par le sort du français. Nous pouvons bien évidemment dire que c'est avec leur effort que la réflexion contemporaine s'est formée. Dès 1531, ces penseurs partageaient la même idée: le désordre qui règne dans la langue française. Ces écrivains constataient que le français soit avec sa prononciation, soit avec son écriture était en pleine crise. Sans avoir de normes ou de règles fixes, la langue s'utilisait seulement par les habitudes de langage. La langue française avait besoin d'être purifiée, ennoblie et fixée. Par petites étapes, mais progressivement avec les travaux des théoriciens de l'époque, la situation du français a commencé à changer. Tout au long de cette époque, avec les travaux des grammairiens, le système médiéval a subi une certaine transformation. La langue s'est orientée vers la clarté et la simplicité qui lui manquait. Comme nous l'avons déjà affirmé ci-dessus, la langue apprise par usage manquait d'uniformité. Ainsi, plusieurs grammairiens et écrivains ont fait des recherches et des observations sur la langue. Par exemple, Palsgrave et Dubois, deux pionniers ont fait plusieurs observations grammaticales rarement

fausses. Ces deux grammairiens ont donné deux œuvres majeures. L'Éclaircissement de Jehan Palsgrave paru en 1530 et la première grammaire française rédigée par Jacques Dubois ont permis de faire progresser les règles linguistiques. L'apport des autres auteurs, comme par exemple de Fabri, de Lemaire, de Bovelles et d'Augereau, de Robert Estienne, d'Etienne Dolet, de Louis Meigret, de Jean Drosée, de Joachim Du Bellay, de Jean Pillot, de Jacques Tahureau du Mans, d'Abel Mathieu, de Pierre de la Ramée, ou Pierre Ramus, de Henri Estienne, de Gérard du Vivier, de Théodore de Bèze, bien sûr est notable. Tous sont des figures brillantes de l'époque. Sous leur plume, la langue s'est profondément et rapidement transformée. Les travaux de ces linguistes se classent en trois générations, dont la première commence en 1521 et se termine en 1533, la deuxième commence en 1538 et prend fin en 1559 et la dernière débute en 1562 et termine en 1598 (Haddad, 1990, 53-57). Michel Eyquem de Montaigne, l'un des théoriciens de la langue française au cours du XVI^e siècle, en disant "qu'il écrit son livre à peu d'hommes et à peu d'années" (Haddad, 1990, 4) partageait les mêmes soucis que les autres théoriciens de l'époque. Celui-ci dans ses Essais emploie trois fois le mot "escus" comme escus, escutz, escuts avec trois orthographes différentes (Haddad, 1990, 8). Bien sûr que Montaigne, penseur et homme de politique français de la Renaissance, ne présente pas un cas unique pour démontrer les transformations que la langue française a subies. A l'époque de la Renaissance, diverses œuvres littéraires ont été publiées et ceci a créé l'apparition de nouveaux genres littéraires comme les essais ou les fables qui ont pour premier objectif d'éduquer le peuple. Comme les Essais de Montaigne, ces œuvres ont pour mission de transmettre les valeurs des sociétés. Donc, nous pouvons bien souligner que l'essai, qui n'est pas aussi connu que les autres genres littéraires à l'époque, a un rôle éducatif. Nous pouvons bien signaler que ce pouvoir donne sa valeur à Montaigne qui le rend universel. Car le premier ouvrage de ce genre est mis en œuvre par lui.

1. Quelques notes sur l'essai et Montaigne

L'essai, genre littéraire, est dérivé du mot latin 'exagium', 'exigere'. Dans ce genre, l'auteur parle de ses propres idées le plus souvent

personnelles. Au XVI^e siècle, le terme est utilisé pour la première fois par Montaigne. En turc, pour parler de cette notion, nous avons plusieurs appellations comme: ‘bend’, ‘tecrübe-i kalemiyye’, ‘kalem tecrübesi’. Dans le temps ce genre est mentionné avec le mot ‘deneme’ qui renvoie à l’infinitif du verbe ‘denemek’ (qui est équivalent en français ‘essayer’).

L’essai n’a pas un sujet déterminé. C’est un texte court en quelques pages dans lesquelles l’auteur parle librement de ses idées, de ses observations sans avoir besoin de les prouver. L’essayiste selon son goût oriente le lecteur vers un objectif précis. D’une manière libre, l’essayiste parle de sa situation personnelle ou avec les autres sans avoir besoin de progresser sur un plan méthodique ou selon un cadre. C’est à dire que tous les sujets peuvent être traités d’une façon attirante dans un essai: la nature, les gens, la politique, la religion, la littérature, la culture, la philosophie, l’économie, les livres, etc. Tous servent à l’essayiste pour présenter son point de vue. Ils ne sont qu’un moyen pour que l’essayiste traite les idées, les pensées, les sentiments et les impressions dans leur globalité. Le seul but essentiel de l’essai est de donner une impression en laissant à chaque lecteur une part de découverte individuelle, sans imposer une théorie.

Montaigne rédige ses Essais sans être éloigné de la langue du peuple. Il commence à les écrire à partir de 1571 quand il avait 37 ans. Dans Les Essais, Montaigne reflète des points assez communs à son éducation basée sur des principes humanistes. Etant envoyé en nourrice, il transmet sa vie personnelle sans intermédiaire comme il l’avoue lui-même par ces paroles dans l’avis Au Lecteur, placé en tête de la première édition, en disant: “je suis moi-même la matière de mon livre”. (Montaigne, 1985, 12). Ainsi, il dégage en toute clarté, le sens de son œuvre. Le sujet essentiel des Essais, c’est l’humain. Comme un objet principal la connaissance des hommes a une valeur de connaître bien le monde. “Pour acquérir cette connaissance des hommes, Montaigne préconise trois moyens principaux: la fréquentation du monde, les voyages et la lecture de l’histoire”. (Alper, 1993, 85). Montaigne pose des fondements sur la réflexion personnelle prenant en considération la connaissance de soi-même et de l’homme. Par la diversité de l’univers, tout l’intéresse. “La capacité de Montaigne à embrasser le monde dans sa variété ne lui vient pas seulement des quelques voyages accomplis loin des girouettes

girondines, ni de sa propre expérience humaine, si riche fût-elle, mais de la diversité de ses lectures”. (Benoit ; Fontaine, 2007, 267). Pour cette raison, nous pouvons bien dire que son œuvre est le champ d’expression de la pensée libre.

Composés de trois livres et de cent sept chapitres, Les Essais sont un vrai témoignage de la Renaissance. Le Livre I, plus anecdotique que les suivants, donne plusieurs idées et observations sur l’ordre politique ou ethnographique. Montaigne passant d’un sujet à un autre exploite encore ses idées philosophiques. Il parle de l’éducation, de la mort, de la solitude et de l’amitié. Le deuxième Livre a une certaine forme de journal intime. Car Montaigne parle de lui-même et de ses propres sentiments. Le Livre III publié pour la première fois en 1588, peut être considéré comme un récit de ses voyages.

Montaigne extrait des citations d’auteurs classiques grecs et romains, ce qui est très normal pour les écrivains de l’époque de la Renaissance. Les idées des philosophes comme Socrates, Platon, Rabelais et même Cicéron sont bien déterminantes pour Montaigne. Il accorde une place importante à leurs idées dans ses œuvres. Pour Montaigne pour des raisons personnelles, son enfance et sa jeunesse lui servent de matériau pour son œuvre. Cette expérience importante et toujours vivante dans les pages, lui sert à illustrer ses idées sur l’individu. Pour lui, le pouvoir individuel prime sur tout le reste. Montaigne est l’objet de ses livres comme l’homme seul est l’objet de ses activités. Parler de soi-même est une révolution pour l’homme. Donc, cet essayiste décrit l’individu qui donne forme à sa vie. La transmission de sa vie renvoie à toute la nature humaine. Tous les gens ont tendance à rechercher la réalité qu’ils entretiennent avec leur environnement.

2. L’essai dans la littérature turque

En France, il existe plusieurs études qui mettent en relief le rapport des essais avec le thème de l’éducation. Dans la littérature française après Montaigne, en tant qu’initiateur du genre de l’essai, nous pouvons citer les noms de Voltaire, Julien Benda, Paul Valéry, Hippolyte Taine, Simone de Beauvoir, Anatole France, Théophile Gautier, Alain, Emile Auguste Chartier, André

Gide et dernièrement Albert Camus.

Quant à la Turquie, nous pouvons dire qu'on ne s'est guère intéressé à l'essai lorsque ce genre traitait surtout du pouvoir éducatif. D'ailleurs, ce genre est rédigé le plus souvent par des romanciers, des poètes ou par des conteurs. Les essayistes connus pour n'avoir écrit que des essais sont en nombre limité. Parmi les plumes les plus connues, nous pouvons citer ces quelques noms: Nurullah Ataç, Sabahattin Eyüboğlu, Suut Kemal Yetkin et Mehmet Kaplan. Pour les auteurs plus contemporains, nous pouvons donner les noms de Salâh Bırsel, Vedat Günyol, Enis Batur, Cemil Meriç et de Nermi Uygur.

L'essai, en tant que genre littéraire, s'est développé très tardivement en Turquie. Il a longtemps été difficile d'exprimer une pensée libre. Dans les années 1930, les philosophes et les écrivains turcs ont commencé à s'intéresser à l'humanisme. A la fin des années 1940, Nurullah Ataç écrivait: "Il faut traduire des œuvres latines et grecques. Parce que, c'est indispensable pour comprendre l'histoire de la civilisation. La langue d'aujourd'hui ne nous permet pas de saisir plusieurs notions dans le monde occidental. Les nations européennes pensaient ces notions en grec et en latin pour comprendre la mentalité d'aujourd'hui. C'est mieux que nous suivions cette méthode" (Kaynardağ, 2002, 141) (1). L'humanisme est apparu dans les années 1940. Les travaux d'Atatürk sur l'histoire et la culture turque ont permis de le faire vivre dans la culture nationale. Dans la littérature turque, l'humanisme a commencé en plaçant l'homme en position centrale. Plusieurs changements sont survenus pendant la période républicaine. Yunus Nadi, le fondateur du journal *Cumhuriyet* 'La République', disait dans ce même journal paru le 2 décembre 1928: "Voici le sens véritable du nouvel alphabet: une Turquie réellement et physiquement intégrée à l'Europe, en chair et en os! Le sens de la situation créée par l'alphabet latin est très ample, très profond et va très loin. L'avenir d'une Turquie qui s'est complètement appropriée la nouvelle écriture est tellement brillant que nos yeux sont éblouis devant cet éclat". Après la réforme de la langue, la littérature est venue de l'Ouest. L'humanisme turc s'appuie sur la littérature occidentale. L'alphabet turc est créé à partir de l'alphabet latin, qui remplace l'écriture arabe parce que la langue arabe n'est pas adaptée au système phonologique turc.

En commençant à se poser des questions sur l' 'être humain', les penseurs et les écrivains amorcent une réflexion personnelle sur soi et sur le monde. L'amour humain a été traité par les penseurs dans la littérature turque. Dans la période républicaine, la littérature se développait sous l'influence de la littérature occidentale avec l'ouverture vers l'Occident. Cette nouvelle pensée hérite des Essais de Montaigne, avec les travaux des penseurs turcs et écrivains, nous extrairons des citations de cet essayiste soit de point de vue de l'éducation, soit de point de vue sa philosophie. L'un des écrivains turcs, Osman Bolulu, dit: "Le genre des essais commencé par Montaigne est venu très tard dans notre littérature. Garder les traces des Essais de Montaigne sera une honte soit pour nous, soit pour lui. Tout le monde vit son siècle, il est responsable de son siècle. Montaigne a écrit son siècle". (2). De ce fait nous pouvons dire clairement que Montaigne ne s'adresse pas uniquement aux philosophes de son siècle, il s'adresse aussi aux peuples au monde.

2.1. La conception éducative de Montaigne en Turquie

L'éducation est dérivée du mot latin "educere, edere". Un des thèmes préféré de Montaigne est évidemment l'éducation. Les Essais de Montaigne transmettent les valeurs pédagogiques tout au long de son siècle. Les chapitres des Essais 'Du pédantisme', 'De l'institution des enfants' s'appuient essentiellement sur l'éducation. Il ne s'agit pas uniquement de développer l'éducation de la conscience, mais il faut aussi transmettre les valeurs importantes, comme l'individualisme et l'humanisme. L'humanisme et l'éducation sont deux notions parallèles. Au XVIe siècle, Montaigne s'oppose à l'apprentissage par cœur. Prenons l'exemple de l'éducation de Montaigne "le but essentiel de l'éducation est de rendre l'enfant meilleur et plus sage. On lui fera donc acquérir la science de la vie par le commerce des hommes sous toutes formes: conversation, voyage, lecture". (Erlat, 2011, 2). Aujourd'hui les écoles en Turquie s'appuient sur une approche expérimentale, telle que prônée par Montaigne, plutôt que sur l'apprentissage par cœur. Les enfants doivent apprendre à réfléchir librement. La conscience de soi-même est basée sur les Essais.

Montaigne aborde ces thèmes: ‘Du pédantisme’ et ‘De l’institution des enfants’. Le rôle de l’éducation des Essais est le principe de base pour l’essayiste. Ils conseillent la pédagogie moderne à la place de l’éducation collective. Le plus important est d’avoir une réflexion individuelle. De nos jours, les éducateurs préfèrent pratiquer la méthode expérimentale. L’élève devient acteur. Le jeu motive l’apprenant, l’amène vers le milieu naturel. De cette manière, l’apprenant peut développer ses aptitudes physiques et mentales. Les jeux de l’enfant occupent une place très importante pour son éducation et le développement de sa personnalité. Il est indispensable de penser le jeu comme un outil pédagogique. C’est pourquoi les jeux représentent une activité essentielle dans les Essais. Selon Montaigne, le jeu de l’enfant n’est pas un jeu, mais son travail le plus sérieux. Il écrit ainsi: “Arrivez y sur le point de leur office; vous n’oyez quecris, et d’enfants suppliciez, et de maistres enyvrez en leur cholere...”. Selon lui, les livres sont comme les dépôts où les renseignements se conservent et si ce qu’on a appris est inutilisable, il ne sert à rien. Comme dans les livres éducatifs, Montaigne le déclare: “Sçavoir par coeur n’est pas sçavoir: c’est tenir ce qu’on a donné en garde à sa mémoire.” (Livre I, chap. 26, p.152). Montaigne préfère rendre l’élève actif. L’apprentissage par expérience est une notion indispensable. C’est pourquoi, la philosophie de l’éducation développée par Montaigne est expérimentale.

2.2. L’influence des Essais sur les penseurs et écrivains turcs

Les penseurs et les écrivains turcs sont marqués par l’influence du grand essayiste Montaigne. Ses Essais sont une des sources d’inspiration pour les écrivains turcs. L’idée de l’individualisme a fait naître de nouveaux sujets dans la littérature turque. C’est étonnant de constater que la vision de cet écrivain du XVIe siècle soit toujours connue de nos jours. Les grandes personnalités turques ont été influencées par les Essais. Ce grand essayiste du XVIe siècle, a eu un effet immense dans le monde entier, y compris la Turquie. Par exemple, Mustafa Kemal Atatürk, *le fondateur* et le premier président de la *République Turque*, a lu les grands penseurs, philosophes et écrivains français et notamment Montaigne. Il a appris le français et l’allemand. Il est passionné par les idées des Lumières et surtout par la Révolution Française. La modernisation a commencé avec la

révolution linguistique. Beaucoup de mots ont été empruntés au français. Depuis le changement de l'alphabet, la modernisation de la langue a permis une nouvelle littérature. Une autre personnalité qu'on peut citer est Melih Cevdet Anday qui est un écrivain contemporain turc, essayiste. Il partage avec ses lecteurs ses sources d'inspiration dans ses livres. Orhan Pamuk suit également l'exemple de Montaigne et écrit:

Pour devenir écrivain, il faut avoir, avant la patience et le goût des privations, un instinct de fuir la foule, la société, la vie ordinaire, les choses quotidiennes partagées par tout le monde, et de s'enfermer dans une chambre. Nous, écrivains, avons besoin de la patience et de l'espérance pour rechercher les fondements, en nous-mêmes, du monde que nous créons, mais le besoin de nous enfermer dans une chambre, une chambre pleine de livres, est la première chose qui nous motive. Celui qui marque le début de la littérature moderne, le premier grand exemple d'écrivain libre et de lecteur affranchi des contraintes et des préjugés, qui a le premier discuté les mots des autres sans rien écouter que sa propre conscience, qui a fondé son monde sur son dialogue avec les autres livres, est évidemment Montaigne. Montaigne est un des écrivains à la lecture desquels mon père revenait sans cesse et m'incitait toujours. Je veux me considérer comme appartenant à cette tradition d'écrivains qui, que ce soit en Orient ou en Occident, se démarquent de la société, quelle qu'elle soit, où ils vivent, pour s'enfermer dans une chambre pleine de livres. Pour moi, l'homme dans sa bibliothèque est le lieu où se fonde la vraie littérature. (Pamuk, 2006).

Après la fondation de la République Turque, les réformes visent à construire un modèle occidental. Celles-ci se sont accélérées avec la diffusion des traductions. L'humanisme turc prend sa source dans la littérature occidentale. Le français est la langue source pour les bureaux de traduction. Le changement d'alphabet en Turquie est déclencheur vers l'Ouest. A partir de la moitié du XIXe siècle, parmi les langues occidentales, le français est la première langue étrangère en Turquie. Les écrivains les plus traduits en turc sont: Emile Zola, Guy de Maupassant, Marcel Proust, Boris Vian, Albert Camus.

Le but de toute traduction littéraire est de rester fidèle au texte d'origine. Le traducteur ou la traductrice retranscrivent les réflexions de l'auteur fidèlement. Sabahattin Eyüboğlu a traduit les Essais de Montaigne du français en turc, il écrit:

La renommée de Montaigne est incontestable, aussi il ne m'a pas paru nécessaire d'étaler ses écrits dans une préface interminable ou longue, d'étaler sa retranscription, car Montaigne a écrit ses textes pour se faire connaître. Personne ne peut s'immiscer dans la relation de l'auteur à ses lecteurs. Qui plus est je ne pense pas que Montaigne est étranger aux lecteurs turcs. En effet Montaigne est l'un des écrivains qui influence la plupart des auteurs européens dont les œuvres sont lues en Turquie. Toute personne lisant les Essais de Montaigne a forcément tiré ces deux leçons: Agis et pense comme la nature le veut; et ne soit ni esclave d'un livre ni d'aucune nature. Je ne pense pas pouvoir traduire ses Essais parfaitement. Une autre personne plus patiente et plus spécialisée ou performante le fera un jour ou l'autre. Mon intention est seulement de faire des critiques et de réaliser un œuvre de plus. J'ai procédé à la traduction à partir de la traduction française du latin et je n'ai pas omis de le signaler afin que toute personne curieuse du sens puisse le vérifier. Vous trouverez suite à la préface des renseignements sur la vie de Montaigne. Traduire les écrits de Montaigne était à la fois difficile et plaisant. Au fil des traductions, j'ai de plus en plus apprécié ses écrits, ce qui m'a encouragé à en traduire encore plus même si je ne suis pas encore tout à fait à l'aise dans la compréhension de la langue. J'ai toujours été méfiant et fait attention à ne pas dire ce qu'il n'avait pas dit, au point où il m'arrivait de ne pas imprimer des textes. Même Ahmet Haşim a traduit des écrits en langue turque actuelle, les auteurs français n'ont pas eu le courage de traduire les écrits de Montaigne datant de plus de 400 ans en langue française. La traduction en mettant à l'écart tous les mots inventés par Montaigne, est vide de sens. Mais cette langue est si chaleureuse que c'est un plaisir de prendre le temps de trouver la traduction réelle.

De l'autre côté, Nurullah Ataç compare les deux essayistes Montaigne et Bacon dans son œuvre et il écrit: "Montaigne ne dit pas qu'il est sage et il

n'oublie jamais d'être humain, il se raconte soi-même. Chez Bacon, je n'ai pas trouvé la situation de Montaigne. Lui, Bacon sait et enseigne, sans prudence. Mais avec Montaigne, nous apprenons en riant, avec Bacon, nous nous énervons, nous nous mettons en colère, malgré tout, nous continuons à lire Bacon". Les essais d'Ataç sont rédigés dans la langue du peuple comme ceux de Montaigne. Les thèmes de défense de l'individu et de l'individualisme évoquent aussi les Essais de Montaigne. C'est l'un des écrivains qui participait au conseil de traduction qui était présidé par le Ministre de l'Éducation de l'époque Hasan Ali Yücel. Nurullah Ataç est le traducteur des ouvrages grecs, latins et français.

Yunus Emre vivait au XIII^e siècle en Turquie. Cet auteur écrivait dans la langue familière comme Montaigne. Dans son œuvre, le thème de l'amour est central. Il écrit: "Toutes les religions sont valables pour nous". L'amour sincère peut donc se sentir à l'aise dans n'importe quel lieu de culte, car il y retrouve son amour partout et toujours: "par moment allant à la mosquée, mon cœur s'y prosterne et fait des prières; par moment allant à l'église, il s'y fait prêtre, lisant la Bible". C'est un écrivain universaliste qui écrivait dans la langue la plus familière. Montaigne ne cesse de parler de lui dans ses Essais. Pour qu'on comprenne les hommes, il vaut mieux se concentrer sur un seul sujet. C'est soi-même. Il écrit avec la familiarité. Les Essais sont le livre d'une vie.

3. Les chapitres des Essais de Montaigne 'L'islam, Le courage'

Michel de Montaigne n'est jamais allé en Turquie, malgré cela, il parle de l'histoire turque, de l'armée turque et de la religion. Les détails qu'il livre à ce sujet sont à la fois acceptés par les historiens turcs sans pour autant être expliqués avec les arguments justificatifs. Nous avons choisi deux sujets précis dont Michel de Montaigne parle dans les Essais: l'Islam et le courage. Montaigne n'avait pas de préjugés négatifs envers la religion musulmane. L'essayiste illustre nos plaisirs comme êtres humains en prenant l'exemple du Paradis dans l'Islam.

Montaigne utilisait la puissance, la discipline et le courage de l'armée turque comme un matériau dans ses Essais. Il ne s'agissait pas d'enquêter sur le système militaire turc. Les Turcs sont connus comme étant des guerriers pendant tout le XVI^e siècle en Europe. Les soldats n'hésitent pas à se jeter au cœur du

danger. Ils risquent d'y laisser leur vie. Montaigne met en avant avec admiration le courage des soldats. Il écrit: "Des armes et conditions de combat si désespérées qu'il est hors de créance que l'un ny l'autre se puisse sauver, je les ayveu condamner, ayant esté offertes. Les Portugais prindrent 14 Turcs en la mer des Indes, lesquels, impatiens de leur captivité, se resolurent, et leur succeda, à mettre et eux, et leurs maistres, et le vaisseau en cendre, frottant des clous de navire l'un contre l'autre, tant qu'une estincelle de feu tombast sur les barrils de poudre à canon qu'il y avoit". (Montaigne, Livre II, chap.12). Et il continue, "le plus fort Estat qui paroisse pour le present au monde, est celuy des Turcs: peuples egalemeⁿtduicts à l'estimation des armes et mespris des lettres. Je trouve Rome plus vaillante avant qu'elle fustsçavante. Les plus belliqueuses nations en nos jours sont les plus grossieres et ignorantes". (Montaigne, Livre I, chap.25).

Selon l'historien turc Arikan, Montaigne a interprété incorrectement les écritures de Postel sur l'éducation turque. Il a donné une citation pour nous montrer que Montaigne s'est trompé dans le livre de Guillaume Postel, *De la Republique des Turcs*. I, 35-36: "De Rhetoric, qu'ils nomment *mantic*, ils dient n'en estre besoin que bien peu, pource que nature simplement, et en peu de parolles dit, et monstre ce qu'elle entend...". Et continue en disant "qui ne cognoit Hector et Achilles? Non seulement aucunes races particulières, mais la plus part des nations cherchent origine en ses inventions. Mahomet, second de ce nom, Empereur des Turcs, escrivant à nostre Pape Pie second: Je m'estonne, dit-il, comment les Italiens se bandent contre moy, attendu que nous avons nostre origine commune des Troyens, et que j'ay comme eux interest de venger le sang d'Hector sur les Grecs, lesquels ils vont favorisant contre moy". (Montaigne, Livre II, chap.36).

Quand Sabahattin Eyüboğlu a commencé à traduire ce chapitre en turc, il s'est étonné. Il écrit: "Il y a seulement cinquante ans entre Montaigne et Le conquérant. Pour moi, Montaigne est un écrivain que n'imité pas des histoires irréels, c'est pourquoi la lettre était ordinaire pour moi. J'ai demandé à Yahya Kemal ce qu'il pense sur cette histoire de la lettre du Conquérant au Pape, il a souri et il a dit: c'est la fiction de Montaigne. Selon lui, Le conquérant a pris Istanbul grâce au pouvoir de l'épée". (Arikan, 1993). C'est un sujet non pas

résolu, c'est l'origine des Turcs. En bref, dans plusieurs chapitres des Essais, Montaigne utilise des stéréotypes des Turcs, mais il ne se positionne jamais comme un antitürk.

Conclusion

Dans notre article, tout d'abord, nous avons défini l'essai et nous avons expliqué la réception des Essais dans la littérature turque. En Turquie, il n'y a pas beaucoup de documents qui sont rédigés sur Montaigne. Les traductions du turc en français de Sabahattin Eyüboğlu occupent une place importante dans la littérature turque qui nous présente les sujets des Essais de Montaigne. Nous pouvons dire que Montaigne voyage à travers l'Allemagne, la France, la Turquie dans cette époque grâce aux traductions. On constate que les idées de cet écrivain n'ont pas de frontière géographique, ni temporelle. Nous pouvons ajouter que l'individualisme et la pédagogie moderne s'inspirent de cette œuvre littéraire. Dans cette étude, nous avons souligné surtout les rapports entre les penseurs turcs et Montaigne, notamment sur le thème de l'éducation des enfants.

On remarque que les Essais ont une portée universelle. Les idées que Montaigne défend il y a 400 ans sont encore valables aujourd'hui. On peut mettre en évidence qu'avec ses idées, Montaigne a influencé le monde moderne. Il faut admettre que les Essais sont un ouvrage essentiel dans le monde entier. A l'époque de Montaigne, au XVI^e siècle, les lecteurs n'étaient pas habitués à lire cette forme, mais de nos jours on le considère comme un écrivain pour le XXI^e siècle et un écrivain universel.

Notes

(1) Les citations tirées des ouvrages turcs sont traduites par nous du turc en français.

(2) Bolulu, Osman. (2009). Le magazine de la langue turque, édition: 23, numéro: 133 de la lettre au poème, du poème à l'essai discours prononcé le 7 octobre 2006 à l'occasion de la remise du Prix Nobel de littérature.

Bibliographie

- Alper, Ayşe. (1993). “Montaigne Educateur, Initiateur de John Lock”
Frankofoni Ortak
Kitap, No 5, Ankara. Şafak.79-87.
- Arıkan, Zeki. (1993). “Montaigne ve Türkler”, OTAM, Sayı 4, Ankara,
Ocak, 23-42.
- Benoit, Annick ; Fontaine, Guy. (2007). Lettres Européennes (Manuel
d’histoire de la
Littérature Européenne). Bruxelles. De Boeck.
- Erlat, Jale. (2001).Esquisse d’une histoire de la littérature française – des
origines au XVIII
ème siècle.(İkinci Baskı). Ankara. Bizim Büro.
- Haddad, Nevin. (1990). L’étape de la Renaissance dans l’Histoire de la
langue française.
Ankara. Gazi Eğitim Fakültesi Yayın No: 19.
- Kaynaradağ, Arslan.(2002). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Felsefe
(Düşünceler-
Etkinlikler-Filozoflar-Söyleşiler).Ankara. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Montaigne, Michel de. (1985). Essais. Paris. Bordas.
- Montaigne, Michel de. (1991). Denemeler. (Türkçesi: Sabahattin
Eyüboğlu/ Önsözlerde),
İstanbul. Cem Yayınevi.
- Montaigne, Michel de. (2005). Denemeler. (Çeviren: Sabahattin
Eyüboğlu). İstanbul. İş
Bankası Kültür Yayınları.
- Pamuk, Orhan. (2006). Conférence Nobel: “La valise de mon papa”.
(Traduction de la
Langue turque par Gilles Authier). Nobelprize.org.
http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2006/pamuk-lecture_fr.html

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE ÇEVİRİNİN ARAÇ OLARAK KULLANIMI

Yavuz KIZILÇİM¹

Özet

Günümüzde çeviri çalışmalarının yabancı dil öğretimine katkısı göz önünde bulundurulduğunda karşımıza iki ayrı niteliği çıkmaktadır: Bunlardan birincisi çevirinin olağan işlem sürecini gösteren amaç-çeviri ve ikincisi çevirinin yabancı dil öğretiminde etkin bir araç olarak kullanılması; yani, araç-çeviridir. Sözgelimi sınıf içi uygulamalarda hazır bir çeviri kalıbı (Semaver) üzerinden çevirinin temel yöntemleri öğretilir(mi): Doğru sözcük seçimi, bu sözcüklerin kaynak/hedef dilde eşdeğerlerinin bulunması, sözlük kullanımının bilinmesi vb. Çünkü çeviri becerisi kazanmak bir dili öğrenmenin ve bağlamı doğru yorumlamanın en etkili yollarından biridir. Bu nedenle çevirinin öğretilir/öğrenilebilir bir bilişsel etkinleştirme olduğu bugün iyice anlaşılmıştır: Öğrenen, çeviri yoluyla önceden öğrendiklerini, sonradan öğrendiklerinin üzerine ekleyerek, yanlış bilgilerini ayıklayıp onların yerine doğrularını koyarak bir dildeki becerilerini sınama ve yükseltme olanağını yakalar. Üniversitelerimizin Batı Dilleri/Yabancı Diller Bölümlerinde çeviri dersi genelde yabancı dil öğretiminde bir araç olarak kullanılmaktadır; yani, yabancı dil öğretiminin ayrılmaz bir bileşenidir. Özetle, bu çalışmada seçili bir metinden yola çıkarak her tümcenin olanaklar ölçüsünde farklı bir mantıkla çevrilebilirliği

¹ Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ykzlcem@atauni.edu.tr.

gösterilerek yabancı dil öğretiminde çeviri yoluyla kazanılan edinimler üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler; *Yabancı Dil, öğretim süreci, etkinleştirme, amaç-araç çeviri, çeviri stratejileri, üst bilişsellik, çeviri sorunları*

To Use the Translation as An Instrument of Foreign Language Teaching

Abstract

In this work we commented on all that we knew in the field of translation. Especially in the activities of class what is important is to comment on the context in a total way. We think that teaching must know the rules of grammar, the species of texts, and sequences of language. Because translation is an effective means to learn a language. In this direction by using the cognitive activation and the mind reading we can use at the same time the language and its representation. Teaching has to inform about the strategies of translations. We have to teach the choice to find suitable words. We have to give well chosen and learning examples must be motivated. He must know a vocabulary and has to use a good dictionary. By making it, he can arrive in a good capacity to comment and a good linguistic performance. Translation, with its performance and perception, is one of the cognitive activities of human mind. The aim of this study is to help students in translation classes by indicating the cognitive aspect of translation, and thus, to help students by teaching how to make correct translations. Use the translation as an instrument of foreign language teaching and as a cognitive activity, normally, involves some pragmatic component that are related to human cognition. Our duty is to make comprehensible texts of source language with target language in distinctively cultural and language system. In this scale, we want to sign the equivalent from meaning syntax, grammar, language, linguistic components in translation of 'Semaver' and the reflexions in target language.

Keywords: *Translation, foreign language teaching, cognitive activation, cognition, translation strategies, translation classes, problems in translation*

Giriş

Bu çalışmanın ana problemi, Sait Faik Abasıyanık'ın, '*Semaver*' isimli öyküsünün Türkçeden Fransızcaya çevirisinden yola çıkarak, yabancı dil öğretiminde araç olarak çeviri metinlerini kullanmak öğretim sürecine katkı sağlayabilir mi? sorusuna yanıt aramaktır. Böylece, bir yandan, öğreneni çeviri teknikleri konusunda önceden ve ayrıntılı olarak bilgilendirebilir, diğer yandan bu çevirilerin hedef dil dizgesi ve dilbilgisi kurallarına uygunluğu üzerinde durabiliriz. Yani, hedef metinde aktarılan anlamlarla, öğrenenin ilgisi çevirinin güzel örnekleri verilerek doğru bir biçimde yönlendirilecektir. Seçili çeviri metninde karşılaşılan tümce yapılarının öğrenenin zihninde kalıcılığının sağlanması için çeşitli açıklamalar ve örnekler verilecektir. Böyle bir çalışmada öğrenenin bir dilde sahip olduğu temel becerileri sorgulanabilir. Bilişsel bir yaklaşım içeriğinde ve yeni çözümleme yöntemleri çerçevesinde metin odaklı ve öğrenenin buluş zevkini ortaya çıkaracak bir yabancı dil öğretimi yapılabilir. Çeviri işleminin, sözceleyenin zihnini okuma işlemi olduğu bilinciyle akıl yürütmenin ve bağlamı doğru yorumlamanın önemine dikkat çekilmelidir. Çalışmaya, öncelikli olarak çeviri işleminin tanımını yaparak başlamak istiyoruz: “*Çeviri, kaynak dildeki göstergenin ne ifade ettiğini bulmak, sonra bu ifade edilen şeyin amaç dilde hangi gösterge aracılığı ile ifade edilebileceğini saptayıp, bu göstergeyi kullanmaktır.*” (Rifat, 1995, 40)

Günümüzde bilinen başlıca çeviri yöntemleri şunlardır: *Interprétation* (Yorumlama), *Adaptation* (uyarlama), *Equivalence* (denklik), *Métaphrase* (birebir aktarım), *Paraphrase* (açıklama/ serbest çeviri), *Imitation* (öykünme)dir. Sınıf içi bir etkinlik olarak aldığımızda (*équivalence*) denklik kavramı daha önem kazandığından seçili ve hazır bir çeviri metniyle derse başlamak ilk aşamada doğru görünüyor. Bu yöntemle, öğrenen önceden öğrendiklerini, belleğinde bilinçli/ bilinçsiz depoladıklarını, sonradan öğrendiklerinin üzerine ekleyerek, yanlış bilgilerini ayıklayıp onların yerine doğrularını koyarak; kısacası, eski bilgilerini yenileriyle güncelleyerek bir dildeki becerilerini sınama ve hedef dilde karşılıklı anlamlar bulma becerisini yükseltme olanağını yakalayabilir. Sözelimi öncelikle sözcük düzeyinde sağlanan eşdeğerlikle iki dilde de karşılıklı bağıntıların algılanması kolaylaşabilir. Çeviri öğretiminde, öğrenenlerin duyum ve bilgilerinin ortaya çıkarılması, geliştirilip

zenginleştirilmesi; yine, onlara yerinde ve güzel bir çerçevede çeviri işleminin bilişsel boyutu kavratılarak, dilin incelik ve zenginliklerinin buluş yoluyla sezdirilmesi hedeflenmektedir.

Yöntem

Yabancı dil öğretiminde çevirinin araç olarak kullanımı demek, sınıf içi uygulamalarda hazır bir çeviri kalıbı (Semaver) üzerinden çevirinin temel yöntemleri öğretilir(mi?) sorusunun yanıtlarını aramak demektir. Yabancı dil bilgisinin öğrenilmiş dilbilgisel kurallarının özellikle Türkçeden-Fransızcaya ne şekilde aktarıldığını seçili özgün çeviri örnekleriyle somut karşılıklar haline dönüştürülmesi ve bu dönüştürüm işlemi sırasında öğrenenin dilbilgisi/söz varlığı/ düz anlam/yan anlam ve uygun sözcüğü seçme kazanımlarının problem çözme yoluyla etkinleştirilmesi üzerinde durulacaktır. Bu yöntemle öğrenenin diller arasında var olan farklılıkları kavraması kolaylaştırılır. Böylece onun hedef dilde düşünme, okuma ve yazma becerileri kazanması ve mevcut bilgilerini gözden geçirmesi amaçlanır: "*Çeviri, hem amaç hem de araç olarak yürütülen, iki boyutlu bir etkinliktir. Araç olarak yabancı dil öğretiminde yabancı dil edimine yönelik yürütülen derslerde bir yöntem olarak kullanıldığı gibi, mütercim tercümanlık bölümlerinde ve kısmen de diğer yabancı dil programlarında (açık amaçlı dar kapsamlı çeviri derslerinde) çeviri edinci kazandırmak için yürütülen çeviri derslerinde ve bu etkinliğin öğrenme düzeyinin kontrolü ve değerlendirilmesinde amaç olarak kullanılmaktadır.*" (Serindağ, 2000:1)

Dil öğretiminde her zaman önerilen hedef dilde (Fransızca) düşünme yani o dilin dile getirme ve sözdizimi kurallarını dikkate alarak çeviri yapma becerisi etkinleştirilir. Bu açıdan öğretmenin de işi kolaylaşmış ve bir dilden başka bir dile çeviri işlemini somut örneklerle gösterme etkinliği gerçekleşmiş olur. Tam bir çeviri öğretim aracı ya da tekniği içeriğinde somut nesne öğrenenin karşısında hazır bir şablon olarak verilmiştir. Hazır kalıplar biçiminde öğrenenin karşısına çıkarılan çeviri materyali önceden hazır olarak verildiğinden öğrenenin ya da öğretmenin her türlü müdahalesine/ yorumuna açıktır. Bu yorumlama alanı öğrenene dil öğretiminde değişik stratejileri bir arada kullanma özgürlüğü sağlar. Bu bilişsel strateji öğrenenin düşüncesini doğru yönde yönlendirir. Bilişsellik,

öğrenenlerin gerek kaynak dilde, gerek hedef dilde önceki bilgilerini, dilsel deneyimlerini içinde toplayan üst bilişsellik (métacognition) planında göstermeye yarar. Bilişsel süreç içerisinde etkilenmeler karşılıklıdır; öğrenen aynı doğrulama işlemini hedef dilde de yapabilir. Sözelimi, tersine bir işlemle, Fransızcada belirteç (adverbe) kavramını öğrenmiş kişi bu bilgilerini kendi ana diline aktararak hem kaynak dildeki bilgilerini de pekiştirerek doğrulayabilir, hem de kendi dilinde de belirteç teriminin anlamsal içeriğini daha kolay doldurabilir. Öğrenenin zihinsel tasarımlar içeriğinde yorumlarda bulunurken bir Fransız bu sözcüyü nasıl dile getirir? diye sorgulaması üst bilişsel stratejiyi gerektirir. Cognition stratejisi içine ezberleme, bellekte biriktirme, güncelleme, zamanı geldiğinde depolanan bilgiyi geri çağırma, ayıklama, yineleme girer ve kullanım değeri üst bilişsellik uygulama aşamasında ortaya çıkar. Örneğin (tout d'un coup) "bir defada" deyimini yinelemeyle belleğinde depolamış bir öğrenen bu deyim değişik uygulamalar içerisinde varlığını saptayarak onu doğru bir bağlamda kullanabiliyorsa dilin üst bilişsellik boyutuna geçmiş demektir.

Bulgular

Bu bilişsel yöntemi kullanarak öğrenenin kaynak dil, hedef dil arasında somut yani gözle görülür karşılaştırmalar yaparak çevirinin ilerleme sürecini anlamlandırması beklenmektedir. Kaynak dilden, hedef dile yapılmış böyle bir çeviriyi gözlemleyen/ inceleyen öğrenen bu yöntemle hedef dildeki bilgilerini ya da eksiklerini görme ve düzeltme fırsatı bulacaktır. Bu yöntemle öğrenen sözlük kullanımından doğan zaman kaybını en aza indirerek seçili sözce üzerine daha fazla yoğunlaşacaktır. Çeviri işlemi bu bağlamda hedef dile anlam aktarımının hangi şekilde yapılacağını gösterir. Böylece iki dil arasındaki eşdeğerliğin somut bir örnek üzerinde gösterilmesinin yabancı dil öğretimine katkı sağlayacağı açıktır. Önceden seçili bir çeviri metninin kullanılması bir öneri olarak metni yapaylığa sapmadan doğru aktarmanın önemine vurgu yapmak içindir.

"(1) Sabah ezanı okundu. (2) Kalk yavrum, işe geç kalacaksın. (3) Ali nihayet iş bulmuştu. (4) Bir haftadır fabrikaya gidiyordu. (5) Anası memnundu. (6) Namazını kılmış, duasını yapmıştı. (7) Cenabı hakla beraber, oğlunun odasına girince, uzun boyu, geniş vücudu ve çok genç çehresi ile rüyasında

makineler, elektrik pilleri, ampuller gören, makine yağları sürünen ve bir dizel motoru homurtusu işiten oğlunu evvela uyandırmaya kıyamadı. (8)Ali, işten çıkmış gibi terli ve pembeydi." (*1aRéveille-toi, mon petit cœur, le muezzin a déjà chanté l'appel à la prière du matin. 2aTu seras en retard au travail. 3aAli avait enfin trouvé du travail. 4aDepuis une semaine, il allait à l'usine. 5aSa mère était toute contente. 6aElle avait déjà fait sa prière. 7aLorsque avec Dieu, elle entra dans la chambre de son fils, elle ne voulut pas d'abord le réveiller. 8aCostaud, d'une grande taille et au visage très juvénile, il voyait, en rêve, des machines, des piles d'ampoules; se salissant d'huile de graissage il entendait ronronner un moteur diesel. 9aAli avait transpiré et était tout rose comme s'il venait de sortir du travail.*)

Yukarıda Türkçesi ve Fransızcası verilen çeviriden yola çıkarak öğrencinin sözdizimi, uygun niteleyici, sözcük dağarcığı gibi kazanımları edinmesi sağlanabilir. Sözelimi (1)*Sabah ezanı okundu* tümcesinin (le muezzin a déjà chanté l'appel à la prière du matin) şeklindeki Fransızca çevirisi uyarlama yöntemi kullanılarak aktarıldığı gösterilerek öğrenciye kültürel kodlar söz konusu olduğunda metne sıkı sıkıya bağlı kalmadan çeviri yapılabilir ilkesi öğretilir. Bu bağlamda Türkçede "(1)*Sabah ezanı okundu*" anlamındaki edilgen yapı, Fransızcaya etken eylemle (le muezzin a déjà chanté l'appel à la prière du matin) anlamında aktarılacak tümcenin başına özne olarak mevcut durumu tanımlaması açısından özne yerine (muezzin) sözcüğü getirilerek öğrenene sezdirim yoluyla Türk kültürüne özgü bir anlam yabancı dile aktarılırken yorumlamak gerektiği gösterilir. Yine "(6)*Namazını kılmış, duasını yapmıştı*" sözcüğü Fransızcaya (6a.*Elle avait déjà fait sa prière.*) biçiminde çevrilmesi öğrenene (özne düşürme) ve/veya eksilti çevirinin nasıl yapıldığını göstermeye yarar. Metnin Fransızca çevirisinde "*namazını kılmış*" sözcüğü eksiltiyle onun yerine "*duasını yapmıştı*" sözcüğü kullanılmıştır. Öykünün bundan sonraki bölümünün temel konusu budur: Ali'yi bu kadar etkisi altında bırakan semaver mi ? Yoksa, üzerine (zencefil ve tarçın serpili) (*du salep saupoudré de cannelle et de gingembre*) salep midir ? sorusuna verilecek yanıt çeviride vurgunun hangi nesne üzerine yapıldığını gösterir. Öykünün sonlarına doğru (12) Ali (semaver)den vazgeçer ve ilgisini başka bir nesne (*bir salep güğümü*) üzerine çevirir; ' (1)*Bir sabah yemek odasında karşı karşıya geldiler.*

(2)O, yemek masasının muşambası üzerinde sakin ve parlaktı. Güneş sarı pirinç maddenin üzerinde donakalmıştı. Onu kulplarından tutarak, gözlerinin göremeyeceği bir yere koydu. Kendisi bir sandalyaya çöktü. Bol bol, sessiz bir yağmur gibi ağladı. Ve o evde o, bir daha kaynamadı. Bundan sonra Ali'nin hayatına bir salep güğümü girer.' (Abasıyanık, Semaver, 12)

" (1a) Un matin Ali rencontra dans la salle à manger le samovar qui se tenait calme et brillant sur la nappe en plastique de la table. Le soleil restait immobile sur cet objet en laiton. Le saisissant par ses anses, il posa le samovar dans un endroit isolé. Il se mit sur une chaise, pleura à chaudes larmes comme une pluie silencieuse. Et le samovar ne bouillit plus dans cette maison. Dès ce jour-là, un broc de salep entra dans la vie d'Ali." (Yalçın, 1995, 148)

(1) Bir sabah yemek odasında karşı karşıya geldiler. (2) O, yemek masasının muşambası üzerinde sakin ve parlaktı şeklinde Türkçede iki tümceyle aktarılan anlam, Fransızcaya -ki ilgi adıyla aktararak iki tümce tek tümceye dönüştürülmüştür (1a Un matin Ali rencontra dans la salle à manger le samovar qui se tenait calme et brillant sur la nappe en plastique de la table.) Üstelik Ali'nin (sabah) semaverle karşılaşması eylemi Türkçesinde işteş yapıyla (karşılaşma) durumunun üzerine özellikle vurgu yapılarak (karşı karşıya geldiler) şeklinde verilmiş fakat Fransızcasında yine zihinde tasarlama ve yorumlama yoluna gidilerek bir sabah Ali yemek salonunda semaverle karşılaştı (1a Un matin Ali rencontra dans la salle à manger le samovar) içeriğinde aktarılmıştır. Bütün bu saptamaları sınıf içi etkinliklerde kullanarak öğrenciye çeviri işleminin mantığı ve sonuçta sağladığı bilişsellik öğretilebilir.

Bu aşamada geri dönüt öğrencinin hazırlanmış bilgiyi ne ölçüde içselleştirdiğiyle doğru orantılıdır. Sözgelimi, kaynak dildeki anlamı, hedef dile aktarırken özgün metne sıkı sıkıya bağlı kalarak çeviri yapmanın sınırları ve koşulları nelerdir? İşte öğretimde amaç olarak çevirinin başlıca görevlerinden biri de, bu temel sorunları ve ana ilkeleri öğrenciye tanıtmaktır. (Cemal, 1978, 47) 'Bir sabah yemek odasında karşı karşıya geldiler.' (1a Un matin Ali rencontra dans la salle à manger le samovar) ifadesinde Ali'nin karşılaştığı gösterme nesnesi semaverdir. Bu tümceyi Türkçede ilk kez okuyan bir kişi, tümcede nesne belirtilmediği, eksiltili anlatım yeğlendiği için Ali'nin neyle karşılaştığının pek farkına varamaz ancak Fransızcasını gördüğünde Ali'nin bir

sabah yemek salonunda (semaver)le karşılaştığını kesin olarak anlar. Bu anlamda, doğru çeviri yapabilmesi için öğrenene metnin içinde yer aldığı bağlamın iyice kavratılması zorunlu gözükmektedir.

Ali'nin, bir sabah yemek masasının üzerinde karşılaştığı (sakin ve parlak) (*calme et brillant*) nesne (semaver)' dir. Bu (sarı pirinçten) (*Le soleil restait immobile sur cet objet en laiton*) semaverin üzerine güneş ışınları vurmaktadır. Bu aşamadan sonra, Ali, semaveri gözlerden uzak bir köşeye kaldırır; çünkü, nesnenin varlığı Ali'yi, o nesneyi çağrıştıran özneye (anne) göndermektedir. Bu durumda, öğrenenin aklına şu soru gelmektedir; sözcelem aşamasında Ali'nin semaver yerine koyduğu özne, anne mi, semaver mi yoksa fabrika mıdır? Öyle ya, annesinin yokluğuna bu kadar çabuk alıştığına göre (*Yolda kayıkla giderken, ölüme alışmış gibi idi*) (*En route, en barque il semblait se familiariser avec la mort.*) (12); semaverin yokluğu umurunda bile olmamalıdır. "*ölüme alışmış gibi idi*" sözcesinden; Ali'nin, annesinin ölümüne alıştığını anlıyoruz; ancak çevirmen doğrudan (annesinin ölümüne alıştı) sözcesini kullanmak yerine, onu daha genel bir ifade biçimi olan genel olarak ölüme alıştı (*il semblait se familiariser avec la mort*) biçiminde vermeyi tercih etmektedir. Çevirmenin varlığını ya da yokluğunu bir sorun olarak algıladığı sorun başlangıçta aklın kabul ettiği bir sorun olarak gözükmeyi; ancak, öykünün ilk bölümlerinde Ali'nin, (anesi, fabrika ve semaver arasında) kurduğu ilişkinin ayrıcalığını algılayan öğrenen (*Q*, yemek masasının muşambası üzerinde sakin ve parlaktı),(*le samovar qui se tenait calme et brillant sur la nappe en plastique de la table.*) söz konusu sözcenin öykü içinde ne anlama geldiğini ve ne kadar önemli olduğunu hemen fark edecektir (Güneş, sarı pirinç maddenin üzerinde donakalmıştı.). (*Le soleil restait immobile sur cet objet en laiton*) Bir nesne olarak semaverin Ali'nin yaşamındaki ayrıcalıklı yerini, o'nun yokluğunda algılanan boşluğu başka bir nesnenin dolduramamasından anlıyoruz. Belirli bir süre sonra; yani, bilinçli arzuların ya da zorunlulukların gösteriminden sonra (semaverle özdeşleşen annenin ölümü, semaverin bir köşeye kaldırılması vb.), semaver nesnesinin yerini bir başka nesne alacaktır; bu yeni nesne bir salep güğümüdür (Ve o evde o, bir daha kaynamadı. Bundan sonra Ali'nin hayatına bir salep güğümü girer). (*Et le samovar ne bouillit plus dans cette maison. Dès ce jour-là, un broc de salep entra dans la vie d'Ali*).

“Yün eldivenlerinin içinde saklı kıymettar elleri salep fincanını kucaklayan burunları nezleli, kafaları grevli, ıstıraplı pirinç bir semaver gibi tüten sarışın ameleler, mektep hocaları, celepler, kasaplar ve bazen fakir mektep talebeleri kocaman fabrika duvarına sırtlarını verirler; üstüne rüyalarının mabedi serpilmiş salepten yudum yudum içerlerdi.’ (Abasıyanık, Semaver: 13) (*les ouvriers blonds, au nez enrhumé, dont les précieuses mains protégées dans des gants de laine tenaient un verre de salep et dont la tête, préoccupée de grève et de souffrance, bouillait comme un samovar de cuivre jaune, les enseignants, les marchands de bétail, les bouchers et parfois les écoliers pauvres, tous ils s'appuyaient le dos contre le grand mur de l'usine et buvaient à petites gorgées du salep saupoudré de la suite de leurs rêves.*) (Yalçın, 1995, 148) Ali'nin, çalışma arkadaşları ameleler (ıstıraplı pirinç bir semaver gibi tüten sarışın ameleler), (*de souffrance, bouillait comme un samovar de cuivre jaune*) ona artık annesi gibi görünmektedir. Bu aşamadan sonra, Ali'nin ya da pek sevdiği annesinin içinde özne olarak yer almadığı sözceler -bilinçli bir şekilde- (bu bilinç öykücünün bilincini belirler) özne olarak önce semaver, sonra salep güğümünü kullanır: Bu kullanım, özneye, nesnenin karşılıklı yer değiştirmesini gösterir; yani, nesne artık öznenin yerini almıştır. Öykünün bu aşamasından sonra, Ali semaverden öte bir nesneyi algılayamaz olur; öyle ki, salep güğümünü tutan işçileri benzettiği nesne yine semaverdir; (Yün eldivenlerinin içinde saklı kıymettar elleri salep fincanını kucaklayan burunları nezleli, kafaları grevli, ıstıraplı pirinç bir semaver gibi tüten sarışın ameleler)/ (*les ouvriers blonds, au nez enrhumé, dont les précieuses mains protégées dans des gants de laine tenaient un verre de salep et dont la tête, préoccupée de grève et de souffrance, bouillait comme un samovar de cuivre jaune, les enseignants*) Bu anlamda, bağlam terimini tanımlamak zorunlu hale gelmektedir: " 1. Bir dil birimini çevreleyen, ondan önce ya da sonra gelen birçok durumda söz konusu birimi etkileyen, onun anlamını, değerini belirleyen birim ya da birimler bütünü. 2. Duruma, konuşucu ve dinleyicinin dil dışı toplumsal, ekinel, ruhsal nitelikli deneyim ve bilgilerine ilişkin verilerin tümü." (Vardar, 1988, 34) Böylece, sözcelem öznesi (sözce içerisinde) belirli bir kişiyi belirleyen bir zamir olarak kullanıldığı zaman; örnek sözceden de anlaşılacağı gibi 'ıstıraplı pirinç bir

semaver gibi tüten sarışın ameleler' sözcedeki, özne tanımlamasını içeren bir anlam taşır.

Öyleyse, bir sözcenin dizimi, (konuşmacının simgeleştirme etkinliğini okuma ve anlama aracıdır), çeşitli metinlerde anlatılan öyküyle hiçbir ilgisi yokmuş gibi görünen (*evet, hayır, bir, belki, ben, sen*) gibi kimi sözcük ya da sözcük gurupları metnin iç düzenlenişinde aslında sanılandan çok büyük önem taşımaktadırlar.

L. Danon-Boileau'nun, dilbilimci (*ruhçözümci*) gözüyle ele aldığı asıl konu şudur: Kimi kez, öznenin anlattığı öykü imgesel açıdan yola çıkarak ele alındığında, içinde, o ana dek kimsenin varlığından pek haberdar olmadığı ya da bizim (başkalarının) haberdar olmadığını sandığımız gizli bir göstergeyi barındırıyor olabilir. Herkes tarafından kolayca anlaşılamayan bir varlık ve/veya yokluk bildiren nesnenin herhangi bir öyküdeki varlığını saptamak ve bunu, kurulu bir öykü içinde dile getirmek sanıldığından daha zor ve karmaşık bir işlemdir. Yani, ele alınması gereken ana problem; metin içerisinde nasıl bir yargı, ne tür bir mantıktan hareketle olumlu ya da olumsuz olarak ele alınmaktadır, sorusudur. Bilindiği gibi, herhangi iki kişi arasında geçen bir konuşmanın temel ilkelerini belirleyen şey dildeki nedensizlik ilkesidir. Hiç kuşku yok ki, Abasıyanık'ın herhangi bir öyküsüne konu olarak seçtiği bir şeyi, başka herhangi bir kişi de anlatabilirdi; ancak Abasıyanık'ın öykülemesinde, öteki öykücülerden farklı olan şey; dil göstergesinin baskısı ve bu baskının belli bir öncelik taşıması ve beraberinde varlığı gözlemlenen düzgün bir iç yapıya sahip olmasıdır: Bu baskı sayesinde, simgesel alana zorunlu bir geçiş yapılır. Mademki, herhangi bir dil belirli bir düzen içerisinde, belirli kurallara uyma ilkesine sıkı sıkıya bağlıdır; öyleyse, dil ya da dile getirme işlemi önceden belirli bir düzene ya da kurala sonsuza dek ve koşulsuz bir bağlanmayı ifade eder. Bu baği sağlayan Danon-Boileau'nun *alet-sözcük* yada *işlem işareti* diye isimlendirdiği ilk okumada gözden kaçan, önemsizmiş gibi görülen kimi dilsel yapıların nesneyle doğrudan olmasa da, (*ruhsal sürecin*) işlemesine sağladığı katkı yönünden dolayı ilişkileri bulunmaktadır. "Yemekten sonra Ali, bir Natpinkerton romanı okumaya daldı. Anası ona bir kazak örüyordu. Sonra, yükün içinden lavanta çiçeği kokan şilteler serip yattılar. Anası sabah namazı okunurken Ali'yi uyandırdı; Kızarmış ekmek kokan odada semaver ne güzel

kaynardı." (*Après le diner, il se mit à lire un roman policier. Sa mère tricotait un pull pour lui. Puis ils sortirent du placard des matelas qui sentaient la lavande, les jetèrent à terre et s'y couchèrent. Sa mère réveilla Ali quand le muezzin appelait les fidèles à la prière du matin. Comme le samovar bouillait bien dans la pièce qui sentait le pain grillé !*)

Bu bağlamda, hedef dile aktarılacak istenen anlamsal bağlamın, onun dile getiriliş biçimiyle tutarlık kazanır ve bu kazanım öykü sonuna dek ısrarla sürdürülür ilkesi bir kez daha kanıtlanmaktadır. Bu durumda, kimi dilsel olguları ve onların da içinde yer aldığı biçim ve içeriği incelerken dilbilim terimlerinin yanı sıra, ruhçözümünün kullandığı terimlerin de göz önüne bulundurulması bir gereklilik gibi görünmektedir. Yani, dile düşüncelerimizi dile getirirken nasıl konuşan kişi belli bir nesneyi işaret ediyorsa, aynı şekilde gösterilen nesne de konuşan kişinin herhangi bir durumunu belirlemeye yarar. Danon-Boileau bu gösterim aşamasını çok daha ileri bir aşamaya taşıyarak sözcüklerin kökenine (tanımlık, uyum işaretleri, zaman ekleri, olumlu sözceler biçimi, olumsuzluk, soru, kelimenin sınıfını değiştirmeye yarayan kelimeler, vb.) kadar inmektedir. (Danon-Boileau, *Sözcelem Öznesi Psikanaliz ve Dilbilim*, 1998, 17) Bilindiği gibi, insanlar değişik durumlarda dili farklı bir şekilde kullanırlar. Yani, yapılan konuşmanın amacı ve değeri yapıldığı yere ve topluma göre bilişsel bir değer kazanır. Öyle ki, kişisel düşünceyi dile getirme biçimi ve üzerine vurgu yapılan kimi sözcükler konuşmacının dili kullanım seyrini belirlerler.

Tartışma ve Yorum

Çevirinin, “ancak öğrencilerin amaç dilin değişik kullanımlarını, metin türlerini, dil kesitlerini ve dilin bağlam içinde kullanılması gibi konuları ayrıntılı bilmesiyle mümkün olabileceğine” inanılmaktadır (Boztaş,1992:37). Çünkü çeviri, yabancı dil öğretiminde etkin bir dil kullanma aracıdır. Bu nedenle de, yabancı dil bilgisini geliştirmede çok önemli bir etkinlik olarak yararlanılmalıdır. Bu anlamda bilişsellüğün gereği olan zihin okuma (télépathie/reading mind) ve zihinsel süreçlerin izlediği yolu tam olarak algılama yazarın söylediklerini daha rahat anlamayı sağlayacağından başka dile aktarımda da anlamın daha eşdeğer olmasına olanak tanıyacaktır. Kaynak dildeki anlamın hedef dile aktarılmasında kültürel boyutun önemi göz ardı edilmemelidir: dilin kültürel boyutunun bilinmemesinden veya yanlış bilinmesinden kaynaklanan

sorunlar giderilmelidir. Örneğin öğrenenin hedef dilde yazılmış deyimler ve atasözleri sözlüğünden yararlanması sağlanmalı ve böylece dilin incelikleri ve zenginlikleri gösterilmelidir.

Sonuçlar

Özellikle sınıf içi çeviri etkinliklerinde bağlamı doğru bir şekilde yorumlamak esastır. Bu yorumlama işleminde kaynak dil ve hedef dil arasındaki eşdeğerlikleri karşılamak için dil öğretimine ait dilbilim, göstergebilim, anlambilim gibi diğer alan bilgilerinden yararlanmak gereklidir: "*Çeviride önemli bir eşdeğerlik türü de kaynak metindeki dile ilişkin tüm özellikleri içeren eşdeğerliktir. Diğer bir deyişle, bir dilde görülen bütün özellikleri, yani sesbilim, biçimbilim, anlambilim, sözcükbilim, adbilim vb. alanlarla ilgili bütün dil özelliklerini içerir.*" (Korkut, 2001:252) Ancak bu ortak alanlardan nasıl yararlanacağının yöntemi de öğrenene gösterilmelidir. Dilin zihinsel tasarım sürecinde ya da önceki bir bilginin yeniden anımsanmasında dilin tasarımlar kurma işlevi ön plana çıkarılır. Özellikle dilin karşılıklı etki sağlayan taraflarını ortaya koymak gerekir. Bu bilişsel tarafları algılama durumu sözlü tasarımlara sıradan bir bilginin sağladığından çok daha fazla bilgi kazandıracağı açıktır. Böylece dildeki sözce üretme ediminin işlevi çeviri alanındaki bilişsel etkinleştirme için temel dayanağı oluşturur. (Caron, 1983:228) Bilişsel işleyişlerde, zihinsel yorumlamalarda bu işlevin sayısız örneğini bulmak olasıdır. Bu yöntemle dilsel söylem çeviri yoluyla etkin bir bağlam içeriğinde düzenlenebilir. Sonuç olarak çeviride anlam aktarımının tüm yönleriyle sağlanması için kaynak dildeki içerik ve yapıyı, hedef dile olanaklar ölçüsünde en yalın biçimde aktarmanın yolu öğretilmelidir.

Yorum ya da uyarılama söz konusu edildiğinde kaynak dilde yazılmış iletinin, hedef dilde daha doğru anlaşılmasını sağlayacak bir söz varlığı seçilmeli ve bu seçim inatla sürdürülmelidir. Ayrıca öğrenen daha değişik ve içinden çıkılmaz yapılarla karşı karşıya kaldığında bu sorunların üstesinden rahatça gelebilecek alan yeterliğine sahip olmalıdır.

Öneriler

Öğretimde araç olarak çeviriden yararlanırken aşağıdaki öneriler dikkate alınmalıdır:

- Başlangıçta öğrenenin iyi bir alan bilgisine sahip ve donanımlı olması sağlanmalıdır.
- Öğrenen çeviri teknikleri, anlam aktarımı, doğrudan aktarım, somutlaştırma, açıklama, yorumlama, uyarılma ve eşdeğerlik konularında önceden ve ayrıntılı olarak bilgilendirilmelidir.
- Özellikle uygun sözcük seçimi ve daraltma ya da genişletme bildiren sözcüklerin bir arada ve tutarlı kullanımı sağlanmalıdır.
- Çeviri yoluyla elde edilecek bilgilerin değeri önceden belirtilerek bir bilinç kazandırılmalıdır.
- Çeviride genel ifadelerden kaçınarak daha özel ve yorumlayıcı anlatımlara yer verilmelidir.
- Kültürel aktarılmazlık bildiren sözlerin, deyimlerin anlamı kültürel arka planı dipnot düşülerek açıklanması önerilmelidir.
- Kaynak dildeki yazarın tarzının hedef dildeki metne doğru olarak aktarılması sağlanmalıdır.
- Çevrilen metin şiir dilinde yazılmışsa, anlam kafiye, iç ahenk ve ritim gözetilerek aktarılmalıdır.
- Öğrenenin ilgisi çevirinin güzel örnekleri verilerek doğru bir biçimde yönlendirilmelidir.
- Sözlük kullanımı, bir değil birçok sözlük temel alınarak öğretilmeli ve bir sözcüğün bir çok anlama gelebileceği ancak en uygun seçimin bağlama göre yapılması öğretilmelidir.
- Çeviri işleminin iyi bir zihin okuma işlemi olduğu bilinciyle akıl yürütmenin ve bağlamı yorumlamanın önemine dikkat çekilmelidir.
- Çeviride hata yapmanın doğal olduğu eksiklerin zaman içerisinde giderileceği bilinci kazandırılmalıdır.
- Çeviri uygulamalarını daha zevkli kılmak için çalışmaya kolay anlaşılır ve eğlenceli metinlerden başlayarak zamanla zor metinlere geçilmelidir.

Kaynakça

- Abasıyanık, Sait Faik(2005). *Semaver*, YKY, İstanbul.
- Abasıyanık, Sait Faik(2002). *Mahalle Kahvesi*, YKY. İstanbul.
- Abasıyanık, Sait Faik(2002). *Alemdağ'da Var Bir Yılan*, YKY,İstanbul,.
- Boztaş, İ. (1992). *Yabancı Dil Öğretimi ve Çeviri*, Ankara, Hacettepe Üniversitesi
- Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*. (1996). Çevirinin Yabancı Dil Öğretimine Katkıları, Ankara, *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi*.
- Boztaş, İ. (1993) *Çeviri, Çeviride Eşdeğerlik ve Dilbilim*, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 10/2, Aralık, s.55-65.
- Caron, Jean. (1983) *Les Régulations du Discours*, psycholinguistique et pragmatique du langage, PUF, Paris.
- Cemal, Ahmet.(1978), *Öğretimde Amaç ve Araç olarak Çeviri*, Türk Dili, Aylık Dil ve Yazın Dergisi, Çeviri Sorunları Özel sayısı: 322, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Danon-Boileau, Laurent.(1987) *Référence et Enonciation, L'homme dans la Langue*, Gap, Ophrys, Paris.
- Danon-Boileau, (1998) Laurent., *Sözcelem Öznesi Psikanaliz ve Dilbilim*, Mehmet Baştürk çevirisi, Atatürk Üniversitesi Yayınları, Erzurum.
- Erden, Aysu (2002)., *Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri*., Gendaş, İstanbul.
- Ergin, Muharrem (1977)., *Türk Dilbilgisi*, Minnetoğlu Yayınları, İstanbul.
- Greimas, Algirdas, Julien et COURTÉS, Joseph. (1979) *Sémiotique, Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage*, Classiques Hachette, Paris.
- Göktürk, Akşit. (1994). *Çeviri Dillerin Dili*. İstanbul, YKY.

- Korkut, Ece. (2001) *Dil Edinimi ve Dil Öğretimi*, Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:5, s.251-265, Erzurum.
- Mounin, G. (1963). *Les Problèmes Théoriques de la Traduction*, Paris, Edition Gallimard.
- Petit Robert. (1993) *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Sous la direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey, Paris.
- Rifat, Mehmet.(1995) (Yayıma hazırlayan), (Bülent Aksoy, Işın Bengi, Suat Karantay, Nedret Kuran), *Çeviri ve Çeviri Kuramı Üstüne Söylemler*, Düzlem Yayınları, İstanbul.
- Saraç, Tahsin. (1989) *Büyük Fransızca-Türkçe Sözlük*, Adam Yayınları, İstanbul.
- Serindağ, Ergün.(2000) *Çeviri değerlendirmesinde Yararlanılacak Yöntem ve Yaklaşımlar*, Çeviri Eleştirisi, Tömer Bursa Şubesi, Bursa.
- Türk Dili, (1978) Aylık Dil ve Yazın Dergisi, *Çeviri Sorunları Özel Sayısı*, Bedrettin Cömert, *Kuramsal Açıdan Çeviri Sorunu*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Vardar, Berke. (1990). *Dilbilim Açısından Çeviri*, Metis Çeviri, İstanbul, Metis Yayınları.
- Vardar, Berke. (1988). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, ABC kitabevi, İstanbul.
- Yalçiner, Mustafa. (1995) *Türkçe-Fransızca/Fransızca-Türkçe Çeviri Anahtarı*, Gazi Üniversitesi, Ankara.

PERTINENCE, IMPERTINANCE ET METAPHORE DANS L E LANGAGE POETIQUE

Sadık TÜRKOĞLU¹

Özet

Bu çalışmada şiirsel metinlerde sıkça yer alan alışılmamış bağdaştırma kavramı irdelenmiştir. Yöntem olarak gösterge, anlam, gönderge ve bağlam gibi anlamlandırma süreçleri kullanılmıştır. Çoğunlukla düzyazı şiirde, daha az oranda da düzyazıda görülen alışılmamış bağdaştırma özellikle şiirlerdeki renk anlatımlarında anlam bulmaktadır. Dil algısına ve mantığına aykırı bir şekilde anlamlandırma güçlükleri ortaya koymaktadır. Böylece simgeci şiirde özellikle de Rimbaud'nun şiirlerinde geniş bir yer tutmaktadır. Bu yapıların genel olarak şiirsel metne belirli bir oranda edebi katkısı söz konusudur. Şiir dilinin olağan dile göre bir sapma olduğu düşünülürse, sapmanın özellikle eğretilmelere ve alışılmamış bağdaşık yapılara dayalı olduğu söylenebilir. Alışılmamış bağdaştırmaların, sıfat tamlamalarında, özne ve fiil uyumunda ve isim tamlamalarında anlamsal uyumsuzluk olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Şairler renk sıfatlarını, renk adlarını ve renk fiillerini büyük bir ustalıklarla kullanarak aykırı yapılar oluştururlar. Bu anlamda alışılmamış bağdaştırmalarla somut ve soyut nesnelere anlamsal olarak uyumsuz renk yakıştırmaları yaparlar. Bunun da şiirsel metni daha ilgi çekici bir hale getirdiği görülür.

¹ Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi mail: sadik.turkoglu@atauni.edu.tr

Anahtar Sözcükler: *Simgecilik, şiir, anlam, bağdaştırma, alışılmamış bağdaştırma*

Relevance, Impertinence and Metaphore in Poetic Language

Abstract

In this study, uncommon reconciliations which are frequently involved in poems texts have been researched. Methodically, certain processes of explanations are used such as sign, meaning referent and context. Uncommon reconciliation appears especially in expression of colours as well as prose poems, and apart from these types, it appears slightly in prose written. Contrary to perception and logic of language, he puts fort difficulties of explanation for consideration. Thus, symbolist poetry has a large position in Rimbaud's verse. It is obvious that such structure provides a literary contribution to his poetry in a certain proportion. When poetry language is thought as digression can be said to be especially based on metaphors and unusual homogeneous structure. It is seen that uncommon reconciliations reveal as subject and verb in terms of adjective clause, and as semantic inharmoniousness in terms of noun clause. They use adjectives and names for color in addition to verbs with a great skill. He embroiders colors to concrete and abstract objects by using unperceived reconciliations, which has never been done before. It can be claimed that makes his poetry attractive.

Keywords: *Symbolism, poetry, meaning, reconciliation, uncommon reconciliation*

Introduction

La langue de la poésie contient les divergences par rapport au langage normal. Quand on considère le langage poétique, on rencontre deux notions importantes qui le composent sous la forme qui se confond l'un l'autre au niveau de signification. L'un d'eux, c'est la notion de l'impertinence et l'autre métaphore. L'impertinence se manifeste surtout dans les emplois qui reposent sur les expressions de couleurs, surtout sur les adjectifs de couleurs dans les poèmes, dans les poèmes en prose et dans les textes en prose. Elle constitue un cas difficile à donner un sens contradictoirement à la perception langagière et à la logique du langage. Mais le travail va prendre en main seulement l'impertinence dans la poésie. L'objet paraît de prime abord celui de la grammaire mais à partir des poètes romantiques et puis les poètes symbolistes

utilisent le plus souvent les structures impertinentes dans leurs poèmes. Il est possible de les rencontrer dans les écritures en prose malgré qu'ils soient très peu. D'après Cohen, le langage poétique est un écart par rapport au langage normal. Cet écart se manifeste surtout dans le langage poétique qui contient la métaphore, les adjectifs impertinents de couleurs, les compléments du nom et la concordance sujet-verbe. Il repose sur l'impertinence et la métaphore comme deux notions privilégiées dans le langage poétique. Cohen (1966, p. 125) définit l'impertinence de la façon suivante : "La couleur est l'une des propriétés empirique les plus flagrantes que possèdent les choses de ce monde. Donner à un objet une couleur qu'il n'a pas, plus encore en attribuer une à des êtres non sensibles, apparaît comme un défi délibéré à la raison." D'après lui, l'univers symboliste est un univers déroutant à cause des emplois impertinents. C'est ainsi que la lune est rose, l'herbe bleu, le soleil noir et la nuit verte. Plus étrangement encore, l'extase est rouge, la solitude bleue et le sommeil vert. Ces "couleurs jamais vues" qui se mêlent à des formes étranges, à des bruits inouïs composent le monde apparemment fantastique du poète. En même temps, l'impertinence dans la poésie est une révolte par rapport à l'emploi du langage général. Il n'y a qu'une manière poétique de l'exprimer. La poésie ne parle pas le langage littéral. La lune n'est pas rose, le soleil n'est pas noir, la nuit n'est pas verte. S'ils l'étaient comme cela, le poète les dirait différemment. D'après lui encore, le poète ne dit jamais ce qu'il veut dire en direct, il n'appelle jamais les choses par leur nom. La couleur verte, dans l'expression "nuit verte" n'est pas la couleur objective de la nuit. La poésie symboliste pratique systématiquement l'impertinence et elle ne peut se construire que par violation systématique des règles du langage d'une manière générale, parce que le chemin direct qui va du signifiant premier au signifié second est bloqué. Si l'on exprime cela avec les termes linguistiques, le signifié premier se dresse toujours entre eux.

Pertinence

Le sens d'un mot repose sur le contexte ou le texte où il prend place en tant que contextuel et fonctionnel. De ce fait, le sens se manifeste en dépendant de la structure syntaxique du texte poétique. Le dictionnaire raisonné de la théorie du langage définit la pertinence comme "le concept de pertinence qui s'est imposé en linguistique grâce à l'école de Prague, lié qu'il est aux

développements de la phonologie.” (Greimas et Courtés, 1979 ; 275). Au sens général, on peut définir la pertinence comme une règle de la description scientifique ou comme une condition à laquelle doit satisfaire un objet sémiotique construit, selon laquelle ne doivent être prise en considération, parmi les nombreuses déterminations possibles d’un objet que celles qui sont nécessaires et suffisantes par épuiser sa définition.

Il faut dire ici qu’il y a une relation étroite entre le mot épithète et le mot pertinence parce que tous les deux ont une valeur régulière et grammaticale. Alors la pertinence est considérée comme la concordance formelle et sémantique entre l’adjectif épithète et le mot qu’il qualifie; la concordance sémantique entre le sujet et le verbe; la concordance sémantique entre le déterminent et le déterminé dans un complément du nom. Comme par exemple quand on dit “le chien aboie ou le chien court” la phrase simple est assez compréhensible, mais quand on dit “le chien miaule ou le chien vole” la phrase n’est pas compréhensible parce que l’incompatibilité entre le sujet et le verbe empêche d’être compréhensible. “Savoir le sens d’un mot, c’est savoir quelles phrases il est possible de construire à partir de lui” (Cohen, 1966; 105). Car, ces dernières phrases sont les phrases qui correspondent au syntagme normal de la langue mais qui ne correspondent pas au syntagme sémantique du langage. Il ne s’agit pas d’une pertinence nécessaire entre les éléments de ces phrases. Il est toujours possible d’établir des phrases comme cela dans une langue d’une société mais on aperçoit tout de suite le problème sémantique qui se manifeste dans ces phrases. Pour exprimer sa pensée ; la personne qui utilise la langue emploie ces phrases convenables qu’il choisit de ce vaste répertoire de phrases d’une langue. Et encore la personne s’adresse comme d’habitude à sa perception et à sa logique langagière sur ce sujet. Cela rend compréhensible le message qu’il donne. Celui qui donne le message et celui qui reçoit le message s’aperçoivent tout de suite à la fois qu’il y a un emploi incompatible quand quelqu’un s’éloigne de la logique sémantique et syntagmatique. L’habitude sémantique et syntagmatique paraît à tout niveau dans l’utilisation d’une langue. Par exemple en faisant un complément du nom, quand on dit “la manche d’une porte” l’emploi devient compréhensible, mais quand on dit “le plafond de la porte” l’emploi devient incompréhensible, dans ce cas dernier, on aperçoit qu’il y a un sens anormal et

un syntagme difficile à comprendre au point de vue du sens. Il est possible de voir le même cas dans les emplois de l'adjectif d'épithète. Les deux éléments qui construisent un complément du nom doivent être pertinents convenablement au syntagme normal de la langue. Par exemple, quand on dit "un gros homme" la structure syntaxique et sémantique est considéré comme compréhensible et compatible convenablement au syntagme logique normal de la langue française, quand on dit "un homme violet" la structure correspond à la structure syntaxique de la langue mais ne correspond pas à la structure sémantique de la langue française. Dans ce cas dernier, on voit aisément qu'il y a un emploi impertinent, à ce moment-là on l'appelle l'impertinence comme notion. Car le premier exemple correspond à la structure normale de la langue mais le deuxième exemple ne correspond pas à la structure sémantique de la langue. Il faut le plus souvent établir des phrases qui correspondent à la structure normale que la logique sémantique de la langue prévoit dans la forme normale de la communication. Mais le langage poétique construisse une forme propre à elle-même en établissant les emplois impertinents en s'éloignant des emplois normaux. En formant un texte, parmi les éléments des phrases doivent se construire à la fois une cohérence sémantique et une cohérence syntaxique. Ces deux formes vont de pair dans un texte ou dans un emploi individuel et collectif. Si cette cohérence n'est pas fournie, le message n'est pas compréhensible. Aksan (1999 ; 83) définit la pertinence comme ceci : "la pertinence est définie comme le fait que se combinent convenablement à la structure sémantique et syntaxique, d'une manière acceptable des mots qui construisent la phrase et l'énoncé dans un complément du nom, les locutions et enfin un texte." Quant à l'impertinence "elle repose sur la combinaison des structures langagière qui ne correspondent pas sémantiquement à la structure logique de la langue dans un texte." (Aksan, 1999 ; 84) Il ne s'agit pas d'une concordance ou d'une pertinence. Il est toujours possible de trouver souvent ces structures impertinentes dans la langue poétique, surtout les adjectifs d'épithètes. Le nombre des adjectifs impertinents est très peu dans les poèmes des romantiques et très beaucoup dans les poèmes des symbolistes surtout dans ceux de Rimbaud. Par exemple on peut donner des emplois adjectivaux frappants comme "un diable bleu, des parfumes noirs, une nuit bleue, la neige rose etc. et un exemple

collectif chez Rimbaud (1993 ; 26) et Baudelaire (1964 ; 54): des cheveux bleus.” Fontanier (1977;324) définit l’épithète comme ceci : “L’épithète est un adjectif quelconque, ou simple, ou participe, que l’on ajoute à un substantif, non pas précisément pour en déterminer ou en compléter l’idée principale, mais pour la caractériser plus particulièrement, et la rendre plus saillante, plus sensible, ou plus énergique.” Le dictionnaire Petit Robert définit la pertinence comme “ la qualité de ce qui convient à l’objet dont il s’agit et de ce qui est conforme à la raison et au beau sens.” (Robert, 1993 ; 1647) Par conséquent, on peut dire que toute sorte de texte ou toute sorte de production langagière est fondé dans une très grande mesure sur la pertinence tandis que le langage poétique peut s’appuyer dans une certaine mesure sur l’impertinence.

Impertinence

L’impertinence se manifeste autour de trois niveaux langagiers dans le langage poétique à partir de la forme et du sens d’un texte : Ce sont l’adjectif qualificatif, le complément du nom et la prédication. Dans les emplois des adjectifs qualificatifs et épithètes, une concordance ou une cohérence sémantique doit être entre le nom et l’adjectif ; le sujet et le verbe ; les mots du complément du nom. Des emplois comme “un soleil noir” (Rimbaud, 1993;47) et “des noirs parfums!” (Rimbaud, 1993;86) ne sont pas faux, en même temps ils sont absurdes. Il semble qu’ils sont corrects selon les règles de la syntaxe mais ils sont incorrects selon le sens ou le syntagme sémantique. C’est-à-dire, la différence entre l’expression fausse et l’expression absurde est bien une différence sémantique, mais elle reste cependant formelle. La relation des signifiés entre ces deux notions n’est pas la même dans les deux cas. L’expression fausse peut être vraie parce que le nom est l’un des noms possibles de la langue. L’expression absurde ne peut pas être vraie pour la raison inverse. Dans ce cas-là, il faut parler de deux formes, l’une est pertinence et l’autre impertinence. Après avoir mis en évidence ces deux notions, il faut mettre l’accent un peu sur la différence entre l’impertinence et la métaphore. Cohen (1966;108) la définit de la façon suivante : “l’impertinence est une violation du code de la parole, elle se situe sur le plan syntagmatique ; la métaphore est une violation du code normale de la langue, elle se situe sur le plan paradigmatique.” On peut considérer qu’il doit y avoir une cohérence logique ou une

réconciliation raisonnable dans les structures métaphoriques de la langue poétique, mais il paraît difficile rechercher la même chose dans les structures impertinentes du langage poétique. Ainsi, il s'agit d'une sorte de dominance de la parole sur la langue et la langue accepte de se transformer pour donner un sens à la parole. Selon Cohen l'ensemble de ce processus se compose de deux étapes inverses et complémentaires : (a)- position de l'écart ; impertinence et (b)- réduction de l'écart ; métaphore. A ce moment-là, l'impertinence peut être définie comme une incompatibilité entre le sujet et le prédicat, le nom et l'adjectif et les éléments du complément du nom. On sait que la métaphore est bien définie dans la théorie littéraire mais il paraît que l'impertinence n'est pas bien définie suffisamment.

Selon Cohen (1966 ; 114-115) l'impertinence n'est pas employée moins dans la prose romantique et scientifique et dans la prose romanesque que dans la poésie romantique ainsi qu'elle est employée plus beaucoup dans la poésie symboliste que dans la poésie classique et dans la poésie romantique. Il donne des statistiques frappantes sur l'emploi de l'épithète impertinente. La fréquence des épithètes impertinentes est donnée comme 46,3% chez les symbolistes et 23,6% chez les romantiques. Il est toujours possible de voir l'impertinence dans l'emploi des adjectifs de couleurs à l'époque romantique et à l'époque symboliste. On voit qu'il s'agit d'une grande différence entre la poésie romantique et la poésie symboliste. La différence est frappante que la fréquence de pourcentage est 42% chez les symbolistes et 4,3% chez les romantiques.

Quand il s'agit de l'emploi des expressions impertinentes de couleurs, il faut comparer la synesthésie avec l'impertinence dans le langage poétique. Dans l'expression "bleus angélus", il faut s'adresser à ce que les psychologues appellent "synesthésie". D'après la définition de Cohen "l'association de sensations appartenant à des registres sensoriels différents. Ici une sensation visuelle est associée à une sensation auditive. Il est nécessaire de dire que le problème de la synesthésie appartient à la psychologie. La différence entre l'impertinence et la synesthésie, c'est le fait qu'elle est reconnue par les linguistes comme un type de métaphore. En général le langage poétique est fondée sur la métaphore mais il semble que le langage de la poésie symboliste est fondée à la fois sur la métaphore, l'impertinence et la synesthésie dans une

large mesure. Mais comme on l'a dit, la synesthésie est l'objet de la psychologie. D'après ce que la psychologie a mis en évidence, les sons et les couleurs se remplacent les uns les autres dans la perception. La synesthésie est considérée comme "le trouble de la perception d'une sensation supplémentaire à celle perçue normalement, dans une autre région du corps ou concernant un autre domaine sensoriel." (Robert, 1993 ; 2192) Quelqu'un qui a eu cette maladie, quand il entend un bruit, il voit une couleur ; ainsi qu'il voit une couleur, il entend un bruit. Elle repose sur la perception erronée des sons et des couleurs par les organes auditives et visuelles. Plus tard certains poètes comme Baudelaire, Rimbaud et les autres ont commencé à l'adapter à la littérature. Quand on compare la synesthésie avec l'impertinence, on peut dire que celle-là est une maladie psychologique tandis que celle-ci est appuyée sur le fait conscient qui est réalisé en particulier par le poète. Soit la synesthésie soit l'impertinence, toutes ces deux tiennent une place définie dans la littérature, surtout dans le langage poétique grâce à certains poètes.

D'après Cohen (1966 ; 127) la poésie naît de l'impertinence et le poète le sait bien. Le langage doit violer le code normal du langage. La poésie naît de cette violation au niveau de l'impertinence, de la métaphore et de la synesthésie. La poésie ne parle pas le langage littéral. La lune n'est pas rose, le soleil n'est pas noire, la nuit n'est pas verte. Le poète essaye de dire différemment. Dans les emplois impertinents, les adjectives épithètes semblent déplacés comme par erreur parce qu'ils ne sont pas compatibles avec le code de la langue normale au point de vue sémantique. Cohen (1966 ; 119) divise l'impertinence de ce genre en deux groupes. La première, ce sont des couleurs différentes que les couleurs que les objets ont eues. Par exemple la couleur de la nuit est verte dans un vers emprunté au poème intitulé *Bateau Ivre* de Rimbaud : "J'ai rêvé la nuit verte aux neiges éblouies," (Rimbaud, 1993;85) Mais la couleur de la nuit n'est pas verte pertinemment comme on le sait, elle est noire. La seconde, ce sont des couleurs qui sont données aux objets alors qu'ils n'en ont pas du tout dans la nature. On peut dire qu'ils peuvent être des notions abstraites. Les parfums sont qualifiés par la couleur noire dans un vers exemplaire tiré du même poème de Rimbaud (1993;86) "Choient, des arbres tordus, avec des noirs parfums!" (Rimbaud, 1993;86) Mais le parfum ne peut avoir jamais un adjectif de couleur. Le parfum

n'est pas un objet qui ne peut avoir un adjectif de couleur. D'après un article écrit sur le sens des couleurs le noir n'a pas de sens euphorique parmi les sens qu'il a contenus. (Türkoğlu, 2003) Le noir se réfère toujours aux sens dysphoriques. Alors en partant de ce contexte des "noirs parfums" le noir remplace l'adjectif "méchant" et la méchanceté des parfums. Cela veut dire que les parfums noirs signifient les parfums méchants. Les qualifications faites avec les adjectifs de couleurs peuvent être absurdes ou significatifs. Si l'on cherche la motivation des adjectifs de ce genre, on atteint la nécessité de rechercher la motivation en dehors du signifiant parce que la motivation n'existe pas à l'objet auquel la couleur se réfère. Chaque objet a une couleur visible propre à lui-même et puis a un univers de sens d'après cette couleur qu'il a eue. Alors il faut regarder l'univers de sens de ces couleurs des objets dans le contexte où les adjectifs qualificatifs se trouvent.

L'impertinence tient une grande place dans la poésie symboliste, surtout dans la poésie rimbalienne. Le poème intitulé *Voyelles* de Rimbaud constitue un bel exemple frappant pour l'impertinence. Il qualifie les voyelles avec les adjectifs des couleurs contrairement à la logique de la langue normale. Il donne une couleur à chaque voyelle. La qualification des adjectifs de couleurs aux voyelles compose une forme très complexe au point de vue sémantique au sens strict du mot. Dans le premier vers de ce poème chaque voyelle correspond à une couleur : "A noir, E blanc, I rouge, U vert, O bleu ; voyelles, / Je dirai quelque jours vos naissances latentes" (Rimbaud, 1993,88) Quand on pense à analyser sémantiquement le poème dans la logique du langage normal, il paraît difficile à tacher de le commenter parce que le poète dit tout ce qu'il veut. Pourquoi la voyelle A est-elle noire, I rouge et U vert ? Répondre à cette question, c'est assez difficile à l'égard du commentateur. Il y a beaucoup de commentaires sur ce poème. Le plus célèbre et le plus intéressant d'entre eux est l'interprétation de Furissont (Alkan, 1995; 484) qui concerne la sexualité de la femme. Il est bien possible de dire beaucoup de choses sur ce poème en faisant une critique propre au texte, mais quand on regarde l'ensemble du poème, il est probable de comprendre ce que le poète veut dire ou suggérer à partir du contexte du poème. D'après le contexte des mots qui composent le poème, A est noire corset velu des mouches éclatantes qui combinent autour des puanteurs

cruelles. Au moins le poète dit-il ce que veut dire la voyelle A. Pourtant l'indication que le poète a mise en œuvre n'est pas claire par rapport au code sémantique de la langue. Ici, il faut dire qu'il y a une impertinence dans le complément du nom "noir corset velu des mouches éclatantes". Il est difficile de dire qu'il est une métaphore ou une personnification. Alors, c'est l'impertinence comme l'a appelée Cohen. Le poète compare la voyelle A et la forme d'un corset. Le point commun entre eux est la noirceur de la mouche. Il ne s'agit pas d'une similarité entre eux autre que la mouche est noire. Les autres strophes du poème mettent en évidence les autres voyelles colorées de son premier vers.

A partir des strophes constituant le poème, la voyelle E ressemble respectivement aux golfes d'ombres, aux lances de glaciers fiers, aux rois blancs, aux candeurs de vapeurs et des tentes et enfin aux frissons d'ombrelles. La voyelle I évoque les pourpres, le sang craché, le rire des lèvres belles dans la colère ou les ivresses pertinentes. La voyelle U fait sembler aux cycles, aux vibrations divins des mer virides. La voyelle O suggère le monde, le suprême Clairon plein des stripeurs étranges, le rayon violet des yeux. La voyelle E est blanche et elle se réfère aux objets blancs comme la pureté. Comme on le voit, on peut établir un lien entre la forme et la couleur de chaque voyelle et l'objet que cette voyelle-là évoque à partir du contexte de ce poème. I se réfère aux objets rouges comme par exemple aux lèvres d'une femme. Il est difficile de comparer I aux lèvres, mais si l'on la met dans une position latérale, cela sera possible de la faire sembler aux lèvres. On voit que U ressemble aux vagues verts de la mer d'après la strophe. La voyelle O évoque le monde et les yeux au point de vue formelle et colorée. On peut dire que la signification des couleurs impertinentes est convenable à prendre un sens logique à partir du contexte où elles se trouvent. Alors l'impertinence constitue une vue implacable et frappant pour le texte poétique et l'assure une sensation minutieuse pour le lecteur de la poésie. Dans ce poème ce qui importe, c'est l'existence des compléments du nom impertinents comme les frissons d'ombrelles, le corset velu des mouches éclatantes, les lances des glaciers fiers. Ce qui nous attire l'attention à ce poème, c'est le fait que les voyelles se réfèrent le plus souvent aux objets naturels et aux couleurs de ceux-ci. La nature constitue une inspiration importante pour la poésie et généralement pour la littérature. Le texte littéraire donne lieu à

plusieurs sensations et plusieurs sens divers par l'intermédiaire de la nature et des objets naturels comme la mer, le ciel, la terre, l'arbre, les fleurs etc. Le poète unit les voyelles qui expriment sa sentimentalité aux objets naturels et à la vie déjà vécue dans la nature en faisant des impertinences pour assurer la sentimentalité. Tout cela compose l'univers sentimental et imaginaire du poète.

En faisant le complément du nom qui forme l'une de trois dimensions de ce travail, il faut que ses éléments constitutifs doivent être dans une compatibilité sémantique selon les règles grammaticales de la langue. S'ils n'obéissent pas aux règles de faire un complément du nom, on l'appelle comme l'impertinence dans le complément du nom. Dans les vers exemplaires pris en haut, on voit que les compléments du nom ne suivent pas les règles de faire le complément du nom. Le poète change le code sémantique du langage comme il veut. Une mouche peut-elle avoir ou porter un corset ? Tout paraît possible dans l'univers imaginaire du poète. Il est toujours possible de trouver les exemples du complément du nom impertinents comme la carcasse ivre d'eau (Rimbaud, 1993 ; 86), le baiser d'or du bois, (Rimbaud, 1993; 51), le baiser montant aux yeux des mers (Rimbaud, 1993 ; 85) et la candeur du dimanche (1993 ; 73).

On va prendre en considération deux exemples privilégiés qui s'intéressent à l'emploi de l'impertinence du deuxième genre. Ce sont des objets abstraits qui ne pourront jamais prendre un adjectif de couleur. Dans un vers pris du poème *juillet*, le diable est qualifié par la couleur bleue : "Où mille diables bleus dansent dans l'air !" (Rimbaud, 2001; 108) Si le diable est un être abstrait, à ce moment-là, comment peut-il avoir une couleur ? Dans un autre exemple emprunté au même poète, le poème peut avoir une couleur : "De tes noirs poèmes, -jongleur ! / Blancs, verts, et rouges dioptriques," (Rimbaud, 1993; 108) Il est difficile de faire une analyse sur la couleur qui fait la qualification dans ce dernier exemple parce que le diable n'est pas un être concret et visible. Comment peut-il donc avoir une couleur ? D'après le contexte, mille diables bleus dansent sur une colline comme au fond d'un verger. Les qualifications impertinentes de ce genre sont employées en abondance dans la poésie symboliste surtout dans la poésie de Rimbaud. On peut analyser les vers exemples donnés en haut de la façon suivante. Avant tout il faut examiner les mots et le sens de ces couleurs qualificatives dans le contexte. Le bleu évoque

en général le silence, la sérénité, le ciel et la mer. L'expression "diable bleu" se réfère à l'air et au ciel parce que les diables dansent en l'air. Ainsi, une telle expression veut exprimer que les diables ne sont pas très précises et qu'ils paraissent les silhouettes. Quant aux noirs poèmes, ils signifient les méchants poèmes ou ceux qui mettent l'accent sur le malheur et plus particulièrement sur ce qui ne sont pas aimés. Le noir remplace le plus souvent l'adjectif méchant et le mal. En conséquence si l'on prend en considération le contexte, les processus de signification dans un texte, il est toujours possible d'analyser n'importe quels, toute sorte de mots, de paroles et d'énoncés.

La troisième catégorie du travail, c'est l'impertinence prédicative qui repose sur l'incompatibilité entre le sujet et le verbe c'est-à-dire dans les actions. Dans une phrase employée convenable aux règles du langage normal, le sujet doit faire une concordance avec le verbe dans la phrase où il se trouve au point de vue sémantique et grammaticale. Comme on l'a déjà expliqué au début du travail, les verbes s'emploient avec les sujets convenables mais, on voit que cela ne sera pas comme on le dit dans le langage poétique. Dans le poème qui porte le titre le *Buffet*, le poète parle de l'écoulement des parfums : "le buffet est ouvert, et verse dans son ombre / comme un flot de vins vieux, des parfums" (Rimbaud, 1993 ; 48) On aperçoit tout de suite une incompatibilité entre le sujet et le verbe dans ces vers. C'est que le verbe 'verser' est employé pour les matières liquides mais ici il est utilisé pour les matières d'air pour le parfum. Dans un autre exemple emprunté au poème *le cœur volé*. Un vers qui se répète huit fois dans les strophes différentes constitue une impertinence actionnelle : "Mon triste cœur bave à la poupe" (Rimbaud, 1993 ; 52) Il paraît à première vue qu'il faut corriger ou changer quelque chose comme s'il y avait quelque faute de signification dans la coordination de ces vers. On a l'impression qu'il y a quelque chose qui ne va pas bien au point de vue grammaticale. Une telle opération assure sûrement le code normal du langage mais à ce moment-là elle risque de détruire ou d'anéantir la poétique du vers. On peut dire que le poème nait de ces structures impertinentes comme ces vers, et que c'est le talent inné du poète. A cause de cela, le poète préfère dire "mon triste cœur bave à la poupe ou dire " au lieu de dire "j'ai envie de prendre la poupe ou dire le buffet verse des parfums au lieu de dire "le buffet donne des parfums." Ainsi, les vers se

transforment en phrases miraculeuses dans le langage poétique. Un petit changement à faire dans ces vers peut anéantir toute l'esthétique du poème.

Dans le poème "*Ce qu'on a dit au poète à propos de fleurs*" on a la possibilité de trouver les trois formes de l'impertinence : "Ces poupards végétaux en pleurs / Que Grandville eut mis aux lisières, / Et qu'allaitèrent de couleurs / De méchants astres à visières!" (Rimbaud, 1993;80) Ce sont des végétaux qui pleurent comme les bébés, qui sont de couleurs de méchants astres à visières et des végétaux qui sont allaités le lait de couleurs de méchants astres. Dans cette strophe, on aperçoit un adjectif qualificatif impertinent, un complément du nom et une forme impertinente entre le sujet et le verbe. C'est une strophe exemplaire qui comporte toutes les formes de l'impertinence dans la poésie au sens général. Quand on compare la métaphore à l'impertinence, la métaphore devient toujours motivée en se référant à un objet concret ou imaginaire. Il s'agit d'une comparaison entre l'objet comparé et l'objet comparant dans une métaphore. Le mot qui cause la métaphore se réfère à un autre objet facilement aperçu en se référant à un objet connu. Mais dans l'impertinence, il n'est pas possible d'établir une relation logique ou comparable entre le mot et l'objet auquel le mot se réfère directement ou indirectement. Il est en vaine parfois de chercher une compatibilité entre l'impertinence et la personnification parce qu'il ne paraît pas une qualité ou une particularité propre à l'être humain comme dans l'expression de couleurs de méchants astres à visières ou ces poupards végétaux en pleurs. Il n'y a ni de comparant ni de comparé. Fontanier (1977 ; 111) définit la personnification de la façon suivante : "la personnification est un trope d'énoncer en comparant les qualités humaines aux êtres inhumains, en considérant les êtres inhumains comme les êtres humains."

Dans une autre strophe prise du poème *l'Étoile a pleuré rose...* les verbes intransitifs prennent des compléments d'objets, c'est un défi au code du langage normal. Cela met en œuvre une forme très complexe et entrelacée. On voit deux verbes intransitifs qui sont utilisés dans cette strophe suivante: "L'Étoile a pleuré rose au cœur de tes oreilles, / L'infini roulé blanc de ta nuque à tes reins / La mer a perlé rousse à tes mammes vermeilles / Et l'homme saigné noir à ton flanc

souverain.”(Rimbaud, 1993;88) Ce qui ne peut jamais se produire peut avoir lieu dans l’univers sentimental du poète symboliste. Rien ne peut empêcher de ce qui ne va s’y penser ni grammairien ni critique. On remarque deux verbes intransitifs qui sont utilisés dans le poème dont il s’agit. Ce sont des verbes pleurer et saigner qui ne peuvent jamais prendre un complément d’objet selon les règles du langage normal. Mais le poète réussit à cette cohérence : “L’Etoile a pleuré rose aux cœurs de tes oreilles ” et “L’homme a saigné noir à ton flanc souveraine.” Ici, la couleur du sang s’est transformée du rouge en noir en subissant un changement de couleur, une métamorphose. En conséquence, on atteint la possibilité de voir trois emplois impertinents et un adjectif qualificatif : le sang noir.

Une incompatibilité entre le sujet et le verbe attire l’attention dans le poème intitulé *Tête de Faune* qui concerne la mythologie en tant que l’impertinence de verbe : “Dans la feuillée, écrin vert taché d’or, / Dans la feuillée incertaine et fleurie / De fleurs splendides ou le baiser dort, / Vif et crevant l’exquise broderie,” (Rimbaud, 1993;51) Les verbes doivent être compatibles avec les sujets qu’ils prennent éventuellement dans le contexte. Le verbe dormir est défini comme un verbe intransitif qui est utilisé surtout destiné à l’homme. Les bateaux peuvent dormir sur le port dans une structure métaphorique pertinemment. Mais le fait que le baiser dorme dans les fleurs splendides évoque une impression d’impertinence ou une compatibilité entre le sujet et le verbe. Mais pourtant si l’on doit établir une compatibilité pour donner un sens au mot dans le contexte, le sommeil du baiser constitue une impertinence prédicative même si le baiser n’est pas un objet concret comme un bateau. Celui-ci peut dormir mais comment le baiser peut-il dormir dans les fleurs splendides ? Peut-être s’agit-il de poser un baiser sur les fleurs. Mais comment peut-on passer simplement du verbe dormir au verbe “poser” ? C’est pourquoi il n’y a aucune compatibilité entre dormir et poser. On peut parler de deux formes dans l’impertinence à partir de la pertinence faite parmi deux éléments signifiés dans la métaphore. Cela peut être en considérant un changement de sens ou un changement de perception ou enfin un changement de similarité parmi deux éléments ou deux mots. Cela correspond à la similarité qui

distingue le sens dénotatif du sens connotatif. Par conséquent on peut dire que l'impertinence constitue une dimension esthétique et littéraire dans la langue, surtout dans la poésie. Comme l'a remarqué Genç (2013 ; 18) aussi, "il faut ne pas attendre que l'énoncé et le langage littéraires obéissent à la réalité et la confirment telle qu'elle est. Le but essentiel des œuvres littéraires n'est pas de donner une connaissance identifiée mais pouvoir composer la polysémie artistique." Il faut considérer l'impertinence comme une esthétique littéraire, une beauté indispensable, une dimension artistique dans le langage poétique. On ne peut s'attendre que le langage poétique obéisse au langage normal.

Conclusion

Pour conclure, le travail a insisté plus particulièrement sur l'impertinence. L'objet a été comparé avec les autres objets proches comme la pertinence, la métaphore, la personnification et la synesthésie. Le langage poétique est fondé sur les emplois impertinents et métaphoriques dans une large mesure. L'impertinence constitue les difficultés à analyser et à donner un sens au point de vue sémantique dans l'étude poétique. On peut dire que l'analyse des structures impertinentes paraît plus difficile que l'analyse des structures métaphoriques dans les travaux sur la poésie. Dans le langage poétique, celle-ci repose sur trois notions importantes qui concernent l'adjectif qualificatif, le complément du nom et le prédicat. L'adjectif correspond ou pas à l'objet qu'il qualifie. Comme on l'éprouve dans les vers exemplaires, les adjectifs paraissent déplacés comme par défaut. Mais malgré tout, il peut être possible de leur donner un sens dans le contexte parce qu'ils doivent être compréhensibles en dépendant de la nécessité de prendre leur sens. Il semble que l'impertinence est l'un des éléments les plus importants qui rendent la poétique du texte. Ainsi, la qualification adjectivale est-elle l'un des éléments importants de la rhétorique poétique. Elle rend le poème beau, puissant et esthétique à l'exception des répétitions et des emplois nécessaires. Si l'on supprime les adjectifs du texte poétique, on peut dire que celui-ci devient une autre forme qui perd le sens réel.

Bibliographie

- Aksan, Doğan (1999). *Anlambilim*, Ankara, Engin Kitabevi.
- Alkan, Erdoğan (1995). *ŞiirSanatı*, İstanbul, YönYayıncılık.
- Arthur, Rimbaud (2001). *Dizeler*, Çeviren: Erdoğan ALKAN, Ankara, Çağdaş Matbaacılık.
- Arthur, Rimbaud (1993). *Poèsies*, Paris, Booking International.
- Baudelaire, Charles (1964). *Les Fleurs du Mal et Autres poèmes*, Paris, Garnier-Flammarion.
- Genç, H. Nalan (2013). Yazın Eğitimi ve Estetik Boyutu, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 55. Yıl özel 25. Sayı, s. 15-22 Eser Ofset, Erzurum.
- Greimas, A. J. ve Courtés J. (1979). *Dictionnaire Raisoné de la Théorie du Langage*, Paris, Hachette.
- Cohen, Jean (1966). *Structure du Langage Poétique*, Paris, Flammarion.
- Fontanier, Pierre (1977). *Les Figures du Discours*, Paris, Flammarion.
- Robert, Paul, (1993). *Dictionnaire Le Petit Robert*, Paris, le Robert.
- Türkoğlu, Sadık (2003). Anlatım ve Deyimlerde Renklerin Dili, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Güzel Sanatlar Eğitimi, Sayı:8, s. 277-290, Eğitim Fakültesi Matbaası, Erzurum.

JEAN GENET'NİN YAŞAMINDA VE TİYATROSUNDA BAŞKALDIRI

Deniz KÜZECİ¹

Özet

Bu çalışmada Jean Genet'nin yaşamında başından geçen ve tanıdığı olduğu olaylara başkaldırısını ve dolayısıyla tiyatro eserlerinde işlemiş olduğu başkaldırı temasını irdelemeye çalıştık. Jean Genet, dünyaya gelen çocukların büyük bir çoğunluğu gibi, bir aileye sahip değildir. Gözlerini dünyaya açtıktan çok kısa bir zaman sonra annesi onu bir yetimhaneye terk eder ve bir daha geri dönmez. Babası da belli olmayan Genet çocukluğundan başlayarak annesinin sillesinden sonra yaşamın her safhasında kaderin sillesini suratında hisseder. Ama Genet kendine yer aradığı dünyada tüm kapıların suratına kapandığını görür ve karşı eyleme geçer. Sisteme karşı durur. Her karara eli kolu bağlı teslim olmaz. Kendisine tanınmayan özgürlüğü fırar ederek bulur. Çalar, tüm kötülükleri işler. Hapse düşer. Her türlü çirkefin içene girer, tekrar tekrar girer. İçeri girer, ama orası da dışarıdan farksızdır. Yazmaya başlar. Kendi yöntemiyle, tüm kural tanımazlığını sergiler. Sıkı Gözetim, Hizmetçiler, Paravanlar, Zenciler, Balkon gibi toplumsal düzeni yerden yere vurduğu tiyatro eserlerini irdeledik.

Anahtar kelimeler: Jean Genet'de başkaldırı, Jean Genet'nin başkaldırısının kaynağı, Jean Genet'nin yaşamı, Genet Tiyatrosunda başkaldırı.

¹ Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi, dkuzeci@atauni.edu.tr

Revolt in the Life of Jean Genet And in His Work of Theatre

Abstract

We tried to study that Jean Genet revolted what he experienced in his life and the events which he witnessed and the theme of revolt that he had studied in his theatre works of art thereby in that work. Jean Genet does not have a family, as a grand majority of children who came into world don't have. After a short time when he was born, his mother leaves him to an orphanage and never returns. Genet whose father is not certain feels slap of destiny on his face after leaving of his mother in each stage of life since his childhood. But Genet realizes that all of Gates are closed against his face in that world where he looked for a place for himself and he acts against this situation. He opposes the system. He steals and does all harms. He is jailed for these. He penetrates into each kind of sewers, he penetrates into jail continuously. He penetrates inside but the place where he stays is indifferent like outside. He begins to write. He displays not to know all rules with his proper methods. We observed his works of theatre in which he slams social order such as martial observation, Deathwatch, The Maids, The Screens, The Blacks and The Balcony.

Keywords: *Jean Genet's rebellion, revolt source in Jean Genet, Jean Genet's life, e rebellion in Genet Theatr.*

Jean Genet'nin Yaşamında Başkaldırı

Daha çocuk yaşta karşılaştığı kötü muamelelerin büyük bir kısmını içine atsa da ileride artarda yazacağı eserlerinin birikimini oluşturur. Tüm eserleri yaşamından izler taşır. Bu izler pek de masum, olumlu izler değildirler. Annesizlik, babasızlık; sürekli bir aile özleminin ateşi içini yakmakta, yoldan geçen her kadına anne özlemiyle bakmakta hatta sokaklardaki dilenci kadınların bile annesi olabileceği düşüncesine kapıldığı, onlara bu düşüncenin tesiri ile şefkatle yaklaştığını kendisi ifade etmektedir. Aile fertleri özellikle anne-baba bir çocuğun yetişmesinde sadece çocuğa gerekli olan biyolojik besin ihtiyaçlarını temin etmezler, çocuğun psikolojik gelişiminde ve kişiliğinin oluşmasında en büyük önemi arz ederler. Genet bir aile ocağına sahip değildir. Bir babası olmadığı gibi annesi tarafından da terk edilmiştir. Genet'nin başkaldırısının temelinde yatan duygu budur. İçinde yaşadığı dünyaya ilk başkaldırısı budur. Yaşamı boyunca annesini arar. Kendisini koruyacağı

annesinin peşini bir türlü bırakmaz. Genet korumasız, kalkansızdır. O kendisini öyle hisseder. Büyüdüğünün bile farkına varmaz. O hala sıcaklığını hissetmediği arzuladığı bir anne, bir yuva peşindedir.

Çocukluğu yetimhanelerde geçer. Kırsal, yoksul bir bölgede koruyucu bir aileye verilir. Her defasında yüreğini burkan olaylara katlanmak zorunda kalır. Yapacağı başka bir şey yoktur. “Annesinin terk ettiği, ihanete uğramış, büyükler tarafından suçlanmış,” (Bonney, 1965; 11). Çocukluğunda ezilen çocuğu canlı oynayan Genet, ta çocukluk dönemlerinde içinde yaşadığı dünyanın kendisini dışladığını fark eder. Normal bir vatandaş olamamanın ezikliğini yaşar. Bir türlü yer bulamadığı dünyaya sığmaya çalışır. Ama bir türlü sığmaz. Ne yaşadığı dünya ona uygundur ne o yaşadığı dünyaya. Her ikisi de bir birinin karşısındadır. Dünyayı kendisine ihanet etmiş bulur ve böylece ihanete uğramış biri olarak dünyaya ihanet etmeyi düşünür. Kin duyar, duyduğu kini besler büyütür. Piçliği sebebiyle saçları kazıtılır çocukluğunda. Utanç duyar, canı yanar, hor görülmeye katlanamaz. (Bonney, 1965; 11). Üzerine giydirilen elbise bile piç olduğunun açıkça bir formasıdır ki bunu anladığındaki isyanını hemen hemen her seferinde anlatır ve birçok eserinin değişik yerlerinde altını çizer.

Çocukluğu gibi gençliği de Genet’yi üzer. Genet okumayı seven birisidir. Öyle ki daha çocukluğunda birkaç dil öğrenir. Gelecekle ilgili birçok hayali olan Genet her defasında gayri meşru çocuk olmanın olumsuzluklarını yaşayacaktır. Koruyucu ailelere verilen çocuklar 13 yaşlarında koruyucu ailelerden alınarak yine ayrımcı bir zihniyetle cinsiyetlerine göre devlet eliyle gurur kırıcı işlere yerleştirildikleri, gittikleri yerlerde de aşağılandıkları, hor görüldükleri çeşitli olumsuz muamelelere maruz bırakıldıkları bilinmektedir. Albert Dichy ve Pascal Fouché Jean Genet üzerine yazmış oldukları kronolojik deneme kitabında bu konunun altını şöyle çizmektedirler: “On üç yaşına geldikleri zaman, kimsesiz çocuklar koruyucu olarak verildikleri ailelerden alınıp bir patrona gönderiliyorlardı. Genel kural kızlar her işe bakan hizmetçi olarak, erkekler ise bölgede özellikle ziraat alanında lazım olan işçi kaynağı konusunda çiftlik uşağı olarak yerleştiriliyorlardı.”(Dichy-Fouché, 1989; 27) İlkokulu birincilikle bitirmesine, hatta girdiği sınavları büyük bir başarı göstererek kazanmasına rağmen onu Alembert mektebinde matbaacılık veya marangozluk okuması için kayıt yaptırırlar. Genet bu zorunlu seçenekleri tercih etmenin özgürlüğüne

vurulan bir darbe olduğunu düşünür. Zira kimsesiz çocukların bu seçeneklerden başka hakları yoktu. Hatta bu mektebe bile kimsesiz çocuklar arasından çok üstün başarılı olanlar ve o zamana kadar iyi hallerini ispat etmiş kimsesiz çocukları alıyorlardı. Ama daha tahsil hayatının başında önüne sadece sevmediği iki seçeneğin koyulması Genet’yi derinden yaralar. Bu seçenekler onu marangoz veya matbaacı yapmaktan öteye götürmeyecektir. Başkalarının kendisi hakkında verdiği bu kararı bir türlü kabullenemez. Bu kararın kurduğu tüm hayalleri yıktığını düşünür. Ona gör bu kadar kendisine uygulanan dolaylı bir şiddettir. İstemediği, beğenmediği, sevmediği bir eğitimi neden kabul edecekti ki. Bu düşünceyle Alembert mektebine kaydolduğu günü mektepten kaçarak isyanlar zincirinin ilk halkasını teşkil eden başkaldırı hareketini gerçekleştirir. Bu kaçış ilk başkaldırısıdır ama devamı gelecektir. Bu zavallı kimsesiz çocuk okuduğu kitaplardaki hayatı hayal ederken hayatının başında pes edemezdi. Bir binanın bodrumunda tozlu aletler içinde ağaçlarla bir yaşam düşünmüyordu. Ne de matbaacı olmayı tasarlıyordu. O uzak yerleri, yabancı memleketlerin parıltılı yaşamlarını merak ederken bir yerden bir yere giderken yol boyu seyrettiği manzaraları okuduğu kitaplardaki tasvirler ile karşılaştırıp kendisini hayalini kurduğu yere götüren trenin sesini dinlediği hayallerini kurmaktaydı.

Genet’nin başkaldırısı boşuna değildir. Sebeplerini sayılmakla bitmez. Güçlünün zayıfı ezdiği, zayıfın daima haksız, güçlünün daima haklı olduğu bir dünyada hakkını aramak, yüksek sesle düşünmektir amacı. Toplumlari, insanlar arası ilişkileri masaya yatırır, değişik milletleri gözlemler. İyi ve kötü ikileminde dünyanın pek çoğuna kötülerin, haksızların hâkim olduğunu belirtir. Düzenin çarpıklıklarını yine düzenin kendi diliyle suratına çarpar. Ezilen toplumlari kendine yakın hisseder. Kara Panterlerin, Filistinlilerin haklarını savunan ilk batılı yazardır. Genet “beyaz derili siyah” olarak adlandırılmış, düzenin çarpıklıklarını anlattığı eserlerine yansıtmiş, roman alanında olduğu gibi tiyatro alanında da art arda eserler vermiştir. Kişiliği, yaşamı, romanları gibi tiyatro eserleri de aykırılıklarla doludur. Eserlerine yansıttığı aykırılık onun başkaldırısından doğmuştur.

Edebiyatta kötülük akımının en önemli isimlerinden biri olan, ilginç ve karışık bir yaşam öyküsüne sahip olan Jean Genet, Fransız düşünür, daha ziyade yazmış olduğu tiyatro eserleri ve başkaldırdığı dünyada, ezilmiş milletlerin yanında yer almasıyla tanınır. Sevdalı Tutsak adlı eserinde kendini Filistin

halkının yerine koyarak onların acısını yaşayan, İsrail'in Sabra ve Şatila'da yaptığı katliamların canlı şahidi olarak eserinde işleyen Genet yine siyasi duruşunu, insanlığını ve edebi sanatını bu eserinde mazlumdan yana kullanarak dünyanın gözüne sokmaya çalışır. Kullandığı dille etkileyici bir biçimde amacına ulaşmaya çalışır. Filistinli kadınlar ve çocuklar Genet'nin övgüsü ile anlatılır bu kitapta. En önemlisi Filistinlilerin kendi toprağında çektiklerinin bir batılı yazarın kaleminde ancak bir Filistinlinin istediği kadar güzel anlatılmasıdır. "Filistinliler topraklarından, evlerinden, yataklarından zorla atılıyorlardı".(1986; 21) Filistinlilerin ve diğer ezilmiş ve ezilmekte olan milletlerin konu edildiği birçok makale ve kitap yazmıştır. 1986 yılında otel odasında ölü bulunmasının düşündürücü olduğu açıktır.

Genet'nin Oyunlarında Başkaldırı

Jean Genet: "Benim tiyatrom pis kokuyorsa bu diğerleri güzel koktuğu içindir." (*Les Bonnes*, 1947) diyerek, başkaldırısı tiyatrosunda anti tavrını gösterir. O, nedendir bilinmez ama aslında tiyatroyu sevmez. Belki de tiyatro görevini yeterince yerine getirmediği içindir. O farklı bir tiyatro arayışı içindedir. Böylece o, tiyatrosunda din, ahlak, siyaset gibi değer yargılarından kaynaklanan kaygılarla dolu, dış tesirlerin etkisinde kalmış, belli beğenilere hitap eden kalıplaşmış klasik bir tiyatro anlayışı yerine, bir tür öğretim amacı güden erdemi arayan, erdemi hedefleyen bir tiyatro düşler. Tiyatrosunda izleyiciyi tiksindirerek, şaşırtarak ve hatta rahatsız ederek onların sakladıkları diğer yüzlerini kendilerine göstererek bir tür başkaldırı eyleminde bulunur. Toplumu oluşturan izleyici kitlesinden hareketle tüm düzene çatar. Oyunlarını topluma karşı yazdığı kadar kendine karşı da yazdığını söyler. Her kesime söyleyecek sözü ve sitemleri vardır. Toplumun düzenini sağlamaktan sorumlu siyaset organlarına, toplumun din ve ahlak düzeninden sorumlu dini kurumlara ve eğitimi müesseselerine çatar. "Dinler, Frank ve Fransız Egemenliği, Mason locaları, Kutsal İmparatorluk, Kilise, insanların hâlâ balta altında can verdikleri, iri yarı cellâtları olan nasyonal-sosyalizm, besinini ancak derinliklerde bulabilen gür dallar yaydılar dünyaya." (Tuncer, 1994; 32) Genet'nin tiyatrosu baştan aşağı bir başkaldırı tiyatrosudur. Toplumdaki insanı ele alarak toplumun düzenini topluma anlatmanın yollarını tiyatroyu kullanarak anlatır. Hedefi insandır. İnsansa toplumda toplumla beraber vardır. Toplumdan dışlanmış bir insanı, yani kendini ve ya kendi gibileri vurgulamaya çalışır. Aslında

dışlanmışları göstermeye çalışırken dışlayanları göstermek ister. Asıl suçlu dışlayanlardır ona göre. Tiyatrosunda ele aldığı konularla ve tiyatro eserlerine verdiği isimlerde bile bunu başardığını düşünür. Başkaldırısını ele aldığı başlıca tiyatro eserleri:

Sıkı Gözetim: Absürt tiyatro akımının en önde gelen temsilcilerinden sayılan Jean Genet'nin ilk oyunu *Sıkı Gözetim*'dir. Bu tek perdelik oyunda Genet yaşamından çok iyi bildiği yer altı dünyasını içerden vurmaya çalışır. Onun kadar belki de kimse yakın olmamıştır bu suçlular dünyasına. Yer altı dünyasını oyunda şöyle tasvir eder: "O kalenin gerçek şefidir ve çetesindeki bütün insanlar ondan daha korkunçturlar."(Genet, 1965; 13) Genet yer altı dünyasından bir kesit sunar bu küçük oyunda. Yer altı dünyasını temsil eden kişiler kendi suçlarını ve cinayetlerini gözler önüne sermek için çalışırlar. Bu oyunun üç kahramanı; Yeşil Göz, 22 yaşında bir idam mahkumu, Maurice 17 yaşında ve Yeşil Göze hayran biri, Lefranc 23 yaşında bir hırsız Yeşil Göze büyük bir kıskançlık besler.

Hapishanenin dört duvarı arasında birbirlerini çekiştiren bu üç kahramanı kötü bir son beklemektedir. Bu son onların kaderidir. Suçluların dünyasından bir bölüm sunduğu *Sıkı Gözetim*'de kendine yabancılaşan anti sosyal bireyin kıskançlıklarını, kıskandığı kişinin sahip olduklarını ele geçirme savaşını, karşılıklı nefretin çatışmasını ve kendilerini bekleyen felaketin tasvirini anlatır yazar. Kişiler arasındaki bu çatışmada dünya düzensizliğinin bir sonucu olarak eşitsizliğin isyanı sunulur. Küçümsemeler, düellolar, kışkırtmalar, kaba sözler, hakaretler, şiddet ve tehditler yer altı dünyasının tüm pisliklerini seyirciyi şaşırtacak bir tarzda sunulur. Hapishanede yazdığı bu oyununda otobiyografik izlenimlerini yansıtır ve içtenlikle ve cesaretle kötünün peşine düşer onu tüm acımasızlığıyla ortaya koyar. Bu yazarın hayatını kuşatan kötünün tasviridir, bu tüm toplumu esaretine almış kötüye karşı çıkıştır. Piyeste anlatılan, Genet'nin yaşamında da maruz kaldığı hapishane ve yer altı mafyalarının düzenine olan başkaldırısıdır.

Hizmetçiler: Genet'nin hapisten çıktıktan sonra yazmış olduğu bu oyunda, Sartre'ın dediği gibi, iki hizmetçinin, efendilerinin görkemli ışığında kendi acizliklerini görme olanağını bulurlar. Tek bir perdeden oluşan Hizmetçiler düz yazı biçiminde ele alınmış olup 1947 de Paris'te oynandığı yıl kitabı basılır. Oyunun konusunun gerçek hayatta yaşanmış olan bir cinayetle

alakalı olduğu tartışılmaktadır. İki hizmetçinin, Solange ve Claire, Hanım efendileri için hazırlamış oldukları sadist düşüncelerini nasıl uygulayacaklarının sinsi planlarını anlatır Genet. Kişileri cinayete kadar sürükleyen bu oyunda aşk ve kin birbirine iç içe geçmiş bir şekilde işlenmiştir. Genet gerçek yaşamdan sahneye taşımış olduğu bu oyununda yine romanlarında olduğu gibi kötüyü ön plana çıkararak iyi arayışındadır. Toplumdaki çetrefilli ikili ilişkilerin kapalı oturumunu yaparak kötüyü besleyen düzene dur demeye çalışır. Bu iki kız kardeş hizmetçinin oynadıkları rolleri kendilerine asla kimliklerini sunmaz. Seyirci cezbeden bu oyun Genet'ye tiyatro alanında başarılı bir yazar olduğunu ortaya koyar.

Paravanlar: Antoine Bourseilles'in "Dramatize etmeyen bir drama yazarı mısınız?" sorusuna Jean Genet "Tamtamına böyle. Bir tür dramaturji denemesine giriştimse bu, toplumla olan hesabımı görmek içindi. Artık fark etmez, hesap görülmüştür." (Söyleşi, 1981) Genet'nin kendisini dışlayan toplumla kesilecek hesabı olduğu muhakkak. Genet'nin dili düşmanın dilidir. Ve onu kendi silahı ile vurmak istemektedir. Çünkü düşmanın dilini çok iyi bir şekilde bilmekte ve kullanmaktadır. Genet diğer birçok yazar gibi gözlemleyerek yazmaz eserlerini. Bizzat kendisi gözlemlenen durumundadır. Yaşadıkları, ya da yaşamak isteyip de yaşayamadıkları, özlemleri söz konusudur. Genet kaynağın ta kendisidir. *Paravanlar*'da, yine toplumun tüm kesimlerinden zengin bir kişi listesi mevcuttur. Bu kişiler her türlü rolde ve farklı cinsiyetlerle seyirci önüne çıkarlar. Bu kişiler yine seyirciyi şaşırtır, tiksindirir. Küfürler, argo ifadeler, hakaretler, tehditler. Yıldırımlar, fırtınalar yer alır piyeste. En önemlisi itiraflar; piyesin sonlarında Misyonerin sözleri itiraf niteliğindedir. "Şunu söylememiz oldukça yerinde olur sanırım: Biz onlar için adeta bir isyan bahanesi olduk. Biz olmasaydık, bizim –hadi çekinmeden söyleyelim- vahşetimiz ve adaletsizliğimiz olmasaydı, yok olup giderlerdi..." (Genet, 1961; 194) Batılı sömürgeciler, lejyonerler, askerler, Araplar, hırsızlar, kendilerini satanlar, ağlayıcı kadınlar, hainler, ölümler... Yüzleri boyalı, maskeli, takma saçlı, takma burunlu... Genet'nin tiyatrosunun temelini oluşturan kılık değiştirme, kendini maskeleyme, gerçeğin yerine suretini geçirme, 1961 tarihli son oyunu *Paravanlar*'ın da temel taşlarıdır. Savaşta geçen bir maskeli balo diyebiliriz *Paravanlar* için. Bu savaş, Genet'nin bize tuttuğu aynadan yansıyan savaşın suretidir. Bu aynada, hayatını ve eserini belirleyen kavramların; kötülüğün, ihanetin ve en çok da ölümün suretini

gösterir bize. *Paravanlar*, onun ölüme ve ölümlere yaklaşım tarzının bir ifadesidir. Hatta oyun metninde yer alan açıklamalarında oyunun bir mezarlıkta sahnelenmesi gerektiğini söyler. Fakat burada kasvetten, yastan, ölümün ağırlığından eser yoktur, yaşamdan ölüme ve ölümlere adanmış eğlenceli bir şenlik, bir maskeli balodur. Oyunlarında, kendini özdeşleştirdiği, toplumun dışında yaşamayı seçen insan topluluklarını dile getirmiştir. Genet'nin ardından gitmek kolay değil ama anlamak gerekir. Kendisinin de dediği gibi bu, suç ortaklığını gerektiriyor. Buna cesaret edebilmenin yoluysa belki de, tıpkı *Paravanlar*'da Kadı'nın yaptığı gibi, suç kavramını sorgulamaktan geçiyor. “Kadı- Bıktım, usandım. Bana getirdikleri meselelerin saçmalığını düşün bir. Her dakika korkunç suçlar işleniyor gibi gözüken bir köyün yargıçyım... (endişeli) yoksa hiçbir şey suç değil mi?” (Genet, 196; 61)

Zenciler: Genet'nin bu piyesi “Bir beyaz tarafından yazılmış evet tekrar ediyorum bir beyaz tarafından ve bir beyaz topluma atfedilmiştir.”(Genet, 1959,13) Sömürgeciliğe karşı doğrudan mücadelesi anlamına gelen iki eserinden biridir. Diğer ise *Hizmetçiler*'dir. Genet'nin, “beyaz derili siyah” olarak adlandırılmasının siyahların haklarını siyahlardan daha fazla savunmasındandır. İçinde büyüdüğü ülkenin Afrika'da bir dizine sömürgesi bulunmaktadır. Siyahlara Avrupa'nın hemen hemen tüm ülkelerinde iş gücü, gelir kaynağı olarak bakılırken Genet duruma daha fazla seyirci kalmaz. Her zaman ezilen tarafın yanında yerini alır. Başkaldırısını öyle bir yapar ki çok geçmeden kendisi ölecektir ama düşünceleri eserlerinde, eserleri kendi gibi düşünenlerin elinde sonsuza kadar sürecektir. Beyaz adamın düzenine karşı çıkan, Batı uygarlığının baskısı altındaki Afrika halklarını tema edinen, bilinçdışını, kontrol edilemeyen süreçlerin, baskı altına alınan bütün duyguların sembolüdür Genet. Dans, kendinden geçme, çığırından çıkma ve müzik belirleyici özelliklerdir. “Gülünçlük hâkim olacak” (Genet, 1960; 8) der Genet *Zenciler*'de. Bu oyunun ilk sahnesi zencilerin dansları ile başlar. Yirminci yüzyılın büyük müzisyenlerinden Pierre Boulez'e göre Zenciler, "opera"ya yaklaşan bir yapıttır. Oyun, her şeyden önce, hızlı bir ritmin oluşturduğu bir ezgi olarak çıkar karşımıza; oyun içinde oyun, yabancılaştırıcı öğelerin çoğaltılması, seyirciyi tedirgin edici özelliklerin vurgulanması, yadırgatıcı konuların seçimi; birbirini ardı sıra gelen sahnelerin içine tadına doyum olmayacak bir ustalıkla yerleştirilmiştir. Her bölüm zamanı geldiğinde, bir darbe, bir vuruş, bir nağme özelliği taşır;

sonra yerini bir diğer vuruşa, bir diğer nağmeye bırakır. Oyunlarında kötülüğü toplumsal bir konu olarak işleyen yazarın tercih ettiği stil araçları arasında mecaz açısından zengin bir dil ve gerçeğin düşsel biçimde yabancılaştırılması bulunmaktadır. Genet, tiyatro ve romanlarında ya kendini ya da kendine yakın bulduğu çevreleri anlatırken; oyunlarında, kendini özdeşleştirdiği, toplumun dışında yaşamayı seçen insan topluluklarını dile getirmiştir.

Balkon: *Balkon* adlı oyunun kişilerine bakıldığında hemen hemen toplumun her kesiminden temsilciler görmek mümkün: Din kurumu adına papaz, Yargı kurumu adına yargıç, polis şefi, General, isyancılar, dilenci ve köle, hırsız ve diğerleri. Kişilere bakarak Genet'nin toplumun tüm kesimlerini karşı karşıya getirmek istediği anlaşılmaktadır. Ve böylece kendi başkaldırını da ortaya koymakta dramatik bir yol seçtiği görülmektedir.

Piyenin başlarında oyun kahramanı kadın papaza “gerçek sizi korkutuyor, değil mi” (Genet, 1962) diyerek papazın gerçekleri sakladığını suratına vuruyor adeta. Genet zaman zaman kilise ve papazlara çatar hatta ağır ithamlarda bulunur. Bir söyleşi esnasında “sekiz yaşındaydım. Büyüdüğüm küçük köyün papazı tüm askerlerin eşlerini evet savaş sırasında köyde kalan askerlerin eşlerini becermekle övünen bir papazdı.” (Dichy-Fouché,1988,33) Kilise tarafından verilen eğitiminde taraflı olduğunu sık sık belirten Genet bu eserinde papazın gerçeklerle sorunu olduğunu hissettiriyor. İlerleyen bölümlerde General “ben de olduğum kişi değilim” (Genet, 1962,55) diyerek papaz gibi onunda başka bir yüzü olduğunu itiraf eder. Balkon'da genelev yaşayanları, müşterilerin başka bir kimliğe bürünme isteklerini gerçekleştirebilecekleri lüks bir randevuvinde geçer. Genet'nin Balkon'unda olaylar genellikle, “*İllüzyonlar Evi*” olarak adlandırılan yerde cereyan eder. Burası özel bir genelevden başka bir şey değildir. Mekân içerisinde müşterilerin rollerini oynadığı çeşitli bölümler mevcuttur. Toplumsal erk rollerin ortaya koyulmasıyla betimlenir. Müşterilerden biri bir hırsız cezalandıran bir yargıç rolünü canlandırarak yargıcın, cellâdın ve suçlunun rolleri sahnelenir ve toplumsal erkin topluma nasıl uygulandığı, bilinmeyen tarafları gözler önüne serilir.

Cezalandırma sahnesine eşzamanlı olarak dışarıda devrim hareketleri yaşanır. Genelev çalışanları endişelidir ve gözleri gelecek olan ve bir türlü gelmeyen polis şefini aramaktadır. Genelevden ayrılan Chantal adında bir fahişe devrim simgesi durumuna gelir. Böylece Genet toplumda imaj kavramına

değirir. Genelev ortamında toplumsal sınıflar, rütbe mevkilerin, güçlü ve zayıfın ve hatta tüm zıtlıkların ilişkileri irdelenir. Sonunda polis şefi gelir ve yargıç, piskopos, general gibi kişilerin hepsinin katledildiği duyulur. İllüzyonlar evi de denilen *Balkon*’da kostüm ve sahneleme yöntemiyle müşterilerin rollerinin farkına varılır.

Sonuç

Sonuç olarak Genet dili çok iyi kullanan bir yazardır. Sanatında kötüyü kullanmak ister. Kötüyü kötüyle anlatır. Dili kötüdür, hiç kimsenin kullanmaya cesaret edemediği kelimelere ve ifadelere başvurur. Tiyatrosunda adeta kişiler birbirlerine küfrederekler. Seyirciyi şaşırtır, düşündürür. Genet kendi silahı dediği toplumun diliyle yine topluma ateş etmektedir. Oldukça etkili ve ilginçtir. Yaşamış olduğu veya başka bir ifade ile yaşamaya mecbur edildiği toplumsal mekânların kendisinde bıraktığı bir silahtı bu. Hatta Genet kötülerin silahıyla kötülerin yöntemiyle yine kötülere vuruyordu hem de kötü kötü. Kendisine bulaştırılmıştı bir kere. O da başkalarına bulaştıracaktı. Genet kötüyü iyi kullanıyordu iyi için. Genet *Cenaze Töreni* adlı eserinde “Mademki şairim, sanatım kötüyü sömürmekten ibaret olarak, böyle şeylerle asırlarca en zavallı ile özdeşleşen tartışmalarla ilgilenmiş olmam şaşırtmamalı. Şair kötü ile ilgilenir. Onda bulunan güzelliği görmek, ondan onu çıkarmak (...) ondan yararlanmak onun görevidir... Şiir ya da kalanları kullanma sanatı. Pislik şeylerle ilgilenmek ve onu size bulaştırmak” (1947; 190) Genet kendisini dışlayan düzenin karşısına çıkmış, başkaldırısını haykırmış lanetli bir yazardır. Diyebiliriz ki Genet’nin tiyatrosu bir başkaldırı tiyatrosudur.

Kaynakça

- Sartre, Jean Paul (1952). *Saint Genet Comédien et Martyr*, Gallimard,
Genet, Jean (1946). *Gülün Mucizesi*, Çevr : Hamdi TUNCER (1994)
GENET, Jean ; *Açık Düşman*, Metis yayınları, **Çvr.** Sosi Dolanoğlu 2008
İstanbul.
GENET, Jean; (1968) *L'Ennemi Déclaré*, Textes et Entretiens, édité par
Albert Dichy, Gallimard,Paris.
GENET, Jean; (1961) *Paravanlar*, Remzi Kitabevi, **Çvr.** Sosi Dolanoğlu
1991 İstanbul.
GENET, Jean; (1961) *Le Balcon*, Edition Definitive, Lyon
GENET, Jean; (1960) *Les Nègres*, L'arbalète, Paris
GENET, Jean; (1947) *Pompes funèbres*, Gallimard
GENET, Jean; (1986) *Un captif amoureux*, Gallimard
DICHY, Albert-FOUCHE, Pascal, Jean GENET, *Essai de Chronologie*,
1989, Paris.
[http://www.netkitap.com/kitap-sevdali-tutsak-jean-genet-ayrinti-
yayinlari.htm](http://www.netkitap.com/kitap-sevdali-tutsak-jean-genet-ayrinti-yayinlari.htm)

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMU YÖNETİCİLERİNİN YÖNETSEL YETERLİK DÜZEYİ

Eşref NURAL¹

Kenan ARSLAN²

Şükrü ADA³

Özet

Bu araştırma, 2011–2012 eğitim-öğretim yılında, Trabzon ilinde, “Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Yönetsel Yeterlilik Düzeyi”ni inceleyerek buna ilişkin kendilerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın problem cümlesi, “Okul Öncesi Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Yönetsel Yeterlik Düzeyi Nedir?” olarak belirlenmiştir. Sözü edilen problemin çözümü için genel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; alt problemin veriliş sırasına göre analiz edilmiştir. Bu doğrultuda; okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin, yöneticilerin yönetsel yeterlik düzeyi algıları arasında fark yoktur. Araştırma sonucunda okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin; yöneticileri, cinsiyet değişkeni açısından erkeklerin

¹ Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü EYTPE Anabilim Dalı Başkanlığı TRABZON

² Kenan ARSLAN Yıldızlı Gökkuşluğu Anaokulu Akçaabat TRABZON

³ Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü EYTPE Anabilim Dalı Başkanlığı Yoncalık/ERZURUM

'Tam yeterli' kadınların 'Çok Yeterli', medeni durum değişkeni açısından, okuldaki görev unvanı değişkeni açısından, yaş değişkeni açısından, öğrenim durumu değişkeni açısından, hizmet süresi (kıdem) bakımından, okulun bulunduğu yer bakımından, yöneticilikteki hizmet süresi bakımından 'Çok Yeterli', olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Yönetici ve öğretmenler okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerini, yönetsel yeterlik düzeyi açısından, "Çok Yeterli" düzeyde değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Yönetici, Öğretmen, Yönetici Yeterliği.

The Managerial Competence Of Pre-School Administrators

Abstract

This research has been done to determine the views of administrators and pre-school teachers about "the level of managerial competence of administrators of pre-school institutions" in Trabzon; in 2011-2012. The main question of this research has been determined as "What is the managerial competence of pre-school administrators?"

Findings have been analyzed according to order of sub-problems. At that point; there isn't any difference in perception of administrators and teachers of pre-school institutions concerning to "managerial competence level of administrators." As a result of this research, it has been found that administrators and teachers who works in pre-school institutions perceive that according to gender variety; males are "full qualified" and females are "perfect qualified". According to marital status variety; to title in school variety; to age variety; to education status variety; in terms of seniority; place of school and service time in management, they are "perfect qualified".

Administrators and teachers have expressed that "administrators of pre-school institutions are "perfect qualified" in terms of "managerial competence level".

Key Words: Pre-school - Administrator - Teacher - Managerial Competenc

Giriş

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğumundan başlayan ve ailede devam eden ilköğretime kadar olan süreçtir. Bu süreçte çocuğun, bilişsel, duyuşsal ve devinsel gelişimi çok hızlıdır. Bu nedenle sözü edilen aşamada çocuğun gereksinimlerinin karşılanması çok önemlidir. Okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların gelişimlerinin desteklenmesinde etkin bir rolü vardır. Nasıl ki her çocuk ve aile farklı özellikler taşırsa her kurumun da farklı donanımları, fiziksel yapıları, yetiçekleri ve işgörenleri vardır. Taymaz (2003)'a göre, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan işgörenler içerisinde yöneticilerin taşıdıkları sorumluluklardan ayrı bir önemi olduğunu belirtmektedir. Bu sorumlulukları; yönetim süreci içerisinde planlama, örgütlenme, etkileme, kadro oluşturma, kontrol etme ve değerlendirme, astların destekçisi ve lideri olarak var olabilme şeklinde sıralanmaktadır (Taymaz, 2003; 80).

2000'li yıllarda bilgi ve teknolojinin hızla artarak gelişmesi eğitimle ilgili unsurların da hızlı bir değişim göstermesine neden olmaktadır. Bundan dolayı da okul yöneticilerinin sürekli olarak kendilerini yenilemeleri yöneticiliğin vazgeçilmez ilkeleri arasında yer alacaktır. Eğitimin ve okulun amacını, varlık nedenini yeterince kavrayamayan yönetici, okul örgütünün gelişiminin önünde yeterli yönetsel becerileri olmayan yöneticileri eğitimin ve okulun amacının gerçekleştirilmesinin önünde bir engel olarak görmektedir. Yönetim ve eğitimin ortak uzmanlık dalı olan eğitim yönetimi bir meslektir. Eğitim örgütlerinde yetki ile yeterlik arasındaki boşluğun uçurumlaştığı, görevlerin gerçekleşmesi sadece resmi örgütten beklendiği için, resmi olmayan örgütler açısından bakılmadığından da hem örgütün hem de üyelerin davranış güçlüklerinin arttığı, eğitim örgütleri rollerin en çok çatıştığı örgütler olduğu gözlenmektedir (Bursalıoğlu, 2000; 229). Mesleksel ve teknik bilgisi yetersiz bir yönetici, kendisine verilen yetkileri yanlış kullanmak veya hiç kullanmamak yüzünden, çeşitli sorunlara yol açmaktadır. Bilgili yönetici kendisine güvenmekte ve rahat olabilmekte, bilgisizliğini gizlemek zorunda kalan yönetici ise, sorunlar üzerinde konuşmak ve tartışmaktan kaçınmak ve bunu gizlemek için etrafındakilere yüksekte bakmak gibi davranışlarda bulunmaktadır (Bursalıoğlu 2000; 18). Dün olduğu gibi, iki binli yıllarda bugünde okul yöneticilerinin birçoğu, sistem yaklaşımı, TKY, sıfır hata,

yönetişim, gerçekçi yönetim gibi çağdaş gelişmelerin akım ve kuramlarının özünü algılamalarındaki tutuculukları nedeniyle kaybetmektedirler. Yönetici, eğitim sisteminde yeni ufuklar çizmek için araştıran, gelişmeler karşısında kendini yenileyen, değişime açık ve sürekli öğrenen lider yönetici olması gerekir.

Okul yöneticileri, okuldaki işlerin düzenlenmesi, çalışanların geliştirilebilmesi için; iyi eğitim almış olmalı ve kendi aralarında, öğretmen, öğrenci, veli, iş adamları ve toplumun diğer bireyleriyle ekip çalışması yapabilecek yetenek ve kapasiteyle örgütünü, bireylerin yaptıkları işten mutluluk ve onur duydukları bir örgüte dönüştürebilmelidir. Yöneticilerin başarılı olabilmesi için önceden yapılanları daha hızlı, daha ekonomik, daha iyi yapılabilmesinin yanında yeni değerler doğrultusunda ne yapılması gerektiğini de bilmesi gerekmektedir.

Yönetimsel yeterliliği olan, liderler ne, ne zaman, nasıl, yapılabilir, çevre ilişkilerinde en somut bağlantıları nasıl kurulabilir, en genel anlamda “gerçekçilik”, objektif ve sübjektif gerçekleri birbiriyle ne ölçüde örtüştürülebilir? sorusuna yanıt bularak gerçekçi yönetişimi gerçekleştirmeye çalışır.

Okulun amaçlarını gerçekleştirmede, yapısını yaşatmada ve örgüt ikliminin korunmasında önemli bir görev üstlenen okul yöneticileri, yeterliğin gereklerini bilmek ve ona göre davranmak durumundadır.

Cooper (2003), yönetim sistemi içerisinde en önemli konu olarak nitelendirilen “insan ilişkileri ve iletişim”, eğitim yöneticiliği alanında da kendini göstermektedir. Olaylara personel gözüyle bakabilen, onların duygu ve düşüncelerini anlayabilen ve bunu karşı tarafa olumlu iletişim gücüyle aktarabilen yönetici, aynı zamanda etkin bir lider olarak da ifade edilmektedir. Empatik ilişkiler kurmak, iletişimin sağlıklı yürümesi açısından gerekliliği olan bir özelliktir (Nural, 2010: 23).

Yönetim

Yönetim örgüte yaşam veren süreçtir. Bu yapıyı canlandıran, harekete geçiren ise yazılım yani yönetimdir. Yönetim örgütün tanımlanmış amaçlarını gerçekleştirmek için örgütte varolan insansal ve insansal olmayan kaynakları en etkin bir şekilde kullanmak örgüte yeni kaynak sağlamak, bu eylemleri gerçekleştirirken yönetim süreçlerini işe koşma sanatı ve bilimidir (Nural, 2010). Yönetim, “belirli amaçları gerçekleştirebilmek için planlama, örgütleme,

yöneltme ve denetim süreçleri vasıtasıyla kaynakların koordineli bir biçimde kullanılmasıdır” (Memduhoğlu, 2010:2).

Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarını belirlenen amaçlara ulaştırmak üzere, bu kurumlara insan ve madde kaynaklarını sağlayarak, etkili bir biçimde kullanmak suretiyle, belirlenen politikaları ve alınan kaynakları uygulamaktır.

Eğitim sisteminde asıl üretim işlemi okulda yapıldığı için sistemin kilit, stratejik ve vazgeçilmez ögesi okuldur. Okuldaki bütün üst sistemler, diğer eğitim örgütleri ve mekanizmalar okulun işlevini yerine getirebilmesi için yol gösterici ve destek rolünü üstlenmektedir. Bu açıdan, eğitim sisteminde okul temel sistemdir. Okul denilen açık sistemin etkililiğinden, örgüt içinden ve dışından gelen istekleri yanıtlamaktan sorumlu kişi de okul müdürüdür.

Yönetici Yeterlik Alanları

Başaran; “Yönetici, yeterlik modelinin boyutlarının, yeterlik alanlarının, konularının;

a. Yeterlik alanları

Yönetim kavramı ve kuramları, Yönetim teknolojisi, Yönetimde insan ilişkileri

b. Yeterlik konuları

*Örgüt yapısını kurma ve geliştirme, Yönetim sürecini oluşturma
Yönetim işlevlerini gerçekleştirme*

c. Yeterlik düzeyleri

Tanıma-anma, Kavrama-anlama, Yargılama-yorumlama

Uygulama düzeylerinden oluştuğunu ifade etmektedir” (Başaran, 1992: 74).

Yöneticilerde bulunması gereken yeterlikler; teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterlikler olarak üç gruba ayrılır;

1.Teknik yeterlikler: Teknik yeterlik, öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlığı gerektirir. Kişinin çalışma alanına göre, somut olarak yapabileceği, uzmanlık bilgisine bağlı bilgi ve becerilerden oluşmaktadır.

Teknik yeterlilik alanında yönetici sorumluluğu 4 şekilde sınıflanmaktadır. Bunlar;

a. Yöneticinin, okul maliyesinin kuram ve ilkelerinde uzman olması beklenir.

b. Okulun iç maliyesi ve işletme yönetimi: Bütçeleme, muhasebe, satın alma, sigorta, maaş ve ücret bordrosu ve genel işletme giderleri gibi konular,

c. Okul binalarının bakımı ve hizmete hazır tutulması,

d. Okul binalarının planlanması

2.İnsancıl yeterlikler: İnsancıl yeterlikler, birey ve grupları anlama ve güdüleme yeterlikleri olarak da kabul edilir. Genellikle empati ile eş anlamlı olarak kullanılır. Birey ve grupları anlamak ve onları güdülemek için yöneticilerin ve öğretmenlerin mutlaka “Elton Mayo”nun insan ilişkileri konusunda ve diğer insan ilişkileri kuramları konusunda bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir.

3.Kavramsal yeterlikler: Eğitim ve öğretim ortamlarında başarının sağlana bilmesi okul yöneticisinin değişen koşullara ve yeniliklere uyum sağlaması ile söz konusudur. Okul yöneticisinin okulun bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içerisinde ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme; okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içerisinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir. Okul yöneticisi, öğretmenlerin kavramsal yeterliliklerini arttırabilmesi için değişen koşullara uygun olarak öğretmenlerin kendilerini yetiştirmelerine katkı sağlamalı, okulu çevre ile bütünleştirmeli, bu doğrultuda ilgili konu alanı uzmanlarını işe koşmalıdır (Töremen ve Kolay, 2003).

Yeterlik Kavramı

Diğer işgörenler gibi bölüm başkanlarının da rol gereklerini yerine getirebilmeleri için bazı yeterliklere gereksinimleri vardır. Ama ilk önce yeterlik kavramının tanımını açıklamak gerekir. Başaran’a (1996, 2004) göre bilgi ve beceri yeterliğinin iki önemli ögesidir. Bu iki ögenin gereken ölçüde edinilmesi, kişiyi istenilen davranışı sergilemede yeterli kılar. Dolayısıyla, yeterlik, kişinin bir davranışı yapmak için gereken bilgiyi ve beceriyi kazanması olarak tanımlanabilir. Yönetici yeterliği, yönetimde bilgili ve becerili olmanın yanı sıra yönetime karşı olumlu bir tutum takınmayı da gerektirir. “Bilgi, insanın karşı karşıya bulunduğu durumu irdelemek, anlamak; kendini anlatmak; durumun

gerektirdiği eylemleri yapmak için kullandığı düşüncedir. Beceri ise bir işin kolaylıkla, ustalıkla, gereken nitelikte, yöntemde yapılabilmesidir.

Yeterlik Türleri

Page, & De Puga (1992); geliştirdikleri kültürler arası yeterlik modelinde 6 tür yeterlilik düzeyinden söz ederler. Bu yeterlik düzeyleri Tablo 1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 1 Yeterlilik Türleri

BİLGİ - BİR KİŞİNİN MESLEKTE KULLANDIĞI KONU ALANI UZMANLIĞI BİLGİSİ. ÖRNEĞİN; ÜRETME VEYA PLANLAMA BİLGİSİ	BECERİ - BİR ŞEYİ İYİ YAPABİLME KABİLİYETİ. ÖRNEĞİN; AKTİF DİNLEME VEYA TOPLUM İÇİNDE KONUŞMA
BENLİK ALGISI - BİR KİŞİNİN KİMLİK VE GÜVEN DUYGUSU. ÖRNEĞİN; BİR LİDER VEYA TAKIM OYUNCUSU	SOSYAL ROL - SOSYAL OLARAK DESTEKLENEN DAVRANIŞ BİÇİMLERİ. ÖRNEĞİN; OKUL YÖNETİCİLERİ VE UZMANLAR
DOĞUŞTAN GELEN ÖZELLİKLER - KİŞİNİN TİPİK BİR DAVRANIŞ ÖZELLİĞİ. ÖRNEĞİN; KARARLILIK VEYA SEZGİSEL DÜŞÜNME	GÜDÜ - DAVRANIŞA İTEN TEKRARLAYAN DÜŞÜNCELER ÖRNEĞİN; BİREYSEL BAŞARMA VEYA GÜÇ

Kaynak: Page, & De Puga, 1992 (Aktaran; Al, 2007)

Okul Öncesi Eğitim Nedir?

Okul öncesi eğitim; 0-6 yaş grubu çocukların eğitimini kapsayan, temel eğitimin ilk aşaması olarak kabul edilen bir eğitim evresidir.

Okul öncesi eğitimi, ‘‘0-72 ay grubundaki çocukların gelişim düzeylerine ve bireysel özelliklerine uygun, zengin uyarıcı ve çevre insanları sağlayan onların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini destekleyen onları toplumun kültürel değerleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren ve

ilköğretime hazırlayan, temel eğitim bütünlüğü içerisinde yer alan bir eğitim süreci'' olarak 14.Milli Eğitim Şurasında tanımlanmıştır (MEB,1993).

Çağdaş okul yöneticilerinin özelliklerine bakıldığında demokratik, çağdaş ve etkili bir okul kültürü ve ortamı oluşturabilmek için okul yöneticilerinin okulun her yönden iyileştirilmesinde önemli roller üstlenmeleri gerekmektedir. Okulu oluşturan bütün unsurların, özellikle de öğretmen ve öğrencilerin yaşantıları üzerinde önemli bir etkisinin olduğu konusunda da pek çok araştırmacı bir uzlaşma içerisinde. Okulda yönetici – öğretmen etkileşiminin olumlu olması, gerek okulda okuyan tüm öğrenciler için gerekse okul bünyesinde çalışan personel için olumlu etki yaratacağını söylemektedir (Özdemir Topaloğlu, 2009).

Problem Cümlesi

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeyi nedir?

Alt Problemler

1. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre yönetsel yeterlilik düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin medeni durum değişkenine göre yönetsel yeterlilik düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin okuldaki görev değişkenine göre yönetsel yeterlilik düzeyleri arasında fark var mıdır?
4. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin yöneticilik kıdemi değişkenine göre yönetsel yeterlilik düzeyleri arasında fark var mıdır?
5. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre yönetsel yeterlilik düzeyleri arasında fark var mıdır?
6. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin hizmet (kıdem) açısından yönetsel yeterlilikleri arasında fark var mıdır?
7. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre yönetsel yeterlilik düzeyleri arasında fark var mıdır?
8. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin yaş değişkenine göre yönetsel yeterlilik düzeyleri arasında fark var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada, genel tarama modeli kullanılmıştır.

Bu çalışmada; okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin yeterlik düzeyi incelendiğinden, Survey yönteminde bilgi toplama aracı olarak sıklıkla kullanılan anket tekniği kullanılmıştır. Anket tekniği; yazışma, yazılı iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Mektup, anket, yazılı testler vb. araçlar, bu tür veri toplamada yaygın olarak kullanılmaktadır. Anket, belli bir amaç ve plana göre düzenlenmiş soru listesidir. Ankette az ya da çok soru olabilir. Bunlar, genellikle geniş kitlelere uygulanırlar ve sonuçlar üzerinde istatistik değerlendirmeler yapılır (Karasar, 2003; 174).

Bu çalışmanın evreni, Trabzon ili ve ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerdir.

2011-2012 eğitim öğretim yılında Trabzon ili ve ilçelerinde bulunan MEB'e bağlı 32 okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan 45 yönetici ve 190 öğretmen çalışmanın örnekleme dâhil edilmiştir. Bu nedenle örneklem alınmamıştır.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada, verilerin toplanması için temel araç olarak, anket kullanılmıştır. Kullanılan anket; Bursalıoğlu (1981) tarafından geliştirilmiş, Nural (2011) tarafından güncellenmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerine ve bu okullardaki öğretmenlere yönelik olarak hazırlanan anket formları, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlere uygulanmıştır. Bu anketler iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde; cinsiyeti, medeni durumu, görevi, yaşı, öğrenim durumu, mesleki kıdemi, okulun bulunduğu yerleşim birimi ve toplam yöneticilik kıdemi olmak üzere 8 soru bulunmaktadır.

İkinci bölümde ise; yönetsel yeterlik alanlarına ilişkin, 17 ana başlık ve her ana başlığa ilişkin dört yeterlilik bulunmaktadır. Bu bölümün cevaplandırılma yöntemi; her cümlemin kapsadığı bir yeterliliği değerlendirmede (Hiç), (Az), (Orta), (Çok) ve (Tam) dereceleri bulunmakta, uygun dereceye (X) işareti koyma biçiminde olmuştur.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma evrenindeki yönetici ve öğretmenlere uygulanan anketler araştırmacı tarafından toplanıldıktan sonra, verilerin değerlendirilmesinde aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Yönetici ve öğretmenlerden toplanılan anketlerden yarım cevaplanan ya da hiç cevaplanmayan anketler çalışmaya dahil edilmemiştir.
2. Yönetici ve öğretmenlere ulaştırılan anket formlarının geri dönme oranları hesaplanmıştır.
3. Anketler önce veri kodlama kağıtlarına geçirilmiş, sonra da bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin çözümümlenmesi ve tablolaştırılması bilgisayar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.
4. Anketin birinci bölümünde sekiz, ikinci bölümünde yöneticilerin yeterlik alanları ile ilgili 68 soru bulunmaktadır. Anketteki her ana başlık için hesaplanan aritmetik ortalamalar ($\bar{X}$) yeterlik düzeyini göstermektedir. Ortalamaların karşılaştırılmasında anketin ikinci bölümünde yer alan yeterlik düzeyleri birden beşe kadar olan derecelendirme ölçeği ile beş eşit parçaya bölünerek her seçeneği karşılayan puan aralıkları belirlenmiştir (Birim sayısı: 5; seçenek sayısı: 5' dir). Seçeneklere göre kodlanan puan aralıkları aşağıdadır ($5-1=4/5= 0.8$).

Tablo 2 Okul Yöneticisinin Yeterlik Dereceleri

<i>Verilen Ağırlık</i>	<i>Yeterlik Dereceleri</i>	<u><i>Yeterlik Düzeyleri(Sınırlar)</i></u>
5	<i>Tam</i>	4.21 – 5.00
4	<i>Çok</i>	3.41 – 4.20
3	<i>Orta</i>	2.61 – 3.40
2	<i>Az</i>	1.81 – 2.60
1	<i>Hiç</i>	1.00 – 1.80

Elde edilen verilerin çözümlemesinde, testin bütününe ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Verilerin çözümlemesinde SPSS for Windows 16 paket programından yararlanılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzdelere ifade edilmiş, grup ortalamalarından yararlanılıp, değişkenlere göre yorumlanmıştır. Değişkenler arasında görüş farkı olup olmadığının test

edilmesi amacıyla “ t” testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Bulgular, Yorumlar Ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya ilişkin, araştırmacıların kişisel bilgilerine ve alt problemlerine ilişkin bulgulara yer verilmiş, alt problemlerin veriliş sırasına göre bulgular yorumlanmış, gerekli tartışmalar yapılmıştır.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 3 Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Yönetsel Yeterliklerini Gösteren t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	En az	En çok	t	P	Düzey
Erkek	22	4.24	0.49	2.94	4.83	1.81	0.07	Tam Yeterli
Kadın	181	3.99	0.60	1.27	4.84	2.13		Çok Yeterli

($P \leq .05$)

Tablo 3 incelendiğinde cinsiyet değişkeni açısından, okul öncesi kurumlarda görev yapan yöneticilerin yönetsel yeterlikleri bakımından kadınlar ile erkekler arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak ortalamalara bakıldığında çalışmaya katılan erkeklerin kadınlara göre okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin yeterlik düzeylerini daha yüksek düzeyde algılamaktadır. Ayrıca yönetsel yeterlik düzeyi bakımından erkek yönetici ve öğretmenler, yöneticileri “tam yeterli” olarak algılamakta, kadın yönetici ve öğretmenler ise “çok yeterli” olarak algılamaktadır.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 4 Yöneticilerin Medeni Durum Değişkeni Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Yönetsel Yeterliklerini Gösteren t Testi Sonuçları

<i>Medeni Durum</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	<i>En az</i>	<i>En çok</i>	<i>t</i>	<i>P</i>	<i>Düzey</i>
<i>Evli</i>	114	4.04	0.57	1.56	4.84	0.49	0.63	<i>Çok Yeterli</i>
<i>Bekâr</i>	89	4.00	0.63	1.27	4.83	0.48		<i>Çok Yeterli</i>

($P \leq .05$)

Tablo 4 incelendiğinde medeni durum değişkeni açısından okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan evli yönetici ve öğretmenler ile bekâr yönetici ve öğretmenlerin, görev yaptıkları okul öncesi eğitim kurumlarındaki yöneticilerinin yönetsel yeterliklerini algılamaları bakımından aralarında istatistikî olarak anlamlı bir fark yoktur. Yönetsel yeterlik düzeyi bakımından evli ve bekâr çalışanlar, yöneticileri “çok yeterli” olarak algılamaktadırlar. Bu durum okul yöneticisi ve öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin medeni durumları değişkeni açısından görüşleri arasında bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır. Ancak evli çalışanlar, aile yönetimi, insan ilişkileri ve paylaşım konusunda daha yeterli olacaklarından, bu durumun yönetim becerilerine olumlu katkı sağladığı düşünülebilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 5 Okuldaki Görev Değişkeni Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Yönetsel Yeterliklerini Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

<i>Okuldaki Görevi</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	<i>En az</i>	<i>En çok</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Düzye</i>
<i>Müdür</i>	28	4.07	0.49	2.94	4.84	0.42	0.66	<i>Çok Yeterli</i>
<i>Müdür Yardımcısı</i>	15	4.13	0.54	2.87	4.71			<i>Çok Yeterli</i>
<i>Öğretmen</i>	160	4.00	0.62	1.27	4.83			<i>Çok Yeterli</i>

($P \leq .05$)

Tablo 5 incelendiğinde okulda yürüttükleri görev açısından okul öncesi kurumlarda görev yapan yöneticilerin yönetsel yeterlikleri bakımından müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında yönetsel yeterlik açısından kurumlarında müdür yardımcısı konumunda görev yapanlar, okul öncesi eğitim kurumları yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerini, müdürler ve öğretmenlerden daha yüksek olarak algıladıkları anlaşılmaktadır. Bu durum; müdür yardımcılarının, müdürlere göre yönetici olma sürecinin henüz başında olmaları ve yöneticilik deneyimlerinin az olması nedeniyle yönetsel yetersizliklerini fark edememeleri şeklinde yorumlanabilir.

Ortalamaların birbirine yakın oluşu, buna bağlı olarak görev unvanı değişkenleri açısından anlamlı bir fark olmayışı, yöneticilerin kendi yönetsel yeterliliklerini ifade etmeleri ile öğretmenlerin kendi yöneticilerinin yönetsel yeterliliklerini ifade etmeleri arasında sayısal bir fark olmadığını gösterebilir. Bu

durum yöneticiler ve yönetici olmayan öğretmenlerin, yöneticilerin yönetsel yeterliliklerinin oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca yönetsel yeterlik düzeyi bakımından müdür, müdür yardımcıları ve öğretmenler “çok yeterli” olarak algılanmaktadır.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 6 Yaş Değişkeni Açısından Yöneticilerin Yönetsel Yeterliklerini Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	En az	En çok	F	P	Düzye
20-30	139	4.05	0.61	1.27	4.84	0.58	0.56	Çok Yeterli
31-40	55	3.99	0.57	2.09	4.71			Çok Yeterli
41 ve Üstü	9	3.85	0.51	3.06	4.71			Çok Yeterli

($P \leq .05$)

Tablo 6 incelendiğinde yaş değişkeni açısından okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin yönetsel yeterlikleri bakımından (20-30) yaş, (31-40) yaş ve (41 üstü yaş) grupları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında; (20-30) yaş grubundaki çalışanlar, (31-40) yaş ve (41 yaş üstü) gruplara göre, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin yönetsel yeterlik açısından daha yüksek yeterlikte olduğunu algılamaktadır. Buradan çalışanların yaş düzeyleri arttıkça yöneticilerin yeterlik düzeyini algılamalarında düşüş olduğu söylenebilir.

Yönetsel yeterlik düzeyi bakımından; (20-30) yaş, (31-40) yaş ve (41 üstü yaş) grubundakiler, okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin yönetsel yeterliklerini “çok yeterli” olarak algılamaktadır.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 7 Öğrenim Düzeyi Açısından Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında
Görev Yapan Yöneticilerin Yönetsel Yeterliklerini Gösteren ANOVA Testi
Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	En az	En çok	F	P	Düzey
Ön Lisans	15	3.94	0.57	2.86	4.71	0.24	0.78	Çok Yeterli
Lisans	182	4.02	0.59	1.27	4.83			Çok Yeterli
Yüksek Lisans	6	4.14	0.83	2.69	4.84			Çok Yeterli

($P \leq .05$)

Tablo 7 incelendiğinde; öğrenim düzeyleri açısından okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin yönetsel yeterlikleri bakımından ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunları arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında; yöneticilerini yönetsel yeterlik düzeyi açısından yüksek lisans mezunu çalışanlar, lisans ve ön lisans mezunlarına göre daha yüksek yeterlikte algılamaktadır. Buradan çalışanların öğrenim düzeyleri arttıkça yöneticilerin yeterlik düzeyini algılamalarında artış olduğu söylenebilir. Çalışanların araştırma inceleme yapma ve meslekte ilerleme çabalarının yöneticilerinin yönetsel yeterlik düzeylerini algılamalarında olumlu olduğu düşünülebilir. Yönetsel yeterlik düzeyi bakımından ön lisans, lisans ve yüksek lisans mezunlarının yöneticilerinin yönetsel yeterliklerini “çok yeterli” olarak algılamaktadır.

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 8 Hizmet Süresi (kıdem) Bakımından Yöneticilerin Yönetsel Yeterliklerini Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

<i>Hizmet Süresi</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	<i>En az</i>	<i>En çok</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Düzey</i>
<i>1-10 Yıl</i>	169	4.05	0.61	1.27	4.84	1.21	0.30	<i>Çok Yeterli</i>
<i>11-20 Yıl</i>	29	3.89	0.52	2.69	4.71			<i>Çok Yeterli</i>
<i>21 Yıl ve Üzeri</i>	5	3.82	0.42	3.10	4.14			<i>Çok Yeterli</i>

($P \leq .05$)

Tablo 8 incelendiğinde hizmet süreleri (kıdem) açısından okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin yönetsel yeterlikleri bakımından (1-10) yıl kıdemli yönetici ve öğretmenler, (11-20) yıl kıdemli yönetici ve öğretmenler ile (21 yıl üzeri) kıdemli yönetici ve öğretmenler arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında; (1-10) yıl hizmet süresi olan yönetici ve öğretmenlerin, okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerini yönetsel yeterlik açısından, (11-20) yıl ve (21 yıl üstü) yönetici ve öğretmenlere göre daha yüksek yeterlikte algıladıkları söylenebilir. Buradan çalışanların hizmet süreleri arttıkça, okul öncesi eğitim yöneticilerinin yeterlik düzeyini algılamalarında düşüş olduğu söylenebilir. Yönetici ve öğretmenlerin kıdemi arttıkça, mesleki deneyimlerinin artması ve mesleki doyuma ulaşmaları yöneticilerinden beklentilerini arttırabilir. Bu durum yöneticilerinin, yönetsel yeterliliklerini değerlendirme de, genç çalışanlara göre daha alt düzeyde algılamalarına neden olabilir. Yönetsel yeterlik düzeyi bakımından (1-10) yıl, (11-20) yıl ve (21 yıl ve üstü) hizmet sürelerine sahip çalışanlar yöneticilerinin yönetsel yeterliklerini “çok yeterli” olarak algılamaktadır.

Yedinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 9 Okulun Bulunduğu Yer Bakımından Yöneticilerin Yönetsel Yeterliklerini Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

<i>Okulun Bulunduğu Yer</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{x}$</i>	<i>Ss</i>	<i>En az</i>	<i>En çok</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Düzy</i>
<i>Köy</i>	4	3.98	0.39	3.69	4.56	1.23	0.30	<i>Çok Yeterli</i>
<i>Belde</i>	21	4.15	0.53	2.96	4.84			<i>Çok Yeterli</i>
<i>İlçe Merkezi</i>	91	4.08	0.59	1.56	4.71			<i>Çok Yeterli</i>
<i>İl Merkezi</i>	87	3.93	0.62	1.27	4.83			<i>Çok Yeterli</i>

 $(P \leq .05)$

Tablo 9 incelendiğinde okulun bulunduğu yer açısından okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin yönetsel yeterlikleri bakımından köy, belediye, ilçe merkezi ve il merkezlerindeki okullarda çalışanlar arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında (köylerde çalışan sayısı az olduğundan dikkate alınmamıştır.) beldelerdeki okullarda çalışanların, yöneticilerini yönetsel yeterlik açısından ilçe merkezi ve il merkezindeki okullarda çalışanlara göre daha yüksek yeterlikte algılamaktadır. Buradan okulun bulunduğu çevre genişledikçe yöneticilerin yeterlik düzeyini algılamalarında düşüş olduğu söylenebilir. Küçük yerleşkelerdeki okullarda okul, çevre ilişkilerinin daha samimi olması, yönetici öğretmenler arası işbirliği ve dayanışmanın daha fazla olması nedeniyle yöneticilerini daha yeterli algıladıkları söylenebilir. Yönetsel yeterlik düzeyi bakımından köy, belediye, ilçe merkezi ve il merkezindeki okullardaki çalışanlar yöneticilerinin yönetsel yeterliklerini “çok yeterli” olarak algılamaktadır.

Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 10 Yöneticilikteki Hizmet Süresi Bakımından Yöneticilerin
Yönetsel Yeterliklerini Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

<i>Yöneticilikteki Kıdem Süresi</i>	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>Ss</i>	<i>En az</i>	<i>En çok</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Düzye</i>
<i>0-10 Yıl</i>	<i>43</i>	<i>4.10</i>	<i>0.51</i>	<i>2.87</i>	<i>4.84</i>	<i>0.28</i>	<i>0.60</i>	<i>Çok Yeterli</i>
<i>11-20 Yıl</i>	<i>3</i>	<i>3.94</i>	<i>0.13</i>	<i>3.81</i>	<i>4.07</i>			<i>Çok Yeterli</i>
<i>21 Yıl ve Üzeri</i>	<i>0</i>	<i>0</i>		<i>0</i>	<i>0</i>			<i>-</i>

($P \leq .05$)

Tablo 10 incelendiğinde yöneticilerin yöneticilikteki hizmet süreleri (kıdem) açısından okul öncesi kurumlarda görev yapan yöneticilerin yönetsel yeterliklerine ilişkin (0-10) yıl ve (11-20) yıl kıdeme sahip yöneticiler arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında (0-10) yıl kıdeme sahip yöneticilerin kendilerini yönetsel yeterlik açısından (11-20) yıl kıdeme sahip yöneticilere göre daha yeterli algıladıkları söylenebilir. Yeni yönetici olanların kendilerini daha yeterli algıladıkları, ancak meslekte deneyim kazandıkça kendileri ile ilgili algılarının azaldığı düşünülebilir. Yönetsel yeterlik düzeyi bakımından (0-10) yıl kıdeme sahip yöneticiler ve (11-20) yıl kıdeme sahip yöneticiler kendilerinin yönetsel yeterliklerini “çok yeterli” olarak algılamaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER**Sonuçlar**

1. Bu araştırmaya katılan okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun; cinsiyeti kadın, kıdemleri az, medeni durumu bekâr, il ve ilçe merkezinde çalışmaktadır.
2. Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum, okuldaki görevi, öğrenim düzeyi, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenleri açısından anlamlı bir fark yoktur.
3. Okul öncesi eğitim kurumu yönetici ve öğretmenleri, okul yöneticilerini yönetsel yeterlilik açısından “çok yeterli” olarak ifade etmişlerdir.
 - a. Cinsiyet değişkeni açısından, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler, okul yöneticilerinin yönetsel yeterliklerini kadınlar “tam yeterli”, erkekler “çok yeterli” olarak belirtmişlerdir.
 - b. Kıdem değişkeni açısından, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler, okul yöneticilerinin yönetsel yeterliklerinin “çok yeterli” olduğunu ifade etmişlerdir.
 - c. Yaş değişkeni açısından, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler, okul yöneticilerinin yönetsel yeterliklerini “çok yeterli” olarak belirtmişlerdir.
 - d. Medeni durum değişkeni açısından, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler, okul yöneticilerinin yönetsel yeterliklerini evli ve bekar yönetici ve öğretmenler açısından, “çok yeterli” düzeyde olduklarını belirtmişlerdir.
 - e. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni açısından, okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenleri yönetsel yeterlilik açısından “çok yeterli” düzeyde olduğunu ifade etmişlerdir.

- f. Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenler okuldaki görev değişkeni açısından incelendiğinde, okul yöneticilerinin yönetsel yeterliklerini, “çok yeterli” olduğunu ifade etmişlerdir.
- g. Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan müdür yardımcıları, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticileri, okul öncesi yöneticilerinin yönetsel yeterliliklerini, diğer öğretmen ve müdürlerden daha yüksek düzeyde algıladıklarını ifade etmişlerdir.

Öneriler

Araştırma konusu ile ilgili öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Okul öncesi eğitimden sorumlu yöneticiler, alanla ilgili düzenli aralıklarla bilgilendirilerek, yeterlilikleri pekiştirilmeli ve bu konuda üniversitelerle işbirliği yapılarak seminer ve kurslarla gerekli bilgi ve beceriler verilmelidir.
2. Okul öncesi eğitimden sorumlu yöneticilerin alanla ilgili olası yetersizliklerini belirleyebilmek için yöneticilere uygulanacak mevcut ölçekler ve anketlerle ifade edilmeyen yeterlik alanları daha farklı ölçeklerle de değerlendirilmelidir.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında erkek öğretmen ve yönetici sayısı artırılmalıdır.
4. Yönetici olacak kişilerin belirlenmesinde; “Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi” yüksek lisans eğitimi almış olma zorunluluğu getirilmelidir.

Kaynakça

- Aydın, M. (2005). *Eğitim Yönetimi*. Ankara, Hatipoğlu Yayınları.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Başaran, İ., E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi* (3. bs.). Ankara, Yargıcı Matbaası.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara, PegemA Yayıncılık.

Demirtaş, H., Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara, Anı Yayıncılık.

Gürsel, M. (2003). *Okul Yönetimi*. Konya, Eğitim Kitabevi.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (12. bs.). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım

Memduhoğlu, H. B. (2010). Yönetim Düşüncesinin Evrimi ve Yönetişim. Hasan Basri Memduhoğlu, Kürşad Yılmaz (Editörler). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* içinde (1-26). Ankara, PegemA Yayıncılık.

Okutan, M. (2000). Okul Müdürlerinin Yönetimsel Davranışlarının Değerlendirilmesi. Denizli,

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 7.

Taşdemir, İ., Şişman, M. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara, PegemA Yayıncılık.

Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara, PegemA Yayıncılık.

Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara, PegemA Yayıncılık.

Töremen, F., Kolay, Y. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlikler.

Ankara, *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı 160.

Yiğit, B., Bayraktar, M. (2006). *Okul – Çevre İlişkileri*, Ankara, PegemA Yayıncılık.

<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/toremen-kolay.htm>

KOORDİNASYON İLE BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETİM YÖNTEMİNİN 9 – 10 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN MOTOR BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

Güven ERDİL¹
Mustafa ALTINKÖK²
Burçin ÖLÇÜCÜ³

Özet

Bu araştırmada, 9 – 10 yaş ilköğretim birinci kademe dönemindeki çocuklara uygulanan 10 haftalık koordinasyon içerikli beden eğitimi ders programının çocukların bazı motor becerilerinin gelişimine etkileri incelendi.

Araştırmaya 41 öğrenci deney ve 41 öğrenci kontrol grubu olmak üzere toplam 82 erkek öğrenci gönüllü olarak katıldı. Kontrol grubu normal beden eğitimi ders programına devam ederken deney grubu 10 haftalık koordinasyon içerikli ders programına devam etti.

Programın başlangıcında ve sonunda her iki gruba, statik (flamingo) denge, ayak ile top kontrol, halkaya top atma ve çabukluk testleri uygulandı.

Verilerin analizinde grup içi karşılaştırmalar için eşleştirilmiş t testi, gruplar arası karşılaştırmalar için bağımsız t testi kullanıldı.

İstatistik sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubunun ön test değerleri arasında tüm değişkenlerde anlamlı bir farklılığa rastlanmadı ($p>.05$).

¹ Doç. Dr. Marmara Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulu İstanbul
guven.erdil@marmara.edu.tr

² Yrd. Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulu
Tokat altinkok78@my.net.com

³ Yrd. Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okulu
Tokat burcinolcucu@hotmail.com

Deney ve kontrol grubunun son test statik (flamingo) denge, ayak ile top kontrol, halkaya top atma ve çabukluk (sağ ve sol) değerleri arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulundu ($p<.001$).

Deney grubunun ön-son test statik (flamingo) denge, ayak ile top kontrol, halkaya top atma ve çabukluk (sağ ve sol) değerleri arasında anlamlı farklılıklar bulundu ($p<.001$).

Kontrol grubunun ön-son test statik (flamingo) denge, ayak ile top kontrol ve çabukluk (sağ ve sol) değerleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadı ($p>.05$). Halkaya top atma test değeri arasında kontrol grubu lehine negatif yönde anlamlı farklılık bulundu ($p<.01$).

Sonuç olarak, plânlı ve uzun süreli uygulanan koordinasyon içerikli beden eğitimi ders programlarının 9 – 10 yaş çocukların motor becerilerini anlamlı düzeyde geliştireceği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hareket eğitimi, Fiziksel uygunluk, Motor Beceri, Koordinasyon ile Beden Eğitimi

The Effect of Physical Education Teaching Methods and Coordination to Development of Motor Skills for 9-10 Years old Children.

Abstract

At this study 10 week coordination training in physical education lessons are applied and investigated the effect of the development of motor skills for children in primary school. For this purpose, total 82 students, 41 experimental groups of students and 41 students are investigated as a control group performed. While experimental group attend physical education lesson, control groups attend physical education lessons that include coordination training dominantly.

For both groups, at the beginning and end of the programme static (flamingo) balance, ball control with ball, throwing ball to the ring and agility test used.

For the statistical analysis of the study for intra- group comparison matched t test and between group comparison independent t test is used.

According to result of pre-test statistical analysis of study between all variables the is no significant differences ($p>.05$).

Last test of experimental and control group for static(flamingo) balance, ball control with ball, throwing ball to the ring and agility (right and left) significance difference are found ($p>.001$). For experimental group pre and post-test result, static(flamingo) balance, ball control with ball, throwing ball to the ring and agility (right and left) significance difference are found ($p<.001$). However, for control group pre and post-test result, static(flemingo) balance, ball control with ball throwing ball to the ring and agility (right and left) significance difference are not found ($p>.05$). Throwing ball to the ring valuable has significant difference in favour of control group ($p<.01$)

As a result it is understudied that long-term and planned physical education lesson that include coordination develops children motor skills meaningfully.

Key Words: *Movement Education, Physical Fitness, Motor Skills, Coordination, Physical Education*

Giriş

İlköğretim birinci kademedeki Beden Eğitimi derslerinde kullanılan etkili öğretim yöntemlerinden biriside Koordinasyon ile Beden Eğitimi öğretimidir. Koordinasyon, kısa süre içerisinde zor hareketleri öğretebilme ve değişik durumlarda amaca uygun ve çabuk şekilde tepki gösterebilme yeteneğidir. Hollmann ve Hettingere (1976) göre koordinasyon, amaçlanan hareket için merkez ile iskelet kas sisteminin karşılıklı uyum içinde etkileşimidir. Gallahue'a (1982) göre koordinasyon organizmanın etkili hareket dizileri oluşturmakla farklı motor sistemler ile değişken duyumları uyumlu bir şekilde birleştirme becerisidir. Hareket karmaşıklaştıkça iyi bir performans için gerekli koordinasyon seviyesi de o kadar yükselir. Çağdaş spor biliminde koordinasyon, tekniği belirleyici önemli faktörlerden biri olup, tüm spor becerilerin öğrenilmesi, geliştirilmesi ve belirli bir olgunluk düzeyine ulaşabilmesi için, amaca uygun bir şekilde akıcı çabuk, hoş gidecek şekilde yapılması olarak tanımlanmaktadır.

Değişikliğe uğrayan günümüz Beden Eğitimi programında; hareket, beden eğitimi ve spor etkinliklerinde yapılandırmacı öğrenme kuramının görünümü en basit ifadeyle, çocukların katıldıkları etkinlikler sonucu gördüğü, yaşadığı, keşfettiği ve anlamlandırarak psikomotor davranışlar şeklinde

yapılandırdığı öğrenmelerdir. Bir psikomotor davranışın öğrenilmesi çocuğun öğrenebildiği kadardır.

En kompleks motorik yetenek olan koordinasyon diğer motorik yeteneklerden farklı olarak zihinsel bir motorik yetenektir. Bu yönüyle koordinasyon diğer motorik yeteneklerden teknik ve taktik amaçlar doğrultusunda ne ölçüde yararlanabileceğini de belirler. Buna göre spor becerilerindeki teknik ve taktik gelişim kaynağı koordinasyon yeteneğidir.

Spor becerilerindeki teknik taktik problemlerin, sinir sistemi fonksiyonlarına bağlı olarak çözülebilmesindeki yeterlilik, spor becerilerindeki koordinasyon kapasitesini ifade etmektedir. Yeterli bir spor beceri koordinasyon kapasitesinin fonksiyonu olarak, zor hareketlerin hassas ve çabuk yapılabilmesi dışında, etkinlik ya da müsabaka sırasında karşılaşılan sıra dışı durumlara da hızlı adapte olunabilir.

Hirtz'e (1976) göre koordinasyon kabiliyeti, çoğunlukla norofizyolojik fonksiyon mekanizmalarına dayalı olup, farklı niteliklerdeki obejektif pratik (ve özellikle sportif) faaliyetler arasında ferdi olarak kazanılan ve farklı yaşam alanlarında farklı faaliyet şekillerinin gerektirdiği özel koordinasyon taleplerinin yerine getirilmesi için ihtiyaç duyulan ve nispeten bir bütünlük arz eden performans şeklidir. Jalcuer (1993) ise koordinasyonu genel olarak; “sistemler arasında işbirliğini düzenleyen bir sistem”, fizyolojik olarak ise ele alındığında; “kaslar arası ve kas içi işbirliği olarak ifade edilmektedir” olarak tanımlanmıştır.

Artık günümüzde spor bilimciler genel anlamda beceri ve çeviklikten söz etmek yerine koordinatif yetenekler olarak kullanmaktadır. Koordinatif yetenekler zor olan hareketin gerçekleştirilmesinde öğretilmesinde aynı zamanda hareketin ne kadar çabuk öğretildiğinin de belirleyicisi olduğundan çok önemlidir.

Koordinasyon çalışmaları erken yaşlarda daha verimlidir. Çünkü yaş ilerledikçe bilgi alma, kavram ve bilgiyi işletme süreçleri zayıflar. Yedi yaşlardan puberteye (ergenlik) kadar olan dönemde koordinasyon gelişimi üst düzey sağlanabilmektedir. Koordinatif yeteneklerin eğitiminde özellikle çocuk antrenmanlarında; her ısınma devresinde ve sonrasında bütün teknik antrenmanlara, kondisyonel özelliklerin geliştirilmesinde oyun ve beceri alıştırmaları şeklinde ek alıştırmalar ile verilmelidir.

Bu çalışmada Beden Eğitimi dersinde, Koordinasyon ile Beden Eğitimi program tasarısını uygulayarak 9 – 10 yaş ilköğretim birinci kademe 4. Sınıf çocukların motor becerilerinin gelişimine etkisini ortaya koymaya çalıştık.

Gereç ve Yöntem

Araştırmada öntest–sontest kontrol gruplu deneysel model kullanıldı ve bağımlı değişken ile bir dizi bağımsız değişken arasındaki ilişkiler incelendi. Bağımsız değişken olarak belirlenen Koordinasyon ile Öğretim Yöntemine Dayalı Beden Eğitimi Programının bağımlı değişken olan bazı Motor Becerilerinin gelişimine etkisi araştırıldı.

Araştırmaya 2009–2010 Eğitim Öğretim yılında İstanbul’un Çekmeköy ilçesindeki Vatan İlköğretim okulunun 4. sınıfta halen okula kayıtlı ve devam eden 9 – 10 yaş grubu 82 çocuk gönüllü olarak katıldı. Çocuklar rastgele yöntemle deney grubuna (n=41) ve kontrol grubuna (n= 41) ayrıldı. Ayrıca tüm çocukların velilerinden gerekli izinler alındı.

Araştırmada uygulanacak Koordinasyon ile Beden Eğitimi etkinlikleri uzman görüşleri de dikkate alınarak hazırlandı. Test değişkenleri olarak statik (flamingo) denge, ayak ile top kontrol, halkaya top atma ve çabukluk (sağdan ve soldan) belirlendi ve ölçümler 10 haftalık programın başlangıcında ve sonunda yapıldı. Deney grubu üyeleri haftada 2 gün ve günde 2 ders saati olmak üzere 10 haftalık Koordinasyon ile Beden Eğitimi etkinliklerine katılırken, kontrol grubu üyeleri bu süreçte olağan beden eğitimi derslerine devam etti.

Deney ve kontrol grubu arasındaki farklılığı bulmak için independent t testi, her iki grubun ön ve son testleri arasındaki farklılığı bulmak için ise paired samples t testi kullanıldı. Anlamlılık düzeyi çalışmanın başlangıcında $p \leq .05$ olarak belirlendi.

Bulgular**Tablo 1:** Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Ayak ile Top Kontrol, Koşu Koordinasyon ve Halkaya Top Atma Değerleri

Test	Grup	N	Ortalama $\pm$ SS	t	p
Slalom (Ayak ile Top Kontrol)	Deney	41	39.83 $\pm$ 4.99	4.550	.351
	Kontrol	41	34.38 $\pm$ 5.81		
Koşu Koordinasyon	Deney	41	4.85 $\pm$.69	-1.170	.336
	Kontrol	41	5.02 $\pm$.65		
Halkaya Top Atma	Deney	41	2.56 $\pm$.55	.418	.420
	Kontrol	41	2.51 $\pm$.51		

Tablo 1’ de görülebileceği üzere, deney ve kontrol gruplarının ön test Ayak ile top kontrol, Koşu koordinasyon ve Halkaya top atma değerleri ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Çeviklik ve Statik Denge Değerleri

Test	Grup	N	Ortalama $\pm$ SS	t	p
Çeviklik (Sol Yönden Dönüşlü)	Deney	41	6.93 $\pm$.70	-1.035	.347
	Kontrol	41	7.09 $\pm$.66		
Çeviklik (Sağ Yönden Dönüşlü)	Deney	41	5.88 $\pm$.69	-1.144	.336
	Kontrol	41	6.05 $\pm$.65		
Statik Denge (Flamingo)	Deney	41	33.78 $\pm$ 12.73	-.046	.974
	Kontrol	41	33.91 $\pm$ 12.69		

Tablo 2’ de görülebileceği üzere, deney ve kontrol gruplarının ön test Çeviklik ve Statik Denge değerleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3: Kontrol grubunun ön test – son test Ayak ile Top Kontrol, Koşu Koordinasyon, Çeviklik, Halkaya Top Atma ve Statik Denge Değerleri

Test		N	Ortalama $\pm$ SS	t	p
Slalom (Ayak ile Top Kontrol)	Ön	41	34.38 $\pm$ 5.81	.302	.764
	Son	41	34.31 $\pm$ 5.83		
Koşu Koordinasyon	Ön	41	5.02 $\pm$.65	.624	.536
	Son	41	4.99 $\pm$.64		
Çeviklik (Sol Yönden Dönüşlü)	Ön	41	7.09 $\pm$.66	1.118	.270
	Son	41	7.02 $\pm$.70		
Çeviklik (Sağ Yönden Dönüşlü)	Ön	41	6.05 $\pm$.65	1.409	.167
	Son	41	5.97 $\pm$.69		
Halkaya Top Atma	Ön	41	2.51 $\pm$.51	-3.622*	.001
	Son	41	2.95 $\pm$.92		
Statik Denge (Flamingo)	Ön	41	33.91 $\pm$ 12.69	-1.928	.061
	Son	41	36.61 $\pm$ 10.80		

* $p<.01$

Tablo 3’ te görülebileceği üzere, kontrol grubunun ön-son test Ayak ile Top Kontrol, Koşu Koordinasyon, Çeviklik (Sol ve Sağ Yönlerden Dönüşlü) ve Statik Denge değerleri arasında anlamlı bir fark bulunmaz iken ($p>0.05$), Halkaya Top Atma değerleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.01$). Söz konusu farklılık ortalamaların gerilemesi doğrultusunda son testler aleyhine gerçekleşmiş, negatif yönlü bir anlamlılıktır.

Tablo 4: Deney grubunun ön test – son test Ayak ile Top Kontrol, Koşu Koordinasyon, Çeviklik, Halkaya Top Atma ve Statik Denge Değerleri

Test		N	Ortalama ± SS	t	p
Slalom (Ayak ile Top Kontrol)	Ön	41	39.83 ± 4.99	15.140*	.000
	Son	41	29.77 ± 3.24		
Koşu Koordinasyon	Ön	41	4.85 ± .69	18.991*	.000
	Son	41	2.81 ± .28		
Çeviklik (Sol Yönden Dönüşlü)	Ön	41	6.93 ± .70	19.021*	.000
	Son	41	4.78 ± .23		
Çeviklik (Sağ Yönden Dönüşlü)	Ön	41	5.89 ± .69	10.265*	.000
	Son	41	4.75 ± .26		
Halkaya Top Atma	Ön	41	2.56 ± .55	-35.867*	.000
	Son	41	4.54 ± .505		
Statik Denge (Flamingo)	Ön	41	33.78 ± 12.73	-10.057*	.000
	Son	41	52.29 ± 4.28		

*p<.001

Tablo 4' te görülebileceği üzere, deney grubunun ön-son test Ayak ile Top Kontrol, Koşu Koordinasyon, Çeviklik, Halkaya Top Atma ve Statik Denge değerleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur (p<.001). Söz konusu farklılıklar son test lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Ayak ile Top Kontrol, Koşu Koordinasyon ve Halkaya Top Atma Değerleri

Test	Grup	N	Ortalama ± SS	t	p
Slalom (Ayak ile Top Kontrol)	Deney	41	29.77 ± 3.24	-4.359*	.000
	Kontrol	41	34.31 ± 5.83		
Koşu Koordinasyon	Deney	41	2.81 ± .28	-19.887*	.000
	Kontrol	41	4.99 ± .64		
Halkaya Top Atma	Deney	41	4.54 ± .51	9.668*	.000
	Kontrol	41	2.95 ± .92		

*p<.001

Tablo 5’ te görülebileceği üzere, deney ve kontrol gruplarının son test Ayak ile Top Kontrol, Koşu Koordinasyon ve Halkaya Top Atma değerleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.001$). Söz konusu farklılık deney grubunun lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Çeviklik ve Statik Denge Değerleri

Test	Grup	N	Ortalama $\pm$ SS	t	p
Çeviklik (Sol Yönden Dönüşlü)	Deney	41	4.78 $\pm$.23	-	.000
	Kontrol	41	7.02 $\pm$.70	19.461**	
Çeviklik (Sağ Yönden Dönüşlü)	Deney	41	4.75 $\pm$.26	-	.000
	Kontrol	41	5.97 $\pm$.69	10.619**	
Statik Denge (Flamingo)	Deney	41	52.29 $\pm$ 4.28	8.640*	.001
	Kontrol	41	36.61 $\pm$ 10.80		

* $p<.01$ ** $p<.001$

Tablo 6’ da görülebileceği üzere, deney ve kontrol grupları son test Çeviklik (Sol ve Sağ Yönlerden Dönüşlü) değerleri ($p<.001$) ve Statik Denge değerleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur ($p<.01$). Söz konusu farklılıklar deney grubunun lehine gerçekleşmiştir.

Tartışma

Bu araştırmada yaşları 9 – 10 olan erkek öğrencilere koordinasyon ile Beden Eğitimi programı ve performans testleri olarak; ayak ile top kontrol (slalom), koşu koordinasyon, çeviklik (sol ve sağ yönden dönüşlü olmak üzere), halkaya top atma ve statik denge testleri uygulanmıştır.

Araştırmamızda öğrencilerin Ayak ile Top Kontrol, Koşu Koordinasyon testi ortalamaları, Çeviklik (sol ve sağ yönden dönüşlü) testi ortalamaları ve halkaya top atma isabet ortalamalarının kontrol grubuna oranla anlamlı olarak geliştiği gözlenmiştir (Tablo 4).

Pekel ve arkadaşları (2007) yapmış oldukları çalışmalarında yaşları 10 yıl olan kız öğrencilerin oturarak top fırlatma ortalamasını 5.3 ± 0.5 m Arabacı ve

ark. (2008) yapmış oldukları çalışmada 9 – 10 yaş grubu erkek öğrencilerin sağlık topu fırlatma ortalamalarını 5.66 ± 1.12 m olarak bulmuşlardır. Gül ve arkadaşları yapmış oldukları çalışmada yaşları 10 – 12 yıl olan erkek öğrencilerin sağlık topu fırlatma ortalamalarını denek grubu için 5.07 ± 0.92 m ve kontrol grubu için 6.14 ± 1.25 m olarak bulmuşlardır. Arslan ve ark. (2007) yapmış oldukları çalışmada ise öğrencilerin sağlık topu fırlatma ortalamalarını 3.37 ± 0.61 cm olarak bulmuşlardır. Araştırma sonuçları ile bizim bulgularımız benzerlik göstermemektedir.

Araştırmamızda öğrencilerin Statik denge (flamingo) testi ortalamaları kontrol grubuna oranla anlamlı olarak gelişmiştir (Tablo 4). Tüfekçioğlu (2002)'de yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi 4–6 yaş çocuklarına yönelik algısal motor gelişim programını uygulamış ve deney grubundaki artış daha fazla olmasına rağmen aradaki fark anlamlı bulunmamıştır. Çalışma süresinin uzaması ile aradaki farkın anlamlı düzeye çıkabileceğini söylemiştir. Tüfekçioğlu'nun bulduğu sonuçla çalışmanın sonuçları farklıdır. Bunun nedeni; araştırmaya katılan çocukların aldıkları eğitim programı, sosyal yaşantılar ve deneyimlerden kaynaklanmış olabilir. Müniroğlu (1995)'de yapmış olduğu çalışmaya göre, motor becerilerin gelişiminde erken yaşta doğru beden imajına sahip olan çocukların ilerleyen yaşlarda motor becerilerinde belirgin farklılıklar gözlenmiştir. Günay'a (1997) göre motor yetenekler kalıtıma bağlı olmakla birlikte küçük yaşlardan itibaren geliştirilebilen özelliklerdir. Bayraktar (2005) yapmış olduğu çalışmasında cimnastik sporu yapan sporcuların flamingo denge testi ölçüm değerleri atletizm ve yüzme sporları yapan sporculardan çok ileri derecede anlamlı olarak bulunmuştur ($p < .001$). Atletizm ve yüzme sporları arasında ise anlamlı fark bulunamamıştır ($p > .001$). Çalışma sonucunda cimnastik sporu yapan sporcular en iyi, yüzme sporu yapan sporcular ikinci sırada yer alırken atletizm sporu yapan sporcular ise son sırada yer almışlardır. Bayraktar'ın çalışmasında kullandığı test aracı ile çalışmamızda kullandığımız test aracı aynıdır. Çalışmamızda branş ayrımı yapılmamakla birlikte Bayraktar'ın çalışmasının sonuçları ile çalışmamızın sonuçları benzerdir. Altinkök (2006) yapmış olduğu çalışmasında temel motor hareketlerin geliştirilmesine yönelik beden eğitimi programını uygulamış ve deney grubu lehine $p < .001$ düzeyinde son test lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Altınkök'ün çalışmasında kullandığı test aracı ile çalışmamız da kullandığımız test aracı aynı ve çalışmasının sonuçları ile çalışmamızın sonuçları benzerdir.

Sonuç olarak bu çalışmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak uzun süreli düzenli olarak uygulanan koordinasyon ile Beden Eğitimi programları 9 – 10 yaş çocuklarda fiziksel uygunluk ve motor beceri özelliklerini olumlu yönde etkilemektedir. Araştırmamızın Beden Eğitimi ve Spor ile Beden Eğitiminde Program geliştirme alandaki mevcut literatüre ve ülkemizde bu alanda gerçekleştirilen çalışmalara katkıda bulunacağı kanaatindeyiz.

Kaynakça

Altınkök M. (2006). Temel motor hareketlerin geliştirilmesini içeren özel beden eğitimi program tasarısının, okul öncesi eğitim programı 5–6 yaş grubundaki çocukların temel motor hareketlerinin gelişimine etkisinin araştırılması. M.Ü. Eğit. Bilim. Ens. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Arabacı R, Koparan Ş, Öztürk F, Akın M. (2008). Olimpiyatlar İçin Sporda Yetenek

Seçimi ve Spora Yönlendirme Projesi II. Aşama Sonuçlarının İncelenmesi (Bursa Örneği). e-Journal of New World Sciences Academy Health Sciences, 3, (2), B0019, s. 86-98,.

Arslan F, Kaplan T, Sanioğlu A. (2007). İlköğretim okullarındaki 8-13 yaş grubu öğrencilerin yetenek ve performans profillerinin tespiti. IV. Uluslararası Akdeniz Spor Bilimleri Kongre Kitabı

Bayraktar L. (2005). 11–12 Yaş grubu yüzme cimnastik ve atletizm sporları yapan bayan sporcuların fiziksel ve motorsal gelişim özelliklerinin karşılaştırılması. M. Ü. Sağ. Bil. Ens. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Gallahue DL. (1982). *Understanding Motor Development in Children*. John Wiley and

Sons. New York.

Günay M, Yücel İA. (1997). *Futbol Antrenmanının Temelleri*. Gazi Yayınevi, Ankara

Hirtz P. (1976). Untersuchungen zur Entwicklung koordinativer

Leistungsvoraussetzungen bei Schulkindern: Theorie und Praxis der Körperkultur

- Hollmann W, Hettinger T. (1976). Sportmedizin, Stuttgart
- Magglingen (1987). *Die Koordinativen Fohiketieti in Handball*,
- Müniroğlu S. (1995). Anaokullarına devam eden 4-5 yaş çocukların motor gelişimlerine etki eden faktörler üzerine bir inceleme. A. Ü. Fen Bil. Ens. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara
- Pekel HA, Balcı ŞS, Arslan Ö, Bağcı E, Aydos L, Tamer K ve ark. (2007). Atletizm yapan çocukların performansla ilgili fiziksel uygunluk test sonuçlarının ve bazı antropometrik özelliklerinin değerlendirilmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:15 No:1, s. 427-438,
- Taşkıran Y. (2003). *Klasik Antrenman Teorisi*. İzmit, Yayıncı Yayınları,
- Tüfekçioğlu E. (2002). Okul öncesi 4-6 yaş çocuklarında algısal motor gelişim programlarının denge ve çabukluk üzerine etkisi. M. Ü. Sağ. Bil. Ens. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

GEOMETRİYE YÖNELİK AKADEMİK BENLİK TASARIMI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE CİNSİYET- SINAV DENEYİMİ DEĞİŞKENLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Nazan SEZEN YÜKSEL¹
Nuri DOĞAN²

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğrenci seçme sınavına hazırlanan öğrencilerin geometri dersine yönelik akademik benlik tasarımlarının belirlenmesi ve cinsiyet, sınav deneyimi gibi kavramlar açısından değerlendirilmesidir. Çalışma, çeşitli özel dershanelerin lise son sınıf ve mezun gruplarında yer alan öğrencilerle yapılmıştır. Çalışma grubunda 136 kız, 113 erkek olmak üzere toplam 249 öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 112 tanesi bu yıl ilk kez öğrenci seçme sınavına girecek olmakla birlikte 132 öğrenci daha önce bu sınava en az bir kez girmiş ancak herhangi bir yükseköğrenim programına yerleşmemiş öğrencilerdir. Örnekleme yer alan öğrencilerin yaş aralığı 16 ile 23 arasında değişmektedir. Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 30 maddeden oluşan “Geometriye Yönelik Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerine her bir alt boyut için bağımsız gruplarda t- testi analizi yapılmıştır. Analiz sonunda alt boyutların tamamında sınav deneyimi değişkenine

¹ Dr, Hacettepe Üniversitesi, OFMAE Bölümü, nsezen@hacettepe.edu.tr

² Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, nurid@hacettepe.edu.tr

göre anlamlı fark elde edilirken, hiçbirinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anahtar sözcükler: Akademik benlik tasarımı, Geometri, Cinsiyet, Sınav Deneyimi

Developing Towards to Geometry and Examination According to Gender- Exam Experience of Academic Self Concept Scale

Abstract

The aim of this study is to determine students' conception of academic self concept toward geometry, and to analyze this in relation to concepts such as gender and exam experience. The sample of the study consists of senior high school students and high school graduates from several different private courses. In the samples, there are 136 girls, 113 boys, and 249 students in total. While 112 of these students will be taking the university entrance exam for the first time, 132 of them have taken the exam at least once but they were not place deny university. The age's pan of the students in this study is 16 to 23. In the study, "Scale of Academic Self- Concept toward Geometry" is used. This scale is for med by there searcher, and it consists of 30 items. For each sub-dimension, t-test analysis is done in in dependent groups. At the end of the analysis, while there is a significant difference in the all of the sub-dimensions in relation to class level, no significant difference in relation to gender is observed in any of the sub-dimensions.

Keywords: Academic Self- Concept, Geometry, Gender, Exam Experience

Giriş

Öğrencilerin bir derste gösterdikleri başarıda, bilişsel etkenler kadar duyuşsal etkenlerde önemli rol oynar. Özellikle matematik ve geometri gibi soyut kavramların yer aldığı derslerde öğrencilerin derse karşı olumsuz tutum geliştirdikleri, bu durumun ise başarılarına olumsuz etkilerinin olduğu görülmektedir. Bu anlamda bakıldığında, öğrencilerin akademik başarı durumlarının incelenmesinde, bilişsel boyutlar kadar duyuşsal boyutlar da ön plana çıkmaktadır. Bir duyuşsal boyut olan "benlik" kavramı çok boyutlu bir kavramdır (Kapıkıran, 2004). Bu boyutlar; bedensel özellikler, sosyal benlik,

bilişsel benlik (Sallay, 2000; Wall,1986; akt. Kapıkıran, 2004), aktif benlik, psikolojik benlik, reflektif benlik (Sallay,2000), akademik benlik (Yun Dai, 2001; Marsh, vd. 1983), ideal ve gerçek benlik (Waugh, 2001), geçmiş ve gelecek benlik (Ellis-Hill&Horn, 2000) kavramlarını içermektedir. Benlik kavramı organize, çok yönlü, hiyerarşik, durağan, gelişimsel, değerlendirici ve farklılaşabilen bir kavramdır (Bong ve Clark, 1999).

Birey çeşitli alanlardaki benliklerine ilişkin değişik görüşlere sahip olabilir. Bireyin genel benlik kavramı ile sosyal yada akademik benlik gibi daha spesifik benlik kavramları farklılık gösterebilmektedir. Benlik kavramına ilişkin düşünceler ergenlikte farklılaşır, soyutlaşır ve daha karmaşık hale gelir (Plucker&Stocking, 2002). Benlik tasarımı ise bireyin kişiliğine ilişkin kanıları ve bireyin kendi kişiliği hakkındaki görüş tarzı olarak tanımlanmaktadır (Baymur, 1963). Özoğlu (1975; akt: Kulaksızoğlu& Arıcak, 2000) tarafından benlik tasarımı tanımlanmıştır “bireyin kendiliğini ve öz oluşunu içinde yaşadığı çevreden ve diğer benlik ve benliklerden farklılaştıran temel ve belirgin özelliklerin dinamik bir biçimde birey tarafından soyutlanması” şeklinde yapılmıştır. Enç(1974; akt. Arseven, 1986) ise benlik tasarımı kavramını, bireyin ne olduğu ve çevresince nasıl tanındığı hakkındaki bilinçliliği olarak tanımlamaktadır.

Arseven (1986) çalışmasında benlik tasarımı iki bileşene ayırmıştır. Bu bileşenler; akademik benlik tasarımı ve akademik olmayan benlik tasarımıdır. Akademik benlik tasarımı, bireyin okuldaki derslerine ilişkin geliştirdiği dil, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi dersleri ile ilgili benlik tasarımlarını içermektedir. Akademik olmayan benlik tasarımı ise, bireyin sosyal ilişkilerine, duygusal yaşamına ve fiziksel görünümüne ait geliştirdiği benlik tasarımlarını oluşturmaktadır.

Akademik benlik tasarımı kavramı akademik yetenek, başarı ve güdülenmeyle ilişkilidir (Guay vd., 2003; House, 1996). Deniz (2000), akademik benlik tasarımı, bir işte başarılı olacağına inanma ve güvenme derecesi gibi öğrencinin akademik yönünün baskın olması şeklinde görülen bir duyuşsal özellik olarak tanımlanmıştır.

Bloom (1995), akademik benlik tasarımı ile okul başarısı arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalardan şu sonuçları elde etmiştir: Belli bir dersle ilgili

yaşantılar arttıkça, bu dersle ilgili duyuşsal özellikler ile başarı arasındaki korelasyon yalnız fen ve matematik derslerinde artmaktadır. Literatürde Bloom' un çalışmasının yanı sıra, derslerdeki başarı durumu ile akademik benlik tasarımı ilişkisi üzerine birçok çalışma yer almaktadır. Arseven (1986) çalışmasında, öğrencilerin akademik benlik tasarımları ile Türkçe ve Matematik derslerindeki başarıları arasında 0.60 düzeyinde pozitif yönlü bir korelasyon elde etmiştir. Ayrıca, bu çalışmada akademik benlik tasarımının, sosyo- ekonomik düzeyden etkilendiği, üst sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrencilerin kendi yetenekleri hakkında geliştirdikleri kanılarının, alt sosyo-ekonomik gruptaki öğrencilere göre daha gerçekçi olduğu sonucuna varılmıştır.

Matematiğin uzaydaki nokta, eğri, yüzey ve cisimlerin şekilleri ve ölçüleriyle ilgilenen bir dalı olangeometri, gerek birçok matematiksel yapıyı gerekse fiziksel dünyayı anlamaya getirdiği katkılardan dolayı oldukça önemli bir yere sahiptir. Geometride sayı kavramına eklenen yeni bir kavram, şekil kavramı vardır (Derbil, 1945). Öğrencilerin şekil kavramına adapte olmaları, şekilleri gerektiği gibi görebilmeleri dahası yorumlayabilmeleri zaman almakta ve onlar için güçlük yaratabilmektedir. Bu durumdaki öğrencilerin kendilerini diğer öğrencilerin yanında daha başarısız hissetmeleri ise kaçınılmaz olmaktadır. Böylelikle öğrencinin bu derse yönelik akademik benliği de olumsuz etkilenmektedir.

Yapılan çalışmalar ülkemizin, matematiğin sayılar, cebir ve geometri gibi çeşitli konu alanlarında diğer ülkelerle yapılan karşılaştırmalara göre ortalamanın oldukça altında yer aldığını göstermektedir. Bu alanlar içerisinde ise en düşük ortalama geometriye aittir (Aud vd., 2010).

Türkiye de her yıl yapılan Öğrenci Seçme Sınavı ile öğrenciler üniversitelere yerleşmektedirler. Bu derece kritik bir öneme sahip olan bir sınavda meydana gelebilecek bir başarısızlığın öğrencilerde ne tür izler bıraktığı merak konusudur. Yıldırım (2007) öğrenci seçme sınavının öğrenciler üzerine psikolojik etkilerini araştırdığı çalışmasında, üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin % 36 sınıf depresif, % 42 sinin ise yüksek sınav kaygısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine bu çalışma ışığında, depresyonun cinsiyet bakımından kız öğrencilerde yaygın iken sınav deneyimi açısından da mezun öğrencilerde ve lise son sınıf öğrencilerde yaygın olduğu görülmüştür.

Literatürde, matematik, yabancı dil veya sözel ifadeye yönelik akademik benlik tasarımına ait birçok çalışma (Marsh, 1986; Marsh, 1993; Dickhäuser, 2003; Skaalvik&Rankin, 1995; Olatunde, 2010) bulunmasına rağmen; geometriye yönelik bu tür bir çalışmanın yer almaması ve yine bu tür bir ölçeğin bulunmaması bu çalışmanın gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, öğrencilerin zorlu bir süreçten geçerek hazırlandıkları öğrenci seçme sınavında amaçlarına ulaşamamalarının, geometriye yönelik akademik benlik tasarımlarında nasıl bir etki gösterdiği ve bu etkinin cinsiyete göre değişim gösterip göstermediği de bu çalışma kapsamında ele alınacaktır.

Problem Durumu

Bu çalışmada, öğrenci seçme sınavına hazırlanan öğrencilerin geometriye yönelik akademik benlik tasarımlarının farklı boyutlarını ortaya koymak ve bu boyutların cinsiyete ve sınav deneyimine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek gerek sınava ilk kez girecek, gerekse daha önce sınava girmiş ancak bir yüksekokul kurumuna yerleşmemiş öğrencilere uygulanarak, öğrencilerin geometri alanına yönelik akademik benlik tasarımları hakkında bilgi elde edilmiştir. Çalışma çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Geometriye Yönelik Akademik Benlik Tasarımı ölçeğinin psikometrik özellikleri nasıldır?
- Öğrenciler, geometriye yönelik akademik benlik tasarımı ölçeğinin alt boyutlarında cinsiyet ve sınav deneyimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu çalışma, üniversite adaylarının, geometriye yönelik akademik benlik tasarımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen betimsel bir araştırmadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Ankara ilindeki farklı özel dershanelerin lise son sınıf ve mezun gruplarında öğrenim gören, üniversiteye giriş sınavına hazırlanan toplam

249 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında öğrencilere, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Geometri Alanına Yönelik Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bir kısmı ilk kez bu yıl sınava girecek olan lise son sınıf öğrencilerinden (112 kişi), bir kısmı ise daha önce en az bir kez sınava girmiş ancak başarısız olmuş mezun grubu öğrencilerden (137 kişi) oluşmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyetlerine göre sayıları da; 136 kız öğrenci, 113 erkek öğrenci şeklindedir. Bu öğrencilerin yaş aralığı ise 16 ile 23 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Geometriye Yönelik Akademik Benlik Tasarımı” ölçeği kullanılmıştır. Akademik Benlik Tasarımı, öğrencinin duyuşsal karakterlerinden biri olduğu için, ölçekte yer alan 30 madde duyuşsal alanın basamaklarını ölçekler şeklinde hazırlanmıştır. Aynı zamanda Krathwohl'un sınıflama yöntemi olarak da adlandırılan duyuşsal alan, duygulara dayalı davranışlardaki konuları ele alır. Bu tür davranış, ilgi alanları, tavırları, duyguları ve değerleri içerir; bir değer, bir ilke ya da bir standardı kapsar. Bu ölçekte, tüm alt boyutlar duyuşsal alanın örgütlenme basamağındaki davranışları ölçmek amacıyla yazılmıştır. Buna göre bu ölçeğe göre yeterli bulunan bir öğrenci;

- Geometri problemlerinin çözümünde yaratıcı davranabilir. Mevcut bilgilerini yeni problemlere adapte edebilir.
- Geometri problemlerinin çözümünde kendini yeterli görür.
- Geometrik şekillerin görsel olarak algılanmasında kendini yeterli görür.
- Geometrik şekillerin özelliklerini bilerek karşılaştırma yapma, gerekli verileri doğru kullanarak şekil çizme gibi konularda zihinsel algılama durumlarında kendini gerekli yeterlilikte görür.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri toplandıktan sonra yapılan güvenirlik analizinde ölçeğin tamamı için Cronbach α iç tutarlık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Verilere temel bileşenler (principal components) tekniği temelinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Uygulamada, KMO değeri 0.85, Bartlett testi ise $p = 0.00$ düzeyinde anlamlı olarak bulunmuştur. Faktör yükü .40 dan küçük olan maddeler faktör analizine alınmamıştır. AFA sonunda, maddeler

dört boyut altında toplanmıştır. Boyutlardan herhangi birine yerleşmeyen beş madde ise ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen dört boyut toplam varyansın % 52,6 sını açıkladığı belirlenmiştir.

Kurulan modelde, 25 madde 4 boyut ile ilişkilendirilmiştir. Elde edilen dört boyut maddelerin ölçmeyi hedefledikleri ortak özellikler gözönünde bulundurularak şu şekilde isimlendirilmiştir:

- 1- Geometri Problemlerindeki Yaratıcılığa Yönelik Akademik Benlik Tasarımı
- 2- Geometri Problemlerindeki Yeterliliğe Yönelik Akademik Benlik Tasarımı
- 3- Geometride Görsel Algılamaya Yönelik Akademik Benlik Tasarımı
- 4- Geometride Zihinsel Algılamaya Yönelik Akademik Benlik Tasarımı

Bu çalışmada, “Geometriye Yönelik Akademik Benlik Tasarımı Ölçeği” nin alt boyutlarının, cinsiyete ve sınav deneyimine göre anlamlı farklar ortaya koyup koymadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla her bir boyutta bağımsız gruplarda t-testi yöntemi ile sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında, verilere uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonunda elde edilen uyum indeksleri ve alt boyutlara uygulanan bağımsız gruplarda t-testi analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi uygulanırken uyum ve uyum eksikliği indekslerinden yaygın olanlar kullanılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Ölçeğin kuramsal olarak belirlenen ve açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre oluşturulan yapısına doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda kurulan modelin uyum ve hata istatistikleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, $X^2/Sd = 3.23$, GFI= 0.78, RMSEA= 0.097, RMR= 0.28 ve CFI= 0.91 olduğu görülmüştür.

Bu indeksler incelendiğinde faktör yapısına ilişkin uyum indekslerini yükseltebilmek ve hata indekslerini düşürebilmek için modifikasyon indekslerinin değerlendirilmesi gerekli görülmüştür. Bu düzeltmeler yapılırken

yapının bozulup bozulmadığına dair alan uzmanlarının görüşü de alınmış, önemli görülen az sayıda modifikasyon işlemi gerçekleştirilmiştir. Modifikasyon indekslerine göre yapılan yenilemelerle, “Geometri Dersinde Görsel Algılamaya Yönelik Akademik Benlik Tasarımı” gizil değişkenine ait 13.-17. ve 23.- 24. maddeler arasında bağlantı kurulmuştur. Maddelerin aynı boyutta olması nedeniyle, bu bağlantının kurulmasında bir sakınca görülmemiştir.

Yapılan bu yenilemeler ile elde edilen uyum ve hata indeks değerleri şu şekildedir:

Tablo 1: Yenilemeler Sonucunda Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

<i>Uyum iyiliği indeksi (GFI)</i>	0,92
<i>Ortalama Karekök Hata Tahmini indeksi (RMSEA)</i>	0,071
<i>Normlaştırılmış uyum indeksi (NFI)</i>	0,91
<i>Karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI)</i>	0,94
<i>X²/Sd</i>	1.12

Literatürde yer alan (Çokluk vd., 2010), uyum indekslerinin kriterleri ve kabulü için kesme noktaları incelendiğinde, ölçeğin iyi derecede uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Buna göre, testin alt boyutlarının sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesine ait bulgular aşağıda verilmiştir.

Geometriye Yönelik Akademik Benlik Tasarımı Ölçeğinin Alt Boyutlarına Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular

Geometriye yönelik akademik benlik tasarımı ölçeğinin dört alt boyutunda cinsiyet (kız:1, erkek: 2) ve sınav deneyimi (lise son:1, mezun: 2) değişkenleri açısından uygulanan Bağımsız Gruplarda t-Testi analizine yönelik bulgular şu şekildedir (Geometri Problemlerindeki Yaratıcılığa Yönelik Akademik Benlik Tasarımı: GPYA; Geometri problemlerindeki yeterliliğe yönelik akademik benlik tasarımı: GPYE; Geometride Görsel Algılamaya Yönelik Akademik Benlik Tasarımı: GGA; Geometri Dersinde Zihinsel Algılamaya Yönelik Akademik Benlik Tasarımı: GZA):

*Geometriye Yönelik Akademik Benlik Tasarımı Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve
Cinsiyet- Sınav Deneyimi Değişkenlerine Göre İncelenmesi*

Tablo 2: Alt Boyutlarda Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi
Sonuçları

		Varyansların Eşitliği için Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-yönlü)	Ort. Farkı	Farkın Std. Hatası	Farkın % 95 Güven Aralığı	
									En düşük	En yüksek
GPYA	Varyanslar eşit kabul edildiğinde	,382	,537	-,052	247	,959	-,062	1,202	-2,429	2,305
	Varyanslar farklı kabul edildiğinde			-,052	245,16	,958	-,062	1,191	-2,408	2,283
GPYE	Varyanslar eşit kabul edildiğinde	4,242	,040	,298	247	,766	,277	,932	-1,558	2,113
	Varyanslar farklı kabul edildiğinde			,294	226,17	,769	,277	,942	-1,579	2,134
GGA	Varyanslar eşit kabul edildiğinde	,108	,743	-,024	247	,981	-,023	,948	-1,889	1,844
	Varyanslar farklı kabul edildiğinde			-,024	241,03	,981	-,023	,945	-1,884	1,839
GZA	Varyanslar eşit kabul edildiğinde	,662	,417	,120	247	,905	,125	1,046	-1,935	2,185
	Varyanslar farklı kabul edildiğinde			,119	236,95	,905	,125	1,048	-1,940	2,190

Tablo 3: Alt Boyutlarda Sınav Deneyimine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi
Sonuçları

		Varyansların Eşitliği için Levene Testi		Ortalamaların Eşitliği için t-testi						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-yönlü)	Ort. Farkı	Farkın Std. Hatası	Farkın % 95 Güven Aralığı	
									En düşük	En yüksek

		<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i> (2- yönlü)	<i>Ort.</i> <i>Farkı</i>	<i>Farkın</i> <i>Std.</i> <i>Hatası</i>	<i>En</i> <i>düşük</i>	<i>En</i> <i>yüksek</i>
GPYA	<i>Varyanslar eşit Kabul edildiğinde</i>	,014	,905	1,744	247	,042	2,085	1,195	-,269	4,439
	<i>Varyanslar farklı kabul edildiğinde</i>			1,744	237,40	,042	2,085	1,195	-,270	4,440
GPYE	<i>Varyanslar eşit Kabul edildiğinde</i>	6,310	,013	4,433	247	,000	3,979	,898	2,211	5,747
	<i>Varyanslar farklı kabul edildiğinde</i>			4,524	246,99	,000	3,979	,880	2,247	5,712
GGA	<i>Varyanslar eşit Kabul edildiğinde</i>	1,178	,279	3,271	247	,001	3,037	,928	1,208	4,865
	<i>Varyanslar farklı kabul edildiğinde</i>			3,293	242,48	,001	3,037	,922	1,220	4,853
GZA	<i>Varyanslar eşit Kabul edildiğinde</i>	,116	,734	3,374	247	,001	3,454	1,024	1,438	5,470
	<i>Varyanslar farklı kabul edildiğinde</i>			3,384	239,79	,001	3,454	1,021	1,443	5,464

Tablo2veTablo3’ den elde edilen sonuçlar doğrultusunda, geometriye yönelik akademik benlik tasarımının cinsiyete göre hiçbir alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği; sınav deneyimi değişkenine göre ise tüm alt boyutlarda lise son sınıf öğrencileri lehine anlamlı fark görüldüğü belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, öğrenci seçme sınavına girmek için hazırlanan öğrencilerin, geometriye yönelik akademik benlik tasarımlarının alt boyutları belirlemek, ayrıca bu alt boyutların cinsiyet ve sınav deneyimi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır.

Yapılan analizler doğrultusunda, hiç bir alt boyutta cinsiyet yönünden anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmaların (Byrne&Shavelson, 1987; Marsh, Parker, & Barnes, 1985; Marsh&Yeung, 1997; Hotulainen&Shofield, 2003) yanı sıra akademik benliğin farklı alt boyutlarında cinsiyet farklılığının etkili olduğu çalışmalar da yer

almaktadır (Yan&Haihui, 2005; Nagyvd., 2006; Lewis& Knight, 2000; Yun Dai, 2001). Öğrenci seçme sınavında kız öğrencilerin genel anlamda başarılı oldukları bilindiği halde, akademik benlik tasarımının cinsiyete göre farklılık göstermemesi dikkat çekici bir noktadır.

Sınav deneyimi değişkeni açısından, tüm alt boyutlarda anlamlı bir fark gözlemlenmiştir. Üstelikbu farkın tüm alt boyutlarda lise son öğrencilerinin lehine olması dikkat çekicidir. Bu anlamda bakıldığında öğrenci seçme sınavında yaşanan başarısızlığın, geometri problemlerindeki yaratıcılık, yeterlilik, geometri dersindeki zihinsel ve görsel algılamaya yönelik akademik benlik tasarımları üzerinde olumsuz etki yarattığını söyleyebiliriz.

Ölçeğin özellikleri dikkate alındığında, bu bulgulara göre sınav deneyimi yaşamış öğrencilerin geometri problemlerinin çözümünde ve problemlerdeki yaratıcılık yönünden sınava daha önce girmemiş öğrencilere nazaran kendilerini daha yetersiz gördükleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde, yine aynı grup öğrenciler geometride görsel ve zihinsel algılama bakımından da kendilerini yetersiz görmektedirler.

Hiç şüphesiz benlik gibi akademik benlik tasarımı da çeşitli yaşantılar sonucu öğrenilen ve sürekli gelişmeye devam eden bir kavramdır. Bu yüzden, geometri dersinin yanı sıra diğer derslerde de bu kavramın üzerinde durularak öğrencilerin çeşitli aktivitelerle akademik benlik tasarımların gelişmesi için çaba gösterilmelidir. Çünkü derste gösterilen başarının, dersi içselleştirmenin bir yolunun da yüksek akademik benlik tasarımı olduğu bir gerçektir.

Öğrencilerin, yaşantılarının önemli bir kısmını meslek edinmek amacıyla üniversite giriş sınavına hazırlanarak geçirdikleri ülkemizde, bir yükseköğretim kurumuna yerleşemeyen öğrencilerde ne tür değişimlerin meydana geldiği biz eğitimciler için başlıca bir çalışma alanıdır. Başarısızlığa uğrayan öğrencilerin, bu çalışmada incelenen akademik benlik tasarımlarının yanı sıra başka hangi tür olumsuz etkilere maruz kaldıkları araştırılarak, gerek öğretmenler gerek aileler gerekse rehberlik servisleri tarafından gerekli önlemler alınmalıdır.

Kaynakça

- Arseven, A. (1986). *Benlik Tasarımı*.
<http://193.140.216.63/19861AL%C4%B0%20D%20ARSEVEN.pdf>(2007, Haziran 15)
- Aud, S., Hussar, W., Planty, M., Snyder, T., Bianco, K., Fox, M., Frohlich, L., Kemp, J.ve Drake, L. (2010). The Condition of Education 2010 (NCES 2010-028).
http://nces.ed.gov/programs/coe/pdf/coe_imc.pdf(2010, Aralık 10).
- Baymur, F. (1963). *Genel Psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi
- Bloom, B. S., (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çeviren:D.Ali Özçelik), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Bong, M. ve Clark, R. E. (1999). Comparisionbetween Self-Coonceptand Self-Efficacy in AcademicMotivation Research.*EducationalPsychologist*, 34-3, 139-154.
http://pdfserve.informaworld.com/653688_758064766_784752280.pdf
 (2009, Eylül 20)
- Byrne, B.M. ve Shavelson; R.J. (1987). Adolescent Self-Concept: TestingtheAssumption of Equivalent StructureAcrossGender. *AmericanEducationalResearchJournal*, 24(3), 365- 385.
<http://www.jstor.org/stable/1163115>(2010, Mart 8)
- Çokluk, Ö.,Şekercioğlu, G.veBüyüköztürk,Ş.(2010). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, S. (2000). İlköğretim Dönemindeki Çocukların Yeni Davranışlar Kazanmalarında Tutumların Öğrenilmesi Ve Öğretmenin Rolü. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 1(2), 87- 91.
- Derbil, S. (1945). *Kavram Bilimleri ve Hukuk*,
<http://auhf.ankara.edu.tr/dergiler/auhfd-arsiv/AUHF-1945-02-04/AUHF-1945-02-04-Derbil.pdf>(2008, Haziran 1).

Dickhäuser, O. (2003). Überprüfung Des Erweiterten Modells Des Internal/External Frame Of Reference.

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 35 (4), 200–207.

<http://74.125.155.132/scholar?q=cache:4POFLLVqONAJ:scholar.google.com/&hl=tr&assdt=2000> (2010, Haziran 6)

Ellis-Hill, C.S. ve Horn, S. (2000). Change in Identity and Self-Concept: A New Theoretical Approach to

Recovery Following a Stroke. *Clinical Rehabilitation*, 14-3, 279-287.

<http://cre.sagepub.com/cgi/reprint/14/3/279> (2008, Haziran 10)

Guay, E; Marsh, H.W. ve Boivin, M. (2003). Academic Self-Concept and Academic Success: Developmental

Perspectives on Causal Ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95-1, 124-136.

<http://www.motivation.chaire.ulaval.ca/webdav/site/crcmrs/users/admin/public/pdf> (2008, Haziran 8)

Hotulainen, R. H. E., ve Schofield, N. J. (2003). Identified Pre-School Potential Giftedness And Its Relation To

Academic Achievement And Self-Concept At The End of Finnish Comprehensive School. *High Ability*

Studies, 14, 55-70.

<http://www.informaworld.com/smpp/ftinterface~content=a713669227~fulltext=713240930> (2010, Mart 11)

House, D. J. (1996). Student Expectancies and Academic Self-concept as Predictors of Science Achievement.

The Journal of Psychology. 130, (6), 679-681.

Kapıkıran, N.A. (2004). İdeal ve Gerçek Benlik Kavramı Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 14- 25. <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayi16.html> (2008, Haziran 2).

Kulaksızoğlu, A. ve Arıca O.T. (2000). Üniversite Öğrencilerinde Saldırganlık, Benlik Saygısı Ve Denetim

Odağı İlişkisi. *Trakya Üniversitesi Dergisi*, 1 (1), 87- 94.

- <http://www.trakya.edu.tr/Enstituler/SosyalBilimler/Dergi/dergi.doc>(2010, Mart 2).
- Lewis, J. D. ve Knight, H. V. (2000). Self-Concept in Gifted Youth: An Investigation Employing The Piers-Harris Subscales. *Gifted Child Quarterly*, 44, 45- 53. <http://gcq.sagepub.com/cgi/content/abstract/44/1/45>(2010, Mart 5).
- Marsh, H.W. (1986). Verbal and Math Self- Concepts: An Internal/External Frame of Reference Model. *American Educational Research Journal*, 23 (1), 129- 149. <http://www.jstor.org/stable/1163048>(2010, Mart 10)
- Marsh, H.W. (1993). Multidimensional Structure of Academic Self-Concept: Invariance Over Gender and Age. *American Educational Research Journal*, 30 (4), 841- 860. <http://www.jstor.org/stable/1163206> (2010, Mart 7).
- Marsh, H.W., Smith, I.D., Barnes, I. ve Butler, S. (1983). Self-Concept: Reliability, Stability, Dimensionality, Validity and the Measure of Change. *Journal of Educational Psychology*, 75 (5), 772-790. <http://74.125.155.132/scholar?q=cache:lEsjNizJEnQJ:scholar.google.com/&hl=tr&assdt=2000>. (2008, Mayıs 29)
- Marsh, H.W. ve Yeung, A.S. (1997). Coursework Selection: Relations to Academic Self-Concept and Achievement. *American Educational Research Journal*, 34 (4), 691-720. <http://www.jstor.org/stable/1163354> (2010, Mart 6).
- Marsh, H.W., Parker, J. ve Barnes, J. (1985). Multidimensional Adolescent Self-Concepts: Their Relationship to Age, Sex and Academic Measures. *American Educational Research Journal*, 22 (3), 422- 444. <http://www.jstor.org/stable/1162973> (2010, Mart 7)
- Nagy, G., Trautwein, U., Baumert, J., Koller, O. ve Garrett, J. (2006). Gender and Course Selection in Upper Secondary Education: Effects of Academic Self-Concept and Intrinsic Value. *Educational Research and Evaluation*, 12, 323- 345. <http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t714592776>(2010, Mart 1)

- Olatunde, Y.P. (2010). Students' Self-Concept and Mathematics Achievement in Some Secondary Schools in Southwestern Nigeria. *European Journal of Social Sciences*, 13 (1), 127- 132.
http://www.eurojournals.com/ejss_13_1_13.pdf (2010, Mart 10)
- Plucker, J.A. ve Stocking, V.B. (2002). A Model Self-Concept Related to the Development of Talent within Multiple Instructional Contexts. <http://www.gifted.uconn.edu/siegle/aera/NewOrleans/Plucker.pdf> (2008, Haziran 3).
- Sallay, H. (2000). The Role of the Family in Shaping Self-Concept and Cognitive Styles in Hungary. <http://rss.archives.ceu.hu/archive/00001104/01/94.pdf> (2008, Mayıs 18).
- Skaalvik, E.M. ve Rankin, R.J. (1995). A Test of the Internal/External Frame of Reference Model at Different Levels of Math and Verbal Self-Perception. *American Educational Research Journal*, 32 (1), 161- 184.
<http://www.jstor.org/stable/1163217> (2010, Mart 2).
- Waugh, R. (2001). Measuring ideal and Real Self-Concept on the Same Scale, Based on a Multipaceted Hierarchical Model of Self-Concept. *Educational and Psychological Measurement*, 61-1 85-92.
<http://epm.sagepub.com/cgi/reprint/61/1/85> (2009, Mart 2).
- Yan, K. ve Haihui, Z. (2005). A Decade Comparison: Self-Concept of Gifted and Non-Gifted Adolescents. *International Education Journal*, 6 (2), 224- 231. <http://iej.cjb.net> (2010, Mayıs 5)
- Yıldırım, İ. (2007). Üniversite Seçme Sınavına Hazırlanan Türk Öğrencilerde Depresyon, Sınav Kaygısı ve Sosyal Destek. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 171-184.
<http://www.ejer.com.tr/tr/index.php?git=22&kategori=60&makale=49> (2010, Kasım 10)
- Yun Dai, D. (2001). A Comparison of Gender Differences in Academic Self-Concept and Motivation between High-Ability, *Journal of secondary Gifted Education*, 13-1.
<http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=5&hid=3&sid=3ed61179-1ba4-4b12-8260> (2009, Ekim 10).

*Sınıf Yönetiminde Etkili Öğretim Liderliği
(Nasrettin Hoca Hikâyeleri Örneği)*

SINIF YÖNETİMİNDE ETKİLİ ÖĞRETİM LİDERLİĞİ (NASRETTİN HOCA HİKÂYELERİ ÖRNEĞİ)

**Demir KURTBEYOĞLU¹
Ahmet AKBABA²**

Özet

Sınıf yönetiminde düşünen muhakeme eden düşündüklerini uygun bir dille sıkılmadan ifade eden ve düşündüklerini yazan bir insan tip yetiştirmek öğretmenlerin temel amacı olmalıdır. Bu amacı gerçekleştirmek için öğretmenlerin kullanması gereken araçlardan biri de Nasrettin Hoca'nın hikâyeleridir.

Halk Edebiyatımızın önemli isimlerinden olan Nasrettin Hoca Türk Milletinin yetiştirdiği nadide şahsiyetlerden biri olup, kendisi halk ile bütünleşmiştir. Onu çağlar ötesi yapan hikâyeleri ile insanları güldüren, güldürürken düşündüren mizahi, mizahi olduğu kadar da dersler veren, kişiliğidir.

Hoca'nın nüktedan olması, hazır cevaplılığı onun oldukça zeki bir insan olduğunu göstermektedir. Hoca'nın yüzyıllar boyu anlatıla gelmesi onun kişiliğinin ve üstün bir zekâsının ürünüdür. Espri ile karışık ders veren hikâyeler insanların kolay kolay unutamadığı ve ihtiyaç duyduğunda da kullandığı kanıtlardır.

Nasrettin Hoca hikâyeleri yurdumuzun her yerindeki öğrenciler tarafından beğenilmekte anlatıldığı zaman ise hikâyelerinden dersler

¹ İlköğretim Müfettişi demirkurtbey@hotmail.com.tr

² Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyesi akabab@mynet.com.tr

çıkarabilmektedir. Öğrencilerin Nasrettin Hoca Hikâyelerinden alınan derslerin neler olduğunu araştırmak için, öğrenci yorumlarından içerik analizi yapılmıştır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada Van merkez okullardan 3 okulda bulunan, random yoluyla seçilen öğrencilere 6 hikâye okunmuş, öğrencilerden 130'nun yorumları kayıtlara alınmış ve gruplandırılarak içerik analizi yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin Nasrettin Hoca Hikâyelerinden olumlu etkilendikleri, muhakeme etme kabiliyetlerinin arttığı, ifade ve beceri güçlerinin ve kelime hazinelerinin geliştiği gibi sonuçlara ulaşılmış ve öğretmenlerin bu kitapları derslerde araç olarak kullanabileceği gerektiği kanaatine varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hikâye, Hoca, Tema, ifade ve beceri

Effective Teaching Leadership in Class Management (Examples from Nasreddin Hodja Stories)

Abstract

The aim of this study is to determine students' conception of academic self. Main aim of the teachers in class management should be bringing up people that can think, reason, express what they think in a suitable language without being embarrassed and that can put their ideas in writing. One of the means a teacher should use in order to realize this aim is the Nasreddin Hodja stories.

Being one of the most important characters of our Folkloric Literature, Nasreddin Hodja is a unique person brought by and integrated with the Turkish Nation. The characteristic that make Nasreddin Hodja stories trans ages is that they make people laugh because they are humorous, think while laughing, and teach while being humorous.

Humorous character of Nasreddin Hodja proves that he is very clever and snappy. The fact that Nasreddin Hodja and his stories have been told for hundreds of years is the product of his superior intelligence and his character. The didactic and humorous stories are not easily forgotten and they are used when they are needed by people.

Nasreddin Hodja stories are being enjoyed by the students everywhere in our country and lessons are taken from them when told. We carried out content analysis from the student comments in order to find out what kinds of lessons are taken by the students from Nasreddin Hodja stories.

In this qualitative research, we read 6 stories to randomly chosen students from 3 schools in Van Center and recorded 130 comments from the students and we carried out the content analysis by grouping them.

By moving from the findings obtained as a result of the research, we found out the students were positively impressed by Nasreddin Hodja stories, their reasoning ability increased, their capability for expressing themselves and

*Sınıf Yönetiminde Etkili Öğretim Liderliği
(Nasrettin Hoca Hikâyeleri Örneği)*

word powers improved and we are convinced that the teachers can use these books in the classroom as a teaching means.

Keywords: *Story, Hodja, Theme, expression and capability*

Giriş

Nasrettin Hoca bundan yaklaşık 733 yıl önce Anadolu Selçuklu döneminde yaşamış bir halk bilginidir.”1208 yılında Sivri Hisar’ın Horto köyünde dünyaya gelmiş,1284 yılında Akşehir’de vefat etmiştir”(Rüzgâr, .2005, 5) Yaşadığı dönemlerde halk içinde dolaşmış ve halkın sevgisini kazanmıştır.”Onun yaşamıyla ilgili bilgiler, halkın kendisine olan aşırı sevgisi yüzünden, söylentilere karışmış yer yer olağanüstü nitelikler kazanmıştır”(Akbaş, 2006, 5) Örneğin “Kendinden 70 yıl sonra gelen Timurla konuştuğu, birkaç yerde birden görüldüğü”(Akbaş, 2006, 5) bile anlatılmıştır.

Türk Halkının kıvrak zekâsını gösteren Hoca’nın hikâyelerinde asıl amacın insanları güldürmek değil düşündürmek olduğu görülmektedir. Zekâsıyla nüktedanlığıyla insanları güldüren, güldürürken düşündüren yaklaşımıyla Hoca zamanlara hükmetmiştir. Hemen her devirde Hoca’nın hikâyeleri dilden dile anlatılmış ve günümüze kadar gelmiştir. Günümüzde de Hocanın hikâyelerinden alınan mesajlar farklı olmamıştır. Yapılan yorumlarda öğrenciler Hoca’nın hikâyeleri ile Hoca’nın kıvrak zekâsını keşfetmişlerdir. “Nasrettin Hoca’nın görünen yüzünün yanında çok derin manalar da içermektedir” (<http://www.nasrettinhoca.org>) Hoca hikâyeleri ile insanları derin düşüncelere sevk etmiştir. ”Nasrettin Hoca’nın temsil ettiği sıradan bir kurnazlık değil imbikleşmiş zekânın arkasında doğruluğu ve dürüstlüğü telkin eden bir akıl yürütme sistemidir”(http://www.nasrettinhoca.org)

Hoca’nın akıl yürütme yetisi onun zekâsından ileri gelmekte, olaylara hoşgörü ve sağduyu ile yaklaşması ise onun hayatı kendine göre yorumlamasından kaynaklanmaktadır. Sevgi, akıl ve hoşgörü ile zekâsını birleştiren Hoca davranışlarıyla da topluma örnek olmuş ve önderlik etmiştir. Hasrettin Hoca’nın hikâyelerinde sürekli arka planı anlamak gerekir. Arka planına bakmadan Hoca’nın düşüncelerini anlamak mümkün olmamaktadır.

Bu araştırmada öğrencilerimizin görüşlerinden hareketle, ilgili alan yazında söz edilen öğrenci davranışlarına sahip olma düzeyleri belirlenmiştir. Nasrettin Hoca hikâyeleri yurdumuzun her yerindeki öğrenciler tarafından beğenilmekte anlatıldığı zaman ise hikâyelerinden dersler çıkarabilmektedir. Öğrencilerin Nasrettin Hoca Hikâyelerinden alınan derslerin neler olduğunu araştırmak özelliklerle ilgili aldıkları eğitim-öğretimi ve öğrencilerin kişiliklerini nasıl etkilemektedir?

Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerinin Nasrettin Hoca hikâyelerini anlama ve hikâyelerden çıkarttıkları derslerin neler olduğunu tespit edip, öğrenci görüşlerine göre, ilgili alan yazında söz edilen özelliklere sahip olma düzeylerini belirlemek ve ilgililere önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

Evren ve Örneklem:

Araştırmanın evreni 2009–2010 öğretim yılında Van Merkezde bulunan 72 ilköğretim okulundan, toplam 3 okuldaki 650 ikinci kademe öğrencisinden, 130 undan oluşmaktadır. Van ilinde görev yapan bütün öğrencilere ulaşmanın sorunu olması nedeniyle araştırma, belirlenen örneklem grubuyla yürütülmüştür. Örneklem belirlenirken küme örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu amaçla coğrafi yakınlıkları dikkate alınarak Van Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından oluşturulan beş bölgeden şans yoluyla alt kümeler belirlenmiş daha sonrada her alt bölgedeki okullardan seçkisiz örneklem yoluyla, Cumhuriyet, Hüseyinpaşa ve Rekabet kurulu İlköğretim okulları araştırma kapsamına alınmıştır.

Şekil A Cinsiyete göre katılımcı öğrenci dağılımı

Hikâye	Tema	Kız	Erkek	Toplam Katılımcı
1	3	17	20	39
2	2	10	11	21
3	2	10	11	21
4	4	10	11	21
5	2	8	8	16
6	2	8	6	14
Toplam	15	63	67	130

*Sınıf Yönetiminde Etkili Öğretim Liderliği
(Nasrettin Hoca Hikâyeleri Örneği)*

Şekil B okullara göre İkinci kademe katılımcı öğrenci dağılımı

Okul	Öğrenci Sayısı	Katılım
Hüsrevpaşa	260 Öğrenci	58
Cumhuriyet	242 Öğrenci	42
Rekabet	148 Öğrenci	30

Hikâye: (1) Davetsiz Misafir, Hikâye: (2) Adam Olmak, Hikâye: (3) Testi,

Hikâye: (4) Peşin Para, Hikâye: (5) Hamam Parası, Hikâye: (6) Doğuran Kazan Hikâyeleri alınmıştır. Nasrettin Hoca'nın ülke genelinde çok sayıda bilinen hikâyelerinin bulunduğu, bunun tam olarak sayısının tespit edilemediği ve hangilerinin Nasrettin Hoca'ya ait olduğu bilinemediğinden kendine ait olduğu bilinen hikâyelerden örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapılacak olup betimsel tarama modelindedir. İlgili dokümanlar taranarak veriler geçici taslakta belirlenen esasa göre tasnif edilecektir. Tarama modelleri, geçmişte yada halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Karasar, 2003). Bu çalışmada, doküman inceleme ve analizler yapılacaktır. “Doküman incelemesi, araştırılması istenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Yazılı kaynaklar geçmiş hakkında bilgi edinmemize yardımcı olur”(Yıldırım ve Şimşek 2005).

Araştırma ile ilgili okul yönetimleri ile Türkçe öğretmenleri, çalışma hakkında bilgilendirilmişlerdir. Bunlar aracılığıyla öğrencilere duyuru yapılarak, isteyen öğrencilerin gönüllü olarak katılımı gerçekleştirilmiştir. Her bir okul öğrencilerine ikişer hikâye okunarak, Hikâyelerden öğrencilerin hangi dersleri çıkarttıklarını yazmaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilerin yazdıkları metinler okunarak, değerlendirilmiş ve ortak tema başlıkları altında bir araya getirilmiştir.(15 tema)

Veri toplama ve analizi:

İlimiz merkez okullarında okuyan öğrencilerin okul yönetimi ve Türkçe öğretmenleri ile görüşülmüş, yapılacak araştırma ile ilgili bilgilendirilmiştir. Nasrettin Hoca Hikâyelerinden öğrencilerin aldığı dersler, hususunda bilgilendirilmiştir. Bunlar aracılığıyla öğrencilere duyuru yapılarak, isteyen öğrencilerin gönüllü olarak katılımı gerçekleştirilmiştir.

Nasrettin hocanın hikâyelerinden “seçilenler” öğrencilere kendi öğretmenleri vasıtası ile okunmuştur. Öğrencilerin kendi derslerine giren öğretmenin sesine daha çok aşına oldukları düşünülerek, kendi öğretmenlerine hikâyeler okutturulmuştur.

Öğrencilere okunan hikâyeyi anlayıp anlamadıkları sorularak, anlamadıkları takdirde konu tekrar edilmiştir. Öğrencilerin anlatılan hikâye ile ilgili çıkardıkları derslerin neler olduğunu belirten bir düşünce yazısı (reflection paper) önlerindeki kâğıtlara yazmaları istenmiştir. Düşünce yazıları yoluyla toplanan bu veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiş ve sonuçta altı hikâye ile ilgili toplan 15 tema belirlenmiştir. Her bir hikâye ile ilgili öğrencilerin çıkardıkları dersler ayrı ayrı temalarda ele alınarak incelenmiştir.

Oluşan bu derslere (temalar) uygun bazı ifadeleri de bulgular kısmında verilmiştir.

Hikâye (1): Davetsiz Misafir

Hoca, günlerden bir gün evine dönerken büyük bir konağa bir sürü insanın girip çıktığını görmüş. Konaktan çıkanlardan birine yaklaşıp içerde neler olduğunu sorunca, adam:”düğün var” demiş. Düğün lafını duyan Hoca’nın gözünde kızarmış tavuklar, hindiler, tepsi tepsi pilavlar canlanmaya başlamış. Hemen oradan boş bir kâğıt bulup bir zarfa koymuş, sonrada doğru konağa gitmiş. Uşaklardan birine,”Efendini göreceğim, çok saygıdeğer birinden mektup getiriyorum” demiş. Uşak hemen hocanın önüne düşmüş onu efendisinin huzuruna çıkarmış.

Hoca: Şenliğiniz mübarek olsun, zamansız geldiğim için bağışlayın” deyip mektubunu vermiş ve hemen ilk davette sofraya çökmüş, derhal iştah ile atıştırmaya başlamış. Düğün sahibi hocanın getirdiği zarfı bir zaman elinde

*Sınıf Yönetiminde Etkili Öğretim Liderliği
(Nasrettin Hoca Hikâyeleri Örneği)*

çevirdikten sonra,”Efendi bir yanlışlık olmasın. Bu zarfın üzeri yazılı değil” diye sormuş. Hocada başını sofradan dahi kaldırmadan cevap vermiş:

Kusura bakmayın efendi hazretleri, biraz aceleye geldi. Esasında onun içinde yazılı değildir.

Tablo 1 Nitel analiz sonucunda çıkan temalar(dersler)

Tema Tema açıklama

1. İnsanlar davet edilmediği yere gitmemelidir.
2. Ne olursa olsun yalan konuşmamalıdır.
3. Nasrettin Hoca’nın kıvrak zekâsının olduğu.

Konuya Hüsrevpaşa İlköğretim Okulu öğrencilerinden 37 öğrenci katılmış, katılanlardan 17’ si kız 20’si ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmadan çıkarılan dersler üç temada toplanmıştır.

Tablo 1)Belirlenen temalara ait sıklık ve yüzdeler

Tema	Sıklık	Yüzdesi (%)
1	20	54
2	10	37
3	7	3

1-Temalara öğrencilerin değinme sıklığına bakıldığında, başı çeken unsur “İnsanlar davet edilmediği yere gitmemelidir” olarak görülmektedir. Örneğin bir öğrenci bu durumu şöyle belirtmektedir.”...Mektupta hiçbir şeyin olmadığını karşı taraf anlayınca o utanma duygusu bile çok kötüdür...” Bu durumu; Hoca’nın çağırılmadığı halde düğüne gittiği için farklı durumlarla karşılaşabileceğini, orada güzel karşılanmayacaklarını,bu nedenle davet edilmeyen yere gidilmemesi gerektiğini..” belirterek, tümüyle öğrenciler Hoca’nın bu davranışını red etmişlerdir. Buradan öğrencilerin “davetsiz yere gidilmemesi gerektiği” dersini çıkarmışlardır.

2-İkinci temada belirtilen “Ne olursa olsun yalan konuşmamalıdır” Öğrenciler tarafından belirtilen “yalan”: Ne olursa olsun insanların yalan söylemesi doğru değil, İnsanları kandırmayla hiçbir şey yapılmaması lazım, yalan söyleyerek başarılan şeylerin doğru olmadığını...”söyleyerek, yalanın

kötü bir davranış olduğunu açıkça belirtmişlerdir. Öğrenciler "... işin içinde kendi menfaatleri varsa insanların yalan söyleyebileceğini..."söyleyerek, yalanın kötü bir davranış olduğunu yorumlarında açıkça beyan etmişlerdir. Bir öğrenci bu durumu "...Yalan söylemek her zaman alışkanlık haline gelir, insanların hayatı kararır..." diyerek, yalan söylemenin ilerdeki yıllarda alışkanlık yapabileceğini de vurgulamıştır.

Öğrencilerin yaptıkları yorumlarında "yalan" asla söylenmemesi gereken bir davranış olduğu yönündedir.

3-Öğrenciler tarafından üçüncü sıklıkta belirtilen tema ise "Nasrettin Hoca'nın kıvrak zekâsının olduğu" şeklindedir. Nasrettin Hoca'nın bütün hikâyeleri onun zekâsının bir ürünü olmaktadır. Bu durumu öğrencilerden birisi " Hoca ince zekâsını kullanarak yine karnını doyurmayı başarmış" diyerek, Hoca'nın bu davranışına ince bir eleştiriyle birlikte, zekâsına da vurgu yapmıştır. Diğer bir öğrenci "...Hoca'nın kıvrak zekası sonucunda istediği her şeye ulaşabildiğini ..." söyleyerek, Hoca'nın zekası sonucunda bütün bunları başarabildiğini anlatmışlardır. Öğrencilerin yorumlarından genel tanı, Hoca'nın çok zeki bir kişiliğe sahip olduğudur.

Hikâye (2): Adam Olmak

Hocaya bir gün: Adam olmanın yolu nedir? Diye sormuşlar. Hoca şu cevabı vermiş: Bilenler söylerken, bilmeyenler can kulağıyla dinlemeli, bilmeyenler söylerken, susturmanın çaresine bakmalı!

Tablo 2 Nitel analiz sonucunda çıkan temalar

Tema Tema Açıklama

1. Bilmediğimiz bir şeyi birisi söylüyorsa onu can kulağıyla dinlemeliyiz.
2. Bilmeyenler konuşursa ortaya yanlış bilgiler çıkar.

Konuya Hüsrevpaşa İlköğretim Okulu öğrencilerinden 21 öğrenci katılmış, katılanlardan 10 'u kız 11'i ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmadan çıkarılan dersler iki temada toplanmıştır.(Tablo2)

*Sınıf Yönetiminde Etkili Öğretim Liderliği
(Nasrettin Hoca Hikâyeleri Örneği)*

Tablo 2 Belirlenen temalara ait sıklık ve yüzdeler

Tema	Sıklık	Yüzde (%)
1	12	57
2	9	43

1-Bu temaların açıklaması yapılarak örneklendirilmiştir. Birinci temada öğrencilerin “Bilmediğimiz bir şeyi birisi söylüyorsa onu can kulağıyla dinlemeliyiz” dir. öğrencilerin düşüncelerini aktardıkları metinde “...Bilmediğimiz bir konuyu kim söylüyorsa söylesin onu öğrenmek için mutlaka dinlemeliyiz, öğrenmemiz için dinlememiz gerekiyor..”diyerek, Öğrenciler öğrenmenin bir ön koşulu olarak dinlemeyi tasvip etmektedirler. Çoğunlukla açıklamaları bu yöndedir. Öğrencilerin bu temadan çıkardıkları ders olarak, bilmedikleri konuda konuşmanın yerine dinlemenin daha yararlı olacağı yönündedir.

2-İkinci temada ise “Bilmeyenler konuşursa ortaya yanlış bilgiler çıkar”. Temada belirtilen açıklamayı destekleyen “..Bilmeyenler konuşmamalı, çünkü onlar konuşursa insanlar yanlış bilgileri öğrenmiş olurlar, toplum yanlış yönlendirilmiş olur...” açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu durum öğrencilerin hikâyeyi tam olarak anladıkları ve hikâyeden çok olumlu ders çıkardıkları görülmektedir.

3-Bilgi insanı diğerlerinden ayıran önemli bir faktördür. Bilgili insan sözü dinlenen, itibar gören insandır. Bu nedenle bilgisiz insanlar bilir görünümüne girerek kendilerini ve toplumu yanıltabilirler. Bilgisiz insanların konuşmasına engel olmak toplumu bilmeyenlerden kurtarmakla olur. Bilmeyenlerin konuşmalarını engellemek, toplumu yanlış yöne gitmesini de engellemiş olmaktır. “Bu yüzden söylenir:”Biliyorsan konuş faydalansınlar, bilmiyorsan sus adam sansınlar”.

Hikâye (3): Testi

Nasrettin Hoca, su getirmesi için oğlunun eline bir testi tutuşturmuş, ense köküne de birkaç tokat indirmiş.

_ Haydi, git, testiye kırmadan su getir! Demiş.

Çocuğu gereksiz yere tokatladığını gören komşusu Hoca'ya çıkmış:

_Çocuk bir suç işlememiş ki Hoca Efendi. Niçin tokatlıyorsun?

_Komşu, demiş. İnsan önceden önlem almalı. Testiyi kırdıktan sonra dövmek neye yarar?

Hikâyeye Cumhuriyet İlköğretim Okulu Öğrencilerinden 21 öğrenci katılmış, katılanlardan 10 'u kız 11'i ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmadan çıkarılan dersler iki temada toplanmıştır.

Tablo 3 nitel analiz sonucundan çıkan temalar

Tema	Tema Açıklama
1-Bir olay olmadan önlemini önceden almalı.	
2-Yapacağımız işte her zaman daha dikkatli davranmalıyız.	

Tablo 3 Belirlenen temalara ait sıklık ve yüzdeler

Tema	Sıklık	Yüzde (%)
1	13	62
2	8	8

Öğrencilerden alınan metinlerde 2 tema belirlenmiş. Her iki temanın da açıklaması yapılarak. Örneklendirilmiştir.

1-Birinci temada belirtilen “Bir olay olmadan önlemini önceden almalı” düşüncesidir.Öğrenciler yapmış oldukları yorumlarında “..İhtimal verilen olayların kötü sonuç doğurmasını önlemek için tedbirleri önceden almalı, kötü sonuçları önlemelidir.” diyerek tedbirin önemli olduğunu vurgulamaya çalışmışlardır. Çıkarılan ders: olay olmadan önlemini alma yönündedir.

2-İkinci temada açıklanan “Yapacağımız işte her zaman daha dikkatli davranmalıyız.” Sözü ise öğrenciler “...Herkes yapacağı işte dikkatli davranırsa işinin başarıyla sonuçlanacağından emin olabilir...” diyerek bu hususla ilgili düşüncelerini eksiksiz ortaya koymuşlardır. Hoca'nın vermiş olduğu mesajı öğrencilerin yorumlarında anladıkları görülmektedir.

3-Hikâyenin öğrenciler tarafından iyi anlaşıldığı görüldü. Mesajın öğrenciler tarafından tam anlaşılması ve yorumlandığı görüldü.

*Sınıf Yönetiminde Etkili Öğretim Liderliği
(Nasrettin Hoca Hikâyeleri Örneği)*

Hikâye (4):Peşin Para

Hoca'nın bir adama borcu varmış. Adam, gelir yalvarır yakarır, ama bir türlü alacağını alamazmış. Bir gün adamın canına tak etmiş ve Hoca'nın kapısına dayanmış:

_ Paramı ver! Diye tutturmuş

Alacaklısından kurtulamayacağını anlayan Hoca şu yanıtı vermiş:

_Bekle, ben kimsenin hakkını yemem! Bizim oğlan çalı çırpı toplamaya gitti. Onları getirsin, yol kenarlarına diksin, gelip geçen koyunların yünleri takılsın. Biz de toplayalım, eğirelim, iplik yapıp satalım. Kazanacağımız para ile de senin borcunu son kuruşuna kadar ödeyelim, demiş.

Alacaklı, bu garip çözüm karşısında kendini tutamayarak kahkahalarla gülmüş.

Hoca tersine çok ciddi! Alacaklısına dönmüş:

_ Seni kurnaz seni! Peşin paranın kokusunu aldın, elbette gülersin, demiş.

Hikâyeye Cumhuriyet İlköğretim Okulu Öğrencilerinden 21 öğrenci katılmış, katılanlardan 10 'u kız 11'i ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmadan çıkarılan dersler iki temada toplanmıştır.

Tablo 4 nitel analizi sonucunda çıkan temalar

Tema	Tema Açıklama
1	İnsanlar herhangi bir konuda çok fazla ısrarcı olmamalı.
2	Farklı çözüm yollarının sunulmuş olması.
3	Hoca yalan söyleyerek adamı başından savmıştır.
4	Pişman olmamak için önceden önlem almalıyız.

Tablo 4 de belirtilen temalara ait sıklık ve yüzdeler.

Tema	Sıklık	Yüzde (%)
1	8	38
2	8	38
3	4	19
4	1	5

Peşin Para konusu ile ilgili öğrencilerin yazmış oldukları metinlerden 4 tema belirlenmiş açıklaması yapıp, örneklendirilmiştir.

1-Temalara öğrencilerin değinme sıklığına bakıldığında 1. ve 2. Temaların 8 3.Temanın 4 4.Temanın 1 sıklıkta görüldüğü metinlerden anlaşılmıştır. İlk sırada yer alan 1.Temada öğrencilerin belirttiği “İnsanlar herhangi bir konuda çok fazla ısrarcı olmamalı” hususu ile ilgili olarak; “.. Bazı konularda sabretmek yani ısrarcı olmamak gerekir, sonunda istediğini alır.Başka bir öğrenci çok fazla ısrarcı olursak insanlar tabi borcunu geciktirerek verir.Her şeyi zamana bırakmak daha yararlı olur..”diyerek sabretmenin işlerin çözümünde önemli olduğunu, sabrederek bazı sorunların rahatlıkla çözülebileceği dersini çıkarmışlardır.

2-Öğrenciler tarafından ikinci sıklıkta görülen tema ise “Farklı çözüm yollarının sunulmuş olması” “..Her sorunun küçükte olsa çözüm yolunun bulunabileceğini, çözümsüz hiçbir şeyin olmadığını,Nasrettin Hoca’nın bu önerisi ile aslında karşı tarafa bir çözüm önerisinde de bulunduğunu..” Belirtmişlerdir. Öğrencilerin hikâyeden kendilerince sorunların farklı çözümünün de olabileceği sonucunu çıkarmışlardır. Bu hikâye ile öğrenciler olumsuz bir durumdan olumlu ders çıkarmasını bilmişlerdir.

3-Üçüncü sıklıkta görülen tema ise “Hoca yalan söyleyerek adamı başından savmıştır” Bu düşünce ile ilgili öğrencilerden alınan metinlerin incelenmesinde,yorumların; “..Nasrettin Hoca’nın bir alacaklıyı oyalayıp onun borcunu uzatmayı düşünüyor.Yalan söyleyerek adamın borcunu erteliyor.Başından savmak için uyduruyor...” şeklinde olduğu görülmüştür.Bu tema ile öğrenciler Hoca’nın yaptığı bu davranışı yalanla özdeşleştirmişlerdi.

4-4.sıklıkta görülen tema da ise “Pişman olmamak için önceden önlem almalıyız” şeklindedir. Bu tema ile ilgili düşüncelerini öğrenciler:”. Nasrettin Hoca’nın alacaklının borcunu istmeden önce para biriktirmesi gerektiğini ve tedbirini önceden alması gerektiğini ...”belirtmişlerdir. Öğrenciler Hoca’nın bu davranışını tasvip etmeyerek önceden para biriktirmesi gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu temadan geriye dönük bir ders çıkarabilmişlerdir.

5-Bu hikâyeden öğrenciler farklı mesajlar çıkardıkları görülmüş, hikâye bazı öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlaşıldığı ve yorumlandığı

*Sınıf Yönetiminde Etkili Öğretim Liderliği
(Nasrettin Hoca Hikâyeleri Örneği)*

görülürken, bazı öğrencilerin de farklı yorumlar yaptıkları metinlerden anlaşılmaktadır.

Hikâye (5) : Hamam Parası

Nasrettin Hoca bir gün hamama gitmiş. Üstündeki giysiler yırtık pırtıkmiş. Hamamda, Hoca'ya eski bir peştamal vermişler. Pek de ilgi göstermemişler.

Hoca yıkanıp kurulandıktan sonra hamamdan çıkarken on akçe vermiş. O zaman hamam ücreti için on akçe çokmuş. Hamamcılar hemen izzet ikrama başlamışlar. Hoca'yı taa kapıya kadar yolcu etmişler.

Hoca, ertesi hafta hamama yeniden gitmiş. Hamamcılar hemen koşup gelmişler. Hoca'ya karşı saygılı davranmışlar. Sırmalı havlular vermişler. Hoca'yı yıkayıp temizlemişler.

Hoca hamamdan çıkarken hamamcılara bir akçe bırakmış. Bu durum karşısında hamamcılar şaşırılmışlar. Hoca'ya” Bu kadar hizmete böyle az para verilir mi? Demişler.

Hoca da: Bu bir akçeyi geçen haftanın, geçen verdiğim on akçeyi de bu haftanın hamam parasına sayın, demiş.

Konuya Rekabet İlköğretim Okulu öğrencilerinden 16 öğrenci katılmış, katılanlardan 8 ‘u kız 8’i ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiş ve sonuçta araştırmadan çıkarılan dersler dört temada toplanmıştır.

Tablo 5 nitel analizi sonucunda çıkan temalar

Tema Tema Açıklama

- 1- İnsanların dış güzelliğine değil iç güzelliğine önem vermeliyiz.
- 2- İnsanlar para için her şeyi yapabilir.

Tablo 5 de belirtilen temalara ait sıklık ve yüzdeler.

Tema	Sıklık	Yüzde (%)
1	11	69
2	5	31

“Hamam Parası” ile ilgili öğrencilerin yazmış oldukları metinlerden 2 tema belirlenmiş, bu temalar sıklık derecesine göre açıklaması yapıp, örneklendirilmiştir.

1-Aldığı sıklık bakımından en yüksek derecede olan 1.tema öğrencilerin belirttiği “İnsanların dış güzelliğine değil iç güzelliğine önem vermeliyiz” fikri öğrencilerin; “ Artık insanlar öyle bir hale gelmişler ki onlar için her şey para ve dış görünüşten ibarettir.Dış güzelliği aramak yerine iç güzelliğe bakmak gerekir.Önemli olan insanların iç güzelliğidir.İç güzelliğe önem vermeliyiz ..” diyerek iç güzelliğin daha önemli olduğunu anlatmaya çalışmışlar.

Bir öğrenci bu durumu eleştirerek, şöyle demiştir.“..Hoca’nın kıyafetine verilen değer daha iyi bir şekilde Hoca’ya verilseydi, Hoca’nın değeri paha biçilmezdi ve hamam parasına para denmezdi...” Bu temadan anlaşılacağı gibi öğrenciler yorumlarında dış güzellik yerine iç güzelliğin daha önemli olduğu fikrini benimsemişlerdir.

2-İkinci sıklıkta yer alan tema ise “İnsanlar para için her şey yapabilirler” bir öğrenci yorumunda:

“..İnsanlar karşısındaki insanların parasına göre davranıyorlar. İnsanların paraları ne kadar çoksa sevgi saygı seviyesi de o kadar yüksek oluyor. Fakat bu sevgi saygı yalandır. Çünkü onlar insana sevgi-saygı duymuyorlar para için menfaatleri için kendilerini harap edip, yalakalık yapıyorlar...” demiştir.

Öğrencilerin metinlerinde insanların para için her şeyi yapabileceklerini belirterek, paranın günümüzde insanları peşinden koşturan bir meta olduğu sonucunu çıkarmışlardır. Hikâyede Hoca’nın hamamcılara vermiş olduğu dersi öğrenciler yerinde anlamış, Hamamcıların bu davranışını hoş görmeyerek genellemede bulunmuşlardır.

Bizim dilimize yerleşmiş para ile ilgili;”..Nerede paran varsa orada yerin var.Bütün güzellik para ve cüzdana gebedir.Parası olmayan insanın selam vereni

*Sınıf Yönetiminde Etkili Öğretim Liderliği
(Nasrettin Hoca Hikâyeleri Örneği)*

de olmaz. İnsanların para için yapmadıkları şey yoktur. Parasız saadet olmaz..” sözlerin varlığı da bilinmektedir.

Hikâye (6): Doğuran Kazan

Bir gün Hoca'nın evinde çamaşır yıkanırken büyükçe bir kazana ihtiyaçları olur. Hoca bitişik komşudan kazanlarını ödünç alır. Kazanın işi bittikten sonra da içine bir tencere koyarak geri verir. Bunu gören komşusu şaşkın şaşkın sorar:

_ Hocam, bu da ne böyle?

Hoca çok ciddi:

_ Kazan doğurdu komşu, yanıtını verir.

Adam şaşırır:

Kazan da hiç doğurur mu Hoca? der.

Hoca:

_ Neden doğurmasın, doğurdu işte, der.

Adamcağız şaşkın, kazanı da tencereyi de alır gider. Birkaç gün sonra Hoca, komşusundan tekrar kazanı ödünç almaya gelir. Ama bu kez kazanı da bir türlü geri vermez. Günler, haftalar geçer, kazandan haber yok! Sonunda komşusu dayanamaz Hoca'ya sorar:

_ Hocam bizim kazan ne oldu?

Hoca üzgün bir tavırla:

_ Kazan sizlere ömür komşu! der.

Komşu şaşırır kalır:

_ Aman Hoca neler saçmalıyorsun, deyince:

Hoca gülerek:

_ Neden saçmalık olsun, doğurduğuna inandığın kazanın öldüğüne neden inanmıyorsun? der.

Hikâyeye Van Merkez Rekabet Kurumu İlköğretim Okulu öğrencilerinden 14 öğrenci katılmış, katılanlardan 8 'u kız 6'i ise erkek öğrenciden oluşmaktadır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiş ve sonuçta araştırmadan çıkarılan dersler iki temada toplanmıştır.(Tablo 6)

Tablo 6 nitel analizi sonucunda çıkan temalar

Tema Tema Açıklama

1- İnsanlar nerden geldiğini bile bilmeden aldıkları şeyleri bir anda kaybederlerse tepki vermeleri kaçınılmazdır.

2-İnsanlar çıkarları olduğu zaman ne olursa olsun kabul ederler.

Tablo 6 de belirtilen temalara ait sıklık ve yüzdeler.

Tema	Sıklık	Yüzde (%)
1	11	79
2	3	21

Hikâye ile ilgili sıklığı 9 olan temada “İnsanlar nerden geldiğini bile bilmeden aldıkları şeyleri bir anda kaybederlerse tepki vermeleri kaçınılmazdır” düşüncesinde öğrencilerin vermiş oldukları metinlerde yaptıkları yorumlar incelenmiş, alınan yorumların açıklaması yapılarak, örneklendirilmiştir.

1-Öğrenciler bu durumu;”..İnsanlar nereden geldiğine bakmazlar,ancak nasıl kazandıkları belli olmadan aldıkları şeyleri kaybedince de üzülürler.Yalnızca üzülmezler aynı zamanda tepki verirler.Kendilerinin olmadığı şeyleri de sahiplenirler...” demişlerdir.Öğrencilerin hak etmeden alınan şeylerin sonradan insanlar tarafından nasıl sahiplenildiğini açıklaması bakımından manidar görülmüştür.

2-İkinci tema ise “ İnsanlar çıkarları olduğu zaman, ne olursa olsun kabul ederler” dir. Öğrencilerden bir tanesi durumu kısaca şöyle belirtmiştir: “Bu fıkra sadece kendi çıkarlarını düşünen bir kişi için ders olmuş olur. Çünkü önceden bende sadece kendi çıkarlarımı düşünürdüm. Bu fıkra şimdiye kadar yaptığım davranışın bana bir daha bu yanlış uygulamamın yankısını uyandırdı.” Özellikle öğrencilerin; “asıl mesaj kendi menfaatlerini düşündüğün gibi diğerlerinin de menfaatlerini düşün, olmalıdır”. Diyerek insanların bu davranışını samimi duygularla eleştirmişlerdir. Ancak öğrencilerin bu temayı tam olarak anladıkları söylenemez, kendilerinin menfaati olduğu zaman yanlış ta olsa tepki vermeyen insanların kendilerinden istenildiği zaman bu duruma tepki vermesi normal görülmemiştir.

*Sınıf Yönetiminde Etkili Öğretim Liderliği
(Nasrettin Hoca Hikâyeleri Örneği)*

Bulgular

Belirlenen altı (6) hikâye ile ilgili yapılan nitel analiz sonucunda 15 tema(ders) ortaya çıkmıştır. Bu temalar tablo 1.2.3.4.5.6. de görülmektedir.

Tablo 1.2.3.4.5.6. de görülen temalar(dersler) oluşturulurken öğrencilerin düşüncelerini belirttikleri yazıda(reflection) görüşlerini serbestçe belirttikleri düşünülmektedir. Araştırmanın yapıldığı sırada öğrencilerin düşüncelerini serbestçe ifade edebilecekleri şekilde serbest bırakılmış, öğretmenin okunan hikâyeyi öğrencilere bir kez anlatması ve öğrencilerin de hikâye hakkında görüş ve düşüncelerini önce sözlü olarak anlattıktan sonra önlerindeki kâğıtlara serbest iradelerini kullanarak yazmaları istenmiştir. Öğrencilere hikâyelerle ilgili yorumlarını rahat bir şekilde yazmaları için serbest zaman tanınmıştır. Öğrencilerin yaptıkları yorumlara bakıldığı zaman aslında ne kadar serbest oldukları tamamen kendi düşünce ve algıları sonucunda bu yoruma ulaştıkları vermiş oldukları yorumlardan da anlaşılabilmektedir. Hoca'nın hoş görülmesi bir kişiliğe sahip olması öğrenciler tarafından sevilmesine ve Hoca ile ilgili hikâyelerinde ilgiyle izlenmesine neden olmuştur. Öğrenciler kendilerine anlatılan hikâyelere, severek ve isteyerek katılmışlardır.

Toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak incelenmiş ve sonuçta araştırmadan çıkarılan dersler, temalarla açıklanmıştır.

Sonuçlar

Bu çalışmada öğrencilerin Nasrettin Hoca Hikâyelerinden aldığı dersler ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu görüşlerden araştırmaya konu olan 6 hikâye öğrencilere okunmuş, okunan metinler yolu ile yorumları içerik analizi yapılarak, her bir hikâye için ayrı ayrı temalar belirlenmiştir. (15 tema) Bu temalar vasıtasıyla öğrencilerin hikâyelerden çıkardıkları dersler aşağıdaki gibidir.

Hikâye (1)

1-Öğrencilerin yorumlarından Nasrettin Hoca'nın kıvrak bir zekâya sahip olduğunu, zekâsını kullanarak “istediği her şeye ulaşabildiğini” ancak zekâsını “yalan söylemek” için kullanmaması gerektiği.

2-Yalan söylemenin kötü bir davranış olduğu için sonradan bu davranışın alışkanlık haline gelebileceğini. Hocanın bu davranışı ile çağrılmadığı halde düğüne gitmesinin olumsuz olacağından, diğer insanlara da kötü örnek olabileceği.

Hikâye (2)

3-Nasrettin Hoca adam olmanın yolunu :”Bilenler söylerken, bilmeyenler can kulağıyla dinlemeli, bilmeyenler söylerken, susturmanın çaresine bakmalı” diyerek yaptığı açıklamayı öğrenciler kendilerine uyarlayarak,”bilmediğimiz bir konuyu kim söylerse söylesin onu öğrenmek için mutlaka dinlemeliyiz” diyerek, dinleme davranışının öğrenmenin ön koşulu olduğu kanaatine varmışlardır. Dinleme ile öğrenme arasında bir ilişkinin olduğu sonucunu çıkarmışlardır.

4-Bilmeyenlerin konuşmasıyla birlikte insanlar yanlış bilgiler öğrenmiş olacaklarından; bu durumunda toplumun yanlış yönlendirilmesini sağlayacaktır.

5-Bilgi insanları diğerlerinden ayıran önemli bir faktördür. Bu nedenle bilgisiz insanlar, bilir görünümüne girerek kendilerini ve toplumu yanıltabilirler. ”Biliyorsan konuş yararlansınlar, bilmiyorsan sus adam sansınlar”.Sözü halk arasında söylenegelmektedir.

Hikâye (3)

6-Öğrenciler ihtimal verilen olayların kötü sonuçları doğurmasını önlemek için tedbirleri önceden alınmasının gerektiğini vurgulayarak, tedbirin önemine dikkat çekmişlerdir. Tedbirin ise dikkatli davranmayla mümkün olabileceğini, dikkatli davranma durumunda yapılan iş başarılılabilecektir.

Hikâye (4)

7-Borcunu zamanında ödemeyen birisinin, onu başından savmak için yalan söyleyerek borcunu ertelemesinin, “yalan söylemekle” özdeş olduğu.

8-Her sorunun aslında ufakta olsa çözüm yolunun bulunabileceği, çözümsüz hiçbir şeyin bulunmadığı, sabretmenin de sorunların çözümünde önemli olduğu.

Hikâye (5)

Sınıf Yönetiminde Etkili Öğretim Liderliği
(Nasrettin Hoca Hikâyeleri Örneği)

9-İnsanlar için önemli olanın iç güzellik olduğu, dış güzellik yerine iç güzelliğe önem verilmesi gerektiği.

10-Kıyafete verilen değer Nasrettin Hoca'ya verilecek olsaydı Hoca'nın değeri paha biçilmez olurdu.

Hikâye (6)

11-İnsanların nereden geldiği ve nereden kazandıklarına bakmadan sahiplendikleri şeyleri kaybedince üzülebilirler, yalnızca üzülmekle kalmazlar aynı zamanda tepki de verebilirler. Oysa insanlar kendi menfaatlerini düşündükleri gibi başkalarının da menfaatlerini düşünmeleri gerektiği.

12-Günümüzde insanların para için her şeyi yapabileceklerini, paranın insanları peşinden koşturan bir meta olduğunu, insana parası için gösterilen sevgi ve saygının ise “yalan ve gösterişten” ibaret olduğu şeklindedir. Kendilerinin menfaati olduğu zaman tepki vermeyen insanların, kendilerinden istendiği zaman bu duruma tepki vermelerinin normal bir davranış olmadığı.

Öneriler

1-Öğrencilere Türk düşünce ve fikir hayatında önemli yer etmiş olan kişilerin anlatıları okunarak, onların mesajlarının iyi anlaşılması, çıkarılacak derslere bağlı olmaktadır. Bu nedenle anlatı olarak seçilen hikâyelerin öğrencilerin sevdiği ve hoşlandığı mesajları içermesi ilginin artmasına neden olacaktır.

2-Mesajın anlatıcısının önce konuyu kendisinin eksiksiz anlaması, mesajın karşı tarafa iletilmesini kolaylaştırabileceği gibi “ Bir anlatıcının statüsü, anlatı (tahkiye) seviyesine ve anlattığı hikâyeye ilişkisine göre belirlenir” (Akdeniz, S.<http://www.ege.edebiyat.org/docs/s.2>) bu tür bir anlatı kusursuz bir anlamının gerçekleşmesinin de ön şartı olacaktır.

3-Anlamak için dinlemenin ön şart olduğu, bu nedenle öğrencilerde dinleme alışkanlığının mutlaka sağlanması gerektiği. (İlköğr. Türkçe Prog.)

4-Öğrencilerin anlayış ve hayatlarında değişiklikler yapılmak istendiği takdirde, onlara önemli fikir ve düşünce adamlarının hikâye ve eserleri okunup, analiz yapılarak gerekli derslerin çıkarılması ön şart olarak kabul edilmelidir. Bu nedenle fikir ve düşünce hayatının gelişmeye başladığı yıllar olan ilköğretimin ikinci kademe (6.7.8) sınıf öğrencilerinin; Nasrettin Hoca'nın

hikâyelerinden en üst seviyede yararlanmaları okul yönetimleri ve aileleri tarafından sağlanmalıdır. İlköğretim programlarında Hoca'ya gereği gibi yer verilmelidir.

5-Hoca'nın Hikâyeleri öğrenciler tarafından sevildiğinden öğretmenlerin ders içi ve ders dışı etkinliklerde "ilginin artırılması" için sık başvurabilecekleri bir yöntem olarak ta kullanılmalıdır.

6-Öğrencilerin espri yeteneğinin geliştirilmesinde Hoca'nın hikâyelerinden yararlanılmalıdır.

7-Öğrencilere verilecek mesajlar kısa ve etkileyici hikâyelerden seçildiği takdirde anlaşılması ve öğrenilmesi kolay olacaktır.

8-Giderek toplumda yaygınlaşmaya başlayan öfke ve şiddetin yerine halkın espri anlayışı geliştirilerek daha bir sıcak ve dostane ilişkiler kurulmasına çalışılmalıdır.. Bunun için Nasrettin Hoca Hikâyelerinden toplumun yararlandırılması sağlanmalıdır.

9-Espri ile karışık 'düşünme yeteneğinin' geliştirilmesi için öğrencilerde kalıcı izli davranış değişikliğine gidilmelidir.

10-Düşünme' eğitiminin öğrencilere kazandırılmasında Nasrettin Hoca'nın Hikâyelerinden yararlanılmalıdır.

11-Öğrencilerin zihinsel potansiyellerini açığa çıkarmak, onu geliştirmek için yapılabilecek etkinlikler arasında Nasrettin Hoca gibi bilge insanların hayat tecrübelerinden süzülerek gelen hikâyelerden de yararlanılmalıdır.

12-Düşünmeden konuşmanın nerede ise alışkanlık haline geldiği toplumumuzda 'düşünerek konuşmak' ve karşısındaki insanları da 'düşünmeye sevk etmek' gibi bir davranış kazandırmanın en temel yolu bu davranışın eğitimi verilerek yapılmalıdır.

13-Olayların her zaman görünen yüzünün yanında görünmeyen tarafının da bulunabileceği fikri öğrencilere kazandırılmalıdır.

14-Arka planın öğrenilmesi ancak iyi bir 'düşünce eğitimi' ve 'araştırma' yöntemi ile bulunabileceği fikri öğrencilerde öğrenilmiş davranışlar olarak kendisini göstermelidir.

15-Türk düşünce hayatında Nasrettin Hoca'nın önemli bir yerinin bulundu onun bu davranışlarının altında bilge kişiliğinin bulunduğu fikri öğrencilere içerik olarak ta verilmelidir.

*Sınıf Yönetiminde Etkili Öğretim Liderliği
(Nasrettin Hoca Hikâyeleri Örneği)*

16- Düşünen, muhakeme etme kabiliyeti gelişmiş, düşündüklerini güzel bir dille ifade eden ve yazabilen öğrenci yetiştirmek ancak öğrenci merkezli soru cevap ve beyin fırtınası yöntem ve tekniklerinin etkili kullanıldığı usullerle yetiştirilmesi gerektiği öğretmenlere ve eğitim yöneticilerine en önemli tavsiyemizdir.

17- Sınıf yönetiminde düşünen muhakeme eden düşündüklerini uygun bir dille sıkılmadan ifade eden ve düşündüklerini yazan bir insan tip yetiştirmek öğretmenlerin temel amacı olmalıdır. Bu amacı gerçekleştirmek için öğretmenlerin kullanması gereken araçlardan biri de Nasrettin Hoca'nın hikâyeleridir. Öğretmenlerin bu kitapları derslerde araç olarak kullanması gerektiği tavsiye edilmektedir.

Kaynakça

- Akbaş, Z. (2006). Nasrettin Hoca Hikâyeleri, Akvaryum Yayınevi, 100 Temel Eserler Dizisi, İstanbul. (<http://www.nasrettinhoca.org>)
- Akdeniz, S. <http://www.ege.edebiyat.org/docs/s.261.doc>, 02.09.2006
- Gökçe, O. (2006). İçerik Analizi (Kuramsal ve Pratik Bilgiler) Siyasal Kitabevi, Ankara
- Karasar, N. (2003) Bilimsel Araştırma Yöntemleri Ankara Nobel Yayıncılık.
- Meb, İlköğretim Programları, (2005). Türkçe yeni ders programı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi /Ankara
- Ruzgar, U. (2005). Nasrettin Hoca Fıkralar, Selin Ofset Baskı Rüzgâr Kitapları, İstanbul.
- Yıldırım, A. Şimşek, O. (2005) Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınevi Ankara

MONTESSORİ PEDAGOJİSİ VE MONTESSORİ PEDAGOJİSİNİN ENGELLİ ÖĞRENCİLERDEKİ PRATİK UYGULAMASI¹

Fatih BOYNİKOĞLU²

Özet

Maria Montessori'nin kendi adıyla anılan eğitim konsepti normal gelişim gösteren çocukların yanında engelli çocukların eğitiminde de başarıyla uygulanmaktadır. Bu çalışmada; Montessori-Pedagojisine genel bir bakış yapıldıktan sonra, buna bağlı olarak geliştirilen Montessori-Özel Eğitimi de teorik ve pratik yönüyle açıklanacaktır. Çalışmanın çeşitli kısımlarında Münih Çocuk Merkezi'nde, Montessori-Özel Eğitiminin özel gereksinimli çocuklar üzerindeki uygulamaları üzerine yaptığım gözlem çalışmasından da pratik örnekler sunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Montessori-Pedagojisi, Montessori-Özel Eğitimi, engelli çocuklar

Montessori Pedagogy and the practice of Montessori-Pedagogy on children with Disabilities

Abstract

The education concept of Maria Montessori, called with her name, is practiced not only on children without special needs but also on disabled children too. In this study, after giving a general view about Montessori-pedagogy, Montessori-special education, then her specially developed Montessori-pedagogy will be explained from a theoretical and practical point of

¹ Bu çalışma International Conference on New Trends in Education (ICONTE) 2013'te bildiri olarak sunulmuştur.

² Araş. Gör. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğt. Fak. Özel Eğt. Böl.
f.boynikoglu@atauni.edu.tr

view. In several parts of this article I'll also give examples about the outcomes of my practical study, which I conducted in Munich Kinderzentrum, referring to Montessori-special education that has been used for disabled children.

Key Words: *Montessori-Pedagogy, Montessori-Special Education, Children with Disabilities*

Giriş

İtalyan pedagog, tıp doktoru Maria Montessori'nin eğitim dünyasına kazandırdığı, kendi adıyla anılan pedagoji konsepti dünyadaki en yaygın eğitim konseptlerinden biridir. Montessori'nin, reform pedagojisi akımına dâhil edilen ve “çocuktan hareketle” düşüncesini prensip edinen pedagoji konsepti; çocuğun yüksek oranda aktivitesi, materyal kullanımı gibi elementleri kendisine temel edinir.

Montessori-Pedagojisi ilk olarak zihinsel engelli çocuklarda kullanılmıştır. Almanya'da Özel Eğitim Okulları Derneğinin 1929 tarihli bir yazısında, bu okullarda Séguin ve Montessori'nin eğitim yöntemlerinin, bilhassa algı alıştırmalarının özel eğitimin temelini oluşturması gereği belirtilmiştir. Bunun özel eğitimsel tanılamayla yakın bir bağ içinde ve sistematik olarak uygulanması gereğinden bahsetmek de unutulmamıştır (Hillenbrand, 2011: 451). Daha sonraları bu eğitim konsepti, genel olarak engelli olmayan öğrencilerde uygulanmıştır. Bu tarzda eğitim veren okullar birçok ülkeye yayılmış, bilhassa batılı ülkelerdeki şehirlerin birçoğunda bu eğitim konseptini kendisine temel alan anaokulları ve ilkokullar açılmıştır.

1968 yılında Almanya'nın Münih kentinde Prof. Theodor Hellbrügge tarafından kurulan Çocuk Merkezinde (Kinderzentrum) Montessori-Pedagojisi engelli öğrenciler üzerinde tekrar uygulanmaya, bunun yanında merkez dâhilinde kurulan sınıflarda kaynaştırma eğitimi de verilmeye başlanmıştır.

Ele alınan bu çalışmada, Montessori-Pedagojisi ve bunun engelli çocuklar üzerindeki uygulamalarını gösteren Montessori-Özel Eğitimi hakkındaki teorik bilgilerin yanında, bu merkezde uygulanan Montessori-Terapisi alanında yapmış olduğum bir haftalık gözlem çalışması ve bir haftalık uluslararası Montessori-Pedagojisi ve Montessori-Özel Eğitim kursunda gösterilen uygulamalar ile uzun yıllar bu merkezde engelli öğrencilere

Montessori-Özel Eğitim terapisi veren terapistlerin verdikleri bilgiler de yer alacaktır.

Montessori'nin Hayatı

Maria Montessori 1870 yılında İtalya'nın Chiaravalle şehrinde dünyaya geldi. Babası tütün üretimi yapan bir devlet kurumunda memur olan Montessori'nin annesi yüksek eğitilmiş bir aileden gelmekteydi. 1875 yılında ailesiyle beraber Roma'ya taşınan Montessori ilköğretim yıllarında matematik dersinde çok yüksek performans gösterir. Matematik ve Fen Bilimleri ağırlıklı bir liseye giden Montessori üniversite sınavında da çok yüksek bir başarıya ulaşır. 1875 yılından itibaren İtalya'da kadınların tıp eğitimi almalarına izin verilmekteydi. Montessori bu sayede 1890 yılında tıp fakültesine kayıt olur (Tenorth, 2003: 76). Ancak uzun süre bilinenin aksine Maria Montessori İtalya'da doktor olan ilk kadın değil, tıp alanında doktora yapmış ilk kadındır (Tenorth, 2003: 87). Montessori'nin doktoradaki çalışma alanı psikolojidir ve çalışmasını yaparken, daha sonradan oluşturacağı eğitim konseptine etkileri olacak olan; Esquirol, Pinel, Itard ve Séguin gibi bilim adamlarının eserlerini de incelemiştir (Tenorth, 2003: 77).

Montessori 1896'dan 1900 yılına kadar Roma'da üniversite kliniğinin psikiyatri kısmında asistan olarak görev yapar. Bu esnada zihinsel engeli bulunan çocuklarla beraber olma imkânı bulur ve bu çocukların ihtiyacının tıptan daha çok eğitim olduğunu anlar (Seitz ve Hallwachs, 1996: 174). Daha sonraları engelli çocuklar ve kadınlar onun ana ilgi alanı haline alacaktır. Yine bu dönemde Avrupa'yı dolaşan Montessori, bu seyahati esnasında kendisi tarafından daha ileri seviyede geliştirilecek olan, Séguin'nın algı materyalleri gibi, pedagojik anlamda deneysel çalışma yapılabilen materyaller toplar ve Avrupa'daki pedagojik kurumlar hakkında bilgi edinir.

Montessori 1902 yılında pedagoji ve antropoloji okumaya başlar. 1904 yılında doçentlik tezini pedagojik antropoloji alanında tamamlar ve bu alanı öğretmen eğitiminde öğretmeye başlar. Roma'da, 1907 yılında, geliştirdiği eğitim metotlarını uygulayacağı ilk Montessori Çocuk Evini kuran Montessori'nin metotları çok başarılı olur ve konsepti uluslararası basında yer bulmaya başlar. 1909 yılında çıkarttığı ilk kitabı Almanca'ya dört yıl sonra

“Erken Çocukluk Yıllarında Kendi Başına Eğitim” adıyla çevrilmiştir. Aynı yıl kendi metodu için eğitimci yetiştirmeye başlamıştır (Seitz ve Hallwachs, 1996: 174). Daha sonradan A.B.D.’ye bir seyahat yapan Montessori eğitim konseptini göstermek için Hindistan ve Pakistan’da da bulunmuştur. 1949 yılından itibaren Hollanda’da yaşayan Montessori 1952’de burada hayatını kaybetmiştir.

Montessori Pedagojisi

Montessori’ye göre çevre çocuğa gelişim ihtiyaçlarını karşılaması için sadece araç ve materyal sağlamalıdır. Montessori bilhassa okul öncesi dönemde çocuğun bu malzemelerle olan meşguliyetini oldukça etkili bir gelişim çalışması ve okul için de iyi bir hazırlık olarak görmektedir. Öğretmenin çocuğun öğrenme sürecine direk etki etmesini reddeden Montessori’ye göre eğitimcinin görevi, çocuğu gözlemlemek ve ona bireysel danışmanlık vermektir. Öteye gitmemelidir (Reble, 2002: 300).

Montessori için çocuk kesinlikle pasif değil, bilakis yüksek derecede konsantrasyon ve aktivite yeteneği olan bir varlıktır. Montessori pedagojisinde çocuk konseptin ağırlık noktasını oluşturur (Hellbrügge, 1977: 143), bu yönüyle başta da bahsedildiği gibi “Çocuktan Hareketle” akımının temsilcilerinden biridir. Bu konsept çocuğa özgür tercih imkanı ve serbest hareket gibi büyük bir özgürlük tanır. Yalnız bu özgürlüğün sınırsız sanılmaması gerekir. Çocuk kendisiyle aynı ortamda bulunan diğer çocukları rahatsız etmemesi gerektiğini bilmelidir. Bu anlamda özgürlük ve disiplin bu konseptin içinde çok yakın bir ilişkiye sahiptir (Dattke, 2006: 66).

Aşağıda açıklanan Montessori kavramları, Maria Montessori’nin konseptini anlamak açısından gereklidir.

Duyarlı Evreler

Maria Montessori’ye göre çocuğun gelişimi birbirini takip eden evrelerden oluşmaktadır. “Duyarlı Evreler” şeklinde ifade edilebilecek bu dönemlerde çocuk çevresine uyum sağlar ve bu sayede kişiliğini geliştirir.

Montessori’nin ilk gelişim evresi doğumdan 6 yaşına kadar olan dönemdir. Bu evre kendi içinde iki alt evreye ayrılır. İlk alt evre 0-3 yaşlar

arasını kapsar. Bu evrede çocuk hemen her şeyi bilinçsiz bir şekilde öğrenir. Düzenli bir ortama ihtiyaç duyan bu evre çocuğu, bu dönemde yürümeye başlar. Bu evrenin bir diğer gelişim alanı “konuşma”dır (Dattke, 2006: 36). Bu bakımdan Montessori’nin eğitimcilerden ve velilerden olan isteği; çocuğun düzenli ve temiz bir dil ortamında büyümesini sağlamalarıdır (Steenberg, 1998). İkinci alt evre 3-6 yaş arasını kapsar. Bu dönemde çocuk çevresindeki olaylara karşı bilinçli bir şekilde tepki verir. Çocuk bu dönemde bulunduğu ortamdaki materyallerle yaptığı işlerle, yine bu ortamda bulunan diğer çocuklarla ve yetişkinlerle girdiği sosyal etkileşim sayesinde kişiliğini geliştirir. Bu ilk evrede (0-6 yaş) konuşmayı öğrenmenin çok önemli bir yeri vardır (Dattke, 2006: 36).

İkinci duyarlı evre 6 yaşından başlar 12 yaşına kadar olan dönemi kapsar. Bu dönemdeki önemli gelişim özelliği ise çocuğun soyut düşünce yeteneğini kazanmasıdır. Ahlaki anlamda hassasiyet, çocuğun düşüncesinde önemli bir yere sahiptir ve neyin iyi neyin kötü olduğunu bilmek ister. Bu evrede haksızlığa karşı tepki veren bir birey halini alan çocuk, sosyal bir varlık olarak da daha somut davranışlar sergiler (Dattke, 2006: 38).

Üçüncü evre 12 yaşından başlayıp 18 yaşını içine alan evredir. Yetişen birey bu dönemde özgürlüğe ve kendi başına hareket edebilme imkânına ihtiyaç duyar. Bu dönemde ortaya çıkan isteklerden biri “sorumluluk almaktır”. Ancak bu evre anne-babalar ve öğretmenler için zor bir dönemdir. Yetişkinler ve yetişen birey arasındaki uzlaşmazlıklar bu dönemde sıkça baş gösterecektir. Aynı zamanda bu döneme kadar edindiği bilgi sayesinde, yetişen birey kendi sosyal rolünü oynamak için de imkân bulacaktır (Dattke, 2006: 38).

Dikkatin Yoğunlaşması

Bu kavramda ifade edilen husus; çocuğun konsantrasyonunu tamamen kendisi tarafından seçilmiş bir materyal ve bu materyalle ilgili eylem üzerinde yoğunlaştırmasıdır. Çocuk bu materyal ve buna bağlı olan görev/iş ne zaman bitirilirse, o zaman dikkatini bu konudan alacaktır (Fisgus-Kraft, 2004: 10). Montessori’nin “dikkat” konusunu bu denli önemsemesinin en büyük nedenlerinden biri, konsantrasyon sorunlarının, bireyin öğrenme başarısını

olumsuz etkileyen en önemli faktörlerden biri olmasıdır. Montessori'ye göre dikkatini belli bir konuya ya da işe yöneltmiş bir çocuk ne övgü ne de kontrol vesilesiyle rahatsız edilmemeli, onun konsantrasyonu bozulmamalıdır.

Montessori'nin dikkatin yoğunlaşması hakkında anlattığı bir hatırası, bir çocuğun sahip olduğu dikkat yoğunlaşmasının, ona uygun bir materyal verilmesi halinde ne kadar uzun süreceğini göstermesi açısından ilginçtir:



Resim 1: Montessori Silindirleri

“Benim dikkatimi çeken ilk görüntü yaklaşık üç yaşlarında olan bir kız çocuğuydu. Bu kız çocuğu bizim tahta silindir silindirlerini onların kalınlıklarına uygun deliklere sokmaya çalışıyordu. Tıpkı şişe mantarlarının sadece kendilerine uygun şişeler için yapılmış olmaları gibi, bu

silindirlerin her biri ancak blok üzerindeki ait oldukları deliğe girebilecek büyüklükte. Öylesine küçük yaştaki bir çocuğun böylesine derin bir ilgiyle bu alıştırmayı defalarca tekrarlaması karşısında şaşırılmıştım. Bu esnada çalışmanın hızında veya doğru uygulanmasında herhangi bir gelişme yoktu. Bütün hareketler eşit şekilde devam etmekteydi. Bunu bir müddet izledikten sonra, kız çocuğunun yaptığı alıştırmaları saymaya başladım. Küçük kızın konsantrasyonunun hangi noktaya kadar gideceğini bilmek istediğim için, öğretmenden diğer çocuklara şarkı söyletmesini ve etrafta koşuşturmalarını sağlamasını istedim. Bu dahi küçük kızın konsantrasyonunu bozmamıştı. Küçük kızın üstünde oturduğu sandalyeyi alıp bir masanın üstüne koydum. Bunun üstüne çocuk silindiri hızlı bir hareketle alarak, alıştırmaya etkilenmemişçesine dizlerinin üstünde devam etti. Saymaya başladığımdan bu yana küçük kız yaptığı alıştırmayı 42 kez tekrarlamıştı.” (Fisgus-Kraft, 2004: 10).

Münih Çocuk Merkezi'nde yapmış olduğum çalışmada zihinsel engelli çocukların Montessori materyalleri sayesinde belli bir ödev uzun süre

yoğunlaşabildiklerini kendim de gözlemledim. Bir terapi saati esnasında zihinsel engelli öğrenciler için oluşturulmuş bir sınıfta on yaşında Down sendromlu bir kız çocuğu kendisi tarafından seçilmiş alıştırmaı yapmaktaydı. Bu alıştırmaı göre çocuğun elindeki kelimeleri tanımlılık kelimelerine (artikel – Almancada “der, die, das”) göre düzene sokması gerekiyordu. Bu kız çocuğu elindeki işi bitirdikten sonra yine buna benzer bir materyal aramaya başladı ve hemen buldu. Bu ödevi de bitiren çocuk en sonunda bu malzemeleri de topladı ve yerine yerleştirdi. Bu iki ödevi yaptığı esnada 70 dakika geride kalmıştı ve öğretmeni ona sadece bir kere ne yapması gerektiğini söylemişti. Bu süre içerisinde bu kız çocuğu bir kere bile yaptığı işe ara vermedi. Bu seviyede bir konsantrasyon normal okullardaki öğrencilerde benim tecrübelerime göre nadiren görülen bir durum.

Bu oranda yüksek bir konsantrasyonun oluşabilmesi için bir takım koşulların yerine getirilmesi gerekir. Bunlardan biri, yine Montessori pedagojisinin prensiplerinden biri olan, “zorluğun izolasyonu” koşuludur. Bu prensibi anlatmak için yine Münih Çocuk Merkezi’nde yapılan bir gözlem çalışması burada anlatılabilir:

Merkezde Montessori terapisinin uygulandığı odalardan birinde, bir terapist epilepsi ve otizm sahibi zihinsel engelli bir kız çocuğundan, masanın üzerindeki resimleri üzerinde bulunan varlıklara göre ayırt etmesini istiyordu. Öğretmen kız çocuğuna iki resim gösterdi: “Bu bir elma, bu da bir muz.” Sonra da kız çocuğuna resimleri göstererek sordu, “Hangisi muz?” Çocuk doğru resmi gösterdi. Buradan anlaşılması gereken, öğretmenin hazırlamış olduğu ortamın sadece iki resimden oluşması ve engelli çocuk için sadece temel zorluk seviyesini içermesidir.

Konsantrasyonu destekleyen diğer faktörler ise “hareket” ve “serbest tercih”tir. Eğer bir çocuk hareket etmesi için gerekli olan ortama sahipse, daha iyi konsantre olabilir, saldırgan davranışlarda da bu sayede ya azalma ya da tamamen yok olma gözlemlenir. Hareket ayrıca zihinsel gelişimi de destekler (Pichler-Pichler, 1996: 627). Maria Montessori hareketin çocuğun gelişimi için gerekli olduğunu bilmekteydi. Bu bakımdan Montessori sınıfları çocuklara geniş hareket imkânı sağlayacak şekilde düzenlenmektedir. Fakat hareket özgürlüğü

sınırsızdır anlamına gelmez. Hareket eden bir çocuğun diğerlerinin çalışmalarını ve dikkatlerini bozmamaya gayret etmesi gerekmektedir. Montessori disiplinin eğitimdeki önemini vurgulamak için “özgürlük ve disiplin bir madeni paranın iki tarafı gibi ayrılmaz bir parçadır” demiştir (Pichler-Pichler, 1996: 631). Konsantrasyon için gerekli olan serbest tercih Montessori pedagojisinin çekirdek kavramlarından biridir aslında. Korku, başarı, grup baskısı ve zorlama gibi durumlar çocuğun performansına zarar veren faktörlerdir. Çocuk bu bakımdan, gelişimine uygun olan materyali zorlamadan uzak olarak kendisi seçmeli ve bununla konsantrasyonunu yoğunlaştırarak meşgul olmalıdır. Öğretmenler çocuklara belli bir materyalle çalışmaları için zorlama yapmamalı, bilakis çocuğun kendine uygun materyali bulabilmesi için ona sadece yönlendirme yapmalıdırlar. Eğitiminin buradaki ana görevi “gözlem” ve bu gözlemden çıkarılabilecek bir analizdir (Dattke, 2006: 38).

Hazırlanmış Ortam

Maria Montessori’ye göre çocuklar gelişimlerini destekleyecek bir ortamda büyürlerse, yeteneklerini de yüksek seviyede geliştirebilirler. Bu ortamda çocuk rahatlıkla hareket edebilmelidir. Ortamdaki materyaller, çocuk bunları Montessori konseptinin istediği gibi ilgisine uygun olarak serbestçe tercih edebilsin diye her zaman ulaşılabilir yerlerde olmalıdırlar. Bu şekilde organize edilmiş ortamda çocuk kendi çevresini aktif olarak keşfedebilir (Pichler-Pichler, 1996: 626).

Materyaller her zaman temiz olmalıdır. Bu sadece hijyen açısından değil, çocuğa karşı saygının bir göstergesi olarak da gereklidir. Bunun yanında sınıfın ya da sağaltım odasının içi her zaman düzenli tutulmalıdır. Materyaller normal hayatta kullanılanlara benzer, ilgi çekici ve bütün halinde olmalıdır. Materyaller büyüklük açısından çocuğun gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Bunun yanında bu materyaller çocuğun içinde büyüdüğü kültüre de uygun olmalıdır. Örneğin Montessori’nin gündelik hayat alıştırmalarından “kaşıklama” alıştırması yemek yerken kaşık yerine çubuk kullanan Asyalı bir çocuk için sadece motorik gelişimine etki edecek bir alıştırma olacaktır, ama gündelik hayat için sahip olması gereken beceriyi vermekten uzak kalacaktır.



Resim 2: Münih Çocuk Merkezinde Montessori-Pedagojisi için Tasarlanmış
Ağıştırma Odası

hayatta olduğu gibi porselen ve cam gibi kırılabilir malzemelerden olmalıdır. Çocuk bu sayede sorumluluk alma hissini edinecektir. Eğer çocuk herhangi bir materyali kırarsa, bu da ona neyi yanlış yaptığını öğrenmesi açısından bir imkân verecektir. Bu esnada elde vs. yaralanma olması durumunda odada bulundurulmuş bandaj malzemesiyle gerekli tedavi de yapılacak ve çocuğun böylesi durumlarda tek başına ne yapması gerektiği de bu sayede gösterilecektir.

Itard ve Séguin

Maria Montessori'nin pedagojik konseptini anlamak için onu etkileyen iki Fransız doktor Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) ve Édouard Séguin'in (1812-1880) çalışmalarını bilmekte fayda var.

Itard öğrencilerin gözlemlenmesini, hastanelerde hastanın bilhassa sinir hastalarının gözlemlenmesi gibi gözlem çalışmasını laboratuvar ortamında uygulamış olan ilk eğitimcidir (Heiland, 2003: 36). Itard'ın çalışma alanı işitme yeteneğini tam olarak kaybetmemiş olan çocukları işitebilecekleri ve konuşabilecekleri bir seviyeye getirmektir. Yaptığı gözlem çalışmaları çerçevesinde zamanının büyük bir kısmını Aveyron ormanlarında bulunmuş vahşi bir çocukla geçirdi.

Itard'ın bu çocuğu eğitmek için kullandığı alıştırmalar daha sonraları Montessori pedagojisinin oluşumunda da kısmen rol oynayacaktı. Itard duyu izolasyonu alıştırmalarını nasıl yaptığını aşağıdaki şekilde anlatır:

“Bütün duyular içinde işitme duyusu entelektüel yeteneklerimizin gelişimine etki eden en önemli duyu olduğu için, bizim vahşi çocuğumuzun beynini pasiflikten kurtarmak amacıyla her türlü yolu denedim. Ulaştığım sonuç; bu organın uyanabilmesi için aynı zamanda izole edilmesi gerektiği idi... Bunun neticesinde Victor'un (vahşi çocuk) gözlerini iyice bağladım kulağına en güçlü ve birbirinden farklı seslerin gelmesini sağladım. Amacım onun sadece bunları duyması değil, aynı zamanda ayırt etmesini de sağlamaktı.” (Heiland, 2003: 40)

Séguin'ya göre Itard vahşi çocuğun eğitiminde başarısızdı, “çünkü o çocuğun zihinsel engelli olduğunu kabul etmiyordu.” (Biewer, 1997: 33). Buna rağmen Itard'ın yapmış olduğu bu çalışmalar deneysel pedagojinin başlangıcı olarak kabul edilmektedir.

Édouard Séguin tıpkı Itard gibi bir tıp doktoruydu ve aynı zamanda Itard'ın da öğrencisiydi. Paris'te zihinsel engelli çocukların eğitimi alanında çalışmaktaydı. Fransız pedagog Pereiras'ın teorilerini biliyordu, bunun yanında Itard'ın tecrübelerinin de çalıştığı alanın temel taşları olduğu düşüncesindeydi. Fransa'da ikinci cumhuriyet döneminin politik anlamda sıkıntılı günlerinde burayı terk etmeye karar veren Séguin, 1850 yılında Amerika Birleşik Devletleri'ne göç eder. Gittiği yerde de zihinsel engelli çocuklar için yeni merkezler açar.



Resim 3: Séguin'nın Tahtası

iyileşmesinin yolunun da, gelişimi geri kalmış organların fizyolojik metotlar vasıtasıyla uyarılmasıyla mümkün olduğunu düşünmekteydi (Séguin, 1912: 4).

Uzun yılları kapsayan tecrübelerine dayanan Séguin, zihinsel engel durumunun gelişimin durmasından kaynaklandığını düşünmekteydi ve bu durumun düzelmesinin de ya da diğer bir ifadeyle

Séguin eğitimi bir bütün olarak görüyordu ve onu şöyle tanımlıyordu: “İnsanda ve insanlıktaki ahlâki, entelektüel ve fiziksel yeteneklerin fonksiyon olarak uyumlu ve etkili gelişimini sağlayan araçlar bütünü” (Biewer, 1997: 32). Séguin’ya göre öğretmen bir öğrencinin bireyselliğine dikkat etmeliydi. Onun açısından bu durum ehliyetli bir öğretmen olmanın ilk koşuluuydu. Séguin için çocuk hareket ve taklit yoluyla öğrenmekteydi. Séguin’nın inancına göre: “Bizim bir çocuktan talep edemeyeceğimiz bir şeyi başka bir çocuk edebilir, bizim açıklayamayacağımız bir şeyi bir çocuk başka bir çocuğu taklit ederek edinebilir, bizim isteğimize göre hareket etmeyen bir grup küçük bir çocuğu taklit ederek bunu gerçekleştirebilir (Biewer, 1997: 33).” Séguin de, tıpkı Montessori gibi çocuk üzerindeki baskıyı reddediyordu.

Montessori-Özel Eğitimi

Engelli olmayan çocuk çevresindeki uyaranları rahatlıkla algılar, hareket etmek ister ve çevresindeki materyalleri eline almak ister. Engelli çocuğun bu anlamda sahip olduğu imkânlar ise daha azdır. Motor gelişimi daha yavaştır ve bu bakımdan herhangi bir engeli olmayan çocuğa göre motorik ve algılama alanında daha fazla koordinasyon sorunu yaşar. Montessori-Özel Eğitimi engelli çocuğa yavaş olan gelişimini daha iyi bir seviyeye getirmek için imkanlar verir, özellikle ağır engelli çocukların Montessori-Pedagojisiyle eğitimi için “bireysel terapi” geliştirilmiştir (Hellbrügge, 1977: 219). Montessori-Özel Eğitiminin bunun için kullandığı elementler, materyallerin engel durumuna göre modifikasyonu dışında Montessori-Pedagojisiyle aynıdır (Hellbrügge, 1977: 220).

Montessori-Özel Eğitimi kaynaştırma eğitimi için de anahtar bir pozisyondadır. Montessori-Özel Eğitimi sayesinde engelli ve engelli olmayan öğrenciler huzur ve denge içinde çalışabilirler. Montessori-Özel Eğitimi tıpkı Montessori-Pedagojisinde olduğu gibi çocuğu eğitimin orta noktasında görür ve engelli ile engelli olmayan öğrencilere ister bireysel ister grup içinde kendi bireysel tempolarına göre çalışmaları ve sıkılma olmaksızın birbirlerinden bir takım şeyleri öğrenmeleri için imkân verir (Hellbrügge, 1977: 217).

Engelli çocuklar ekseriyetle bakıma ihtiyaç duyarlar. Onlar çoğu kez çevrelerinde ilgilerini çeken materyallere yardım olmaksızın ulaşamazlar. Buna

karşı engelli olmayan öğrenciler yardım almaksızın ilgilerini ve ihtiyaçlarını gidermek için ve gerekli araçlara ulaşmak için ortam içinde yönlendirmelerini kendileri yaparlar. Bu anlamda öğretmenin veya terapistin Montessori-Özel Eğitiminde, Montessori-Pedagojisinden farklı olarak engelli öğrenciye daha yoğun ve çoğu kez direk bir yardım sağlaması söz konusudur.

Engellerin sebepleri sadece biyolojik veya psikolojik değildir. Bilhassa öğrenme güçlüklerinin oluşumunda zihinsel anlamda etki, oyun ve deney gibi etkinlik imkânları şeklindeki sosyo-kültürel faktörler önemli rol oynarlar (Schramm, 1988: 120). Montessori-Pedagojisi hazırlanmış ortam elementleriyle, yukarıda bahsedilen, ailelerinin sosyo-ekonomik nedenlerle sağlayamadığı materyal açısından zengin öğrenme ortamını, öğrenme güçlüğü olan çocuklara sunar. Bu nevi sorunu olan bir çocuk bu ortamda kendisine uygun olan materyali seçer, o materyalin ihtiva ettiği eğitim işini uygular ve bunu çok defalar tekrarlar. Belli zorluk derecesindeki bir görevi yerine getirdiğinin farkına varan çocuk sadece zihinsel ve bedensel anlamda gelişme göstermekle kalmaz, aynı zamanda yaratıcılık, özgüven duygusu ve sorumluluk duygusu edinir.

Ağır bedensel engelli çocuklar çoğu kez sahip oldukları zorluğun farkındadırlar. Yaptıkları alıştırmaların neticelerinden çoğu kez memnun değildirler. Bu durum yapılan tekrarlarda da kendini gösterecektir. Bu durumun çözümü yine Montessori-Pedagojisinin prensiplerinde yatar. Eğer yapılan alıştırmalara, ağır bedensel engele sahip çocuğun yapabileceği en alt seviye alıştırmadan, çocuğa baskı uygulanmadan başlanırsa, mesela “kaşık tutma” alıştırmasıyla, bedensel engelli çocuk hem motorik anlamda beceri kazanacak, hem de bir alıştırmayı başarabilmiş olmanın verdiği duyguyla özgüvenini geliştirecektir. Bu durum bir üst seviye motorik alıştırmaya zemin hazırlayacaktır. Engelli çocuk Montessori-Özel Eğitiminin alıştırmalarını tek başına yerine getiremeyecek derecede kısıtlamaya sahip de olsa, bu alıştırmaların bir yetişkin yardımıyla çocuğa yaptırılmasında fayda vardır, çünkü bu sayede edineceği tecrübeler çocuk için oldukça faydalıdır. Velilerin bu tecrübelerin bu çocuk tarafından edinilmesinin faydaları konusunda ikna edilmesi gerekir. Montessori-Özel Eğitimi, Montessori-Pedagojisine nispeten, serbest tercih ilkesinin kısıtlanmasına müsaade eder. Engeli olmayan çocuklar doğaları gereği meraklıdırlar ve sürekli yeni materyaller tanımak isterler. Engelli

öğrenciler kendilerini daha güvende hissetme adına, iyi bildikleri, başarabildikleri ve çoktan uyguladıkları alıştırmaları tercih etme yoluna gidebilirler. Burada terapistin görevi, eğer birey kendisi bir alıştırma seçmek istemezse, bireyi onun seviyesine uygun, ancak henüz uygulamadığı alıştırmalara doğru yönlendirmek ve teşvik etmektir (Hellbrügge, 1977: 221).

Montessori-Özel Eğitimi/Pedagojisi Alıştırmaları

Pratik Hayat Alıştırmaları

“Pratik Hayat Alıştırmaları” ile gündelik hayat içinde yapılan ve gündelik hayat için gerekli aktiviteler dile getirilmektedir. Genel olarak, hareket kontrolleri ve koordinasyonu için, yürümek, taşımak, oturmak, açmak, kapatmak, kaşıklamak, çiçek sulamak gibi ön alıştırmalar pratik hayat alıştırmalarının bir kısmını oluşturur. Bu tarz alıştırmaların dışında, gündelik hayatta gerekli; giyinmek, elleri yıkamak, ayakkabıları temizlemek, çamaşır yıkamak, ütölemek, bir şeyler asmak gibi alıştırmalar da bu alan dâhilindedir (Dattke, 2006: 69).



Resim 4: Bir Pratik Hayat Alıştırması “Kaşıklama”.
Kullanılan materyaller kırılabilen porselenden.

Eğer engelli öğrencilerin eğitiminin en temel amacının, onların, hayatlarına kendi başlarına ve bağımsız olarak devam etmeleri, ihtiyaçlarını mümkün olduğunca tek başlarına gidermeleri olduğu düşünülürse, bu tarz alıştırmaların önemi daha iyi anlaşılır. Hellbrügge’ye (1977: 218) göre pratik hayat alıştırmaları engelli çocuklar için okuma-yazma alıştırmalarından daha büyük önem arz eder.

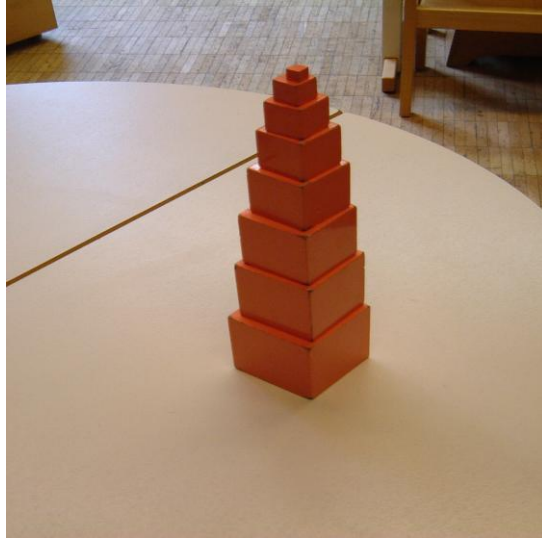
Pratik hayat alıştırmalarının kazandırdığı becerileri göstermesi açısından Münih Çocuk Merkezinde gözlemlediğim altı yaşında Down sendromlu bir kızın davranışları iyi bir örnek olur:

Bir teneffüs esnasında arkadaşlarıyla dışarı çıkmak isteyen bu çocuk, kimseden yardım almaksızın ceketini ve ayakkabısını tek başına giyinebilmiş ve arkadaşlarıyla dışarı çıkmıştı. Çocuğun gittiği anasının öğretmeni, bu öğrencinin üç yıldır, kaynaştırma eğitimi konseptine bağlı olarak eğitim veren, yani engelli ve engelli olmayan çocukların gittiği bir Montessori-anaokulunda eğitim aldığını belirtti. Bu çocuk makas ve yapıştırıcıyla da çok iyi çalışabilmekteydi. Sınıftaki arkadaşlarından birine yaptığı çalışmalarını zevkle gösteren bu kız çocuğu ile diğer arkadaşı arasında çok nazik bir ilişki vardı. Montessori alıştırmalarının bir diğer boyutu, alıştırmalar sırasında çocukların birbirlerine karşı nasıl davranmaları gerektiğini öğretmesidir. Çocukların sosyalizasyon ve kişilik gelişimi açısından da ilerlemelerini sağlayan Montessori- Eğitim Konsepti, bu sayede onların gelecekte, toplum içinde iyi bir yer edinmelerinin de zeminini hazırlar. Nazik davranışlar Montessori-Alıştırmalarının özelliklerinden biridir (Dattke, 2006: 69).

Algılama Materyalleri ile Yapılan Alıştırmalar

Algı materyalleri yardımıyla ve her bir duyu tek tek izole edilerek uygulanan algı alıştırmalarıyla çocukların algılama yeteneklerinin gelişimi desteklenmektedir (Dattke, 2006: 69). Erken yaşlarda uygulanan algı alıştırmaları bireyin ileri yaşlardaki öğrenme performansını desteklemektedir. Vester (2001: 47) bu konuyla ilgili olarak beyin hücrelerinin gelişimini şöyle açıklar: “ ... ileride beyin hücreleri arasında birbirine adeta lehimlenmişçesine bir şekilde bağlanmış bir kablo ağından bir iskelet, ilişki ve bağlantılardan oluşan insanın yaşadıklarının takıldığı ve düzenlendiği, istenildiğinde tekrar çağırılabilen ve hatırlanılabilen temel bir numune oluşacaktır.” Bu anlamda çocukların küçük yaşlarda eşyalarla olan meşguliyetleri ve kişilerle olan iletişiminin düşünme yeteneği üzerinde büyük bir etkisi vardır. Önemli olan, algı alıştırmalarında işitme, görme, koklama, tatma, dokunma gibi çeşitli algı kanallarının uyarılmasıdır. Vester (2001: 51) bunun önemini şöyle açıklıyor: “Açıklamaların çeşidi ve algılama kanalları ne kadar çok olursa; bilgi, o kadar

sağlam ve çok boyutlu kaydedilir, anlaşılır ve öğrenilen konu o kadar çok öğrenci tarafından kavranılır ve daha sonra tekrar hatırlanır.” Vester’den yapılan bu alıntı gösteriyor ki, bugünkü beyin araştırmaları Montessori tarafından ortaya atılan tezleri desteklemektedir.



Resim 5: Bir Algı Alistirması Materyali
“Kırmızı Kule”“Kırmızı Kule”

Algı alıştırma materyallerinin içerikleri şunlardır: Görme Duyusu – renklerin, formların ve boyutların tanınması (kalın, ince, küçük, büyük v.b.), Dokunma Duyusu – yüzeylerin, sıcaklığın ve ağırlığın v.b. hissedilmesi, İşitme Duyusu, Koklama Duyusu, Tatma Duyusu ve Alansal Algılama Duyusu (Dattke, 2006: 70)

Maria Montessori algı gelişimi için farklı renklerde farklı materyaller geliştirmişti.

Örneğin; “kırmızı kule ve

kahverengi basamaklar.” Renkli materyalleri tercih etme sebebi ise, çocukların ilgilerini çekmesi. Bu alıştırma materyalleri uygulayan çocuklar, materyalleri alıştırma materyallerinin amacına uygun olarak, tutmalı ve taşınalıdır. Yani mesela “Kırmızı Kule” alıştırmasının materyalleri elle “büyük ve küçük” boyutları ön planda olacak şekilde kavranmalıdır.

Montessori materyalleri ekseriyetle, çocuğun alıştırma yaparken kendi hatasını kendi bulabilmesini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Alıştırma materyalleri uygulanırken, eğitmenin ya da terapistin çocuğu uyarması diye bir durum söz konusu olamaz, çünkü bu çocuğun dikkatini bozabilir ve motivasyon kaybına neden olabilir. Diğer taraftan kendi hatasını bulan çocuk alıştırma esnasında stres yaşamaz ve alıştırma materyalleriyle daha fazla zevk alır.

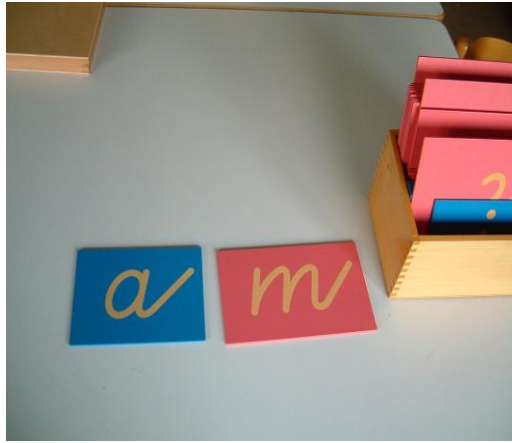
Bu alıştırmalar sayesinde çocuk, düzenleme, ayırt etme, sınıflandırma gibi yeteneklerini geliştirir. Algılama gelişimindeki eksiklikler ya da geri kalmışlık durumları algı alıştırmaları sayesinde erken dönemde fark edilebilir ve bu sayede gerekli önlemler alınabilir (Dattke, 2006: 70).

Konuşma ve Okuma-Yazma Alıştırmaları

Konuşmanın ve işitmenin düşünme süreciyle yakın bir bağlantısı vardır. Yüksek düşünce süreçleri soyut elementlere bağlıdır ve bunlar konuşma aracıyla verilebilirler. Yüksek oranda işitme kaybı olan insanların da bu anlamda soyut konularla ilgili büyük sıkıntıları vardır. Montessori bu bakımdan konuşma ve buna bağlı olarak okuma-yazma eğitimine büyük önem verir (Hellbrügge, 1977: 159).

Montessori-Pedagojisinin bu alan için geliştirdiği alıştırmalar; kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, resimlerle hikâyeler ve şiirler, farklı materyallerle yapılan hafıza oyunları. Bu alıştırmalar ve oyunlar yapılırken dikkat edilmesi gereken husus öğrencinin grup içindeki arkadaşlarına ve eğitimcisine karşı son derece nazik davranmasıdır. Bu husus evde yapılacak alıştırmalarda da unutulmaması gereken bir prensiptir.

Konuşma alıştırmaları okuma ve yazmayı öğrenmenin ön aşamasını teşkil eder (Hellbrügge, 1977: 160). Montessori konuşma alıştırmaları sadece renkler



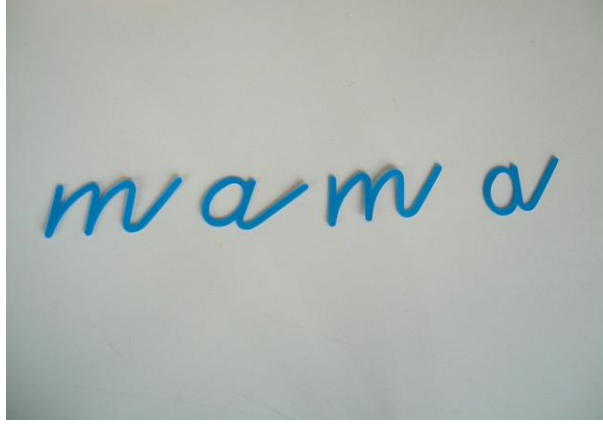
Resim 6: Zımpara Kağıdı Harfleri

veya hayvan isimleri gibi kavramları öğretmez, onların doğru şekilde konuşulmasını da teşvik eder. Montessori-konuşma alıştırmaları çocuğa ikinci yabancı dil eğitiminde de destek sağlar. Bu konuyla ilgili yine Münih Çocuk Merkezinden bir terapi saatinin anlatılması faydalı olacaktır: Beş yaşında gelişim geriliği gösteren, kendi anadilinin yanında Almanca'yı da yeterince konuşamayan, Polonya kökenli

bir kız çocuğu Montessori materyalleri ile konuşma terapisine alınmıştı. Materyaller kırmızı, sarı ve kahverengi renklerinde, içleri aynı renkte küplerle dolu, kapakları üzerinde bir küp geçebilecek büyüklükte delikleri olan üç tane kavanozdan oluşmaktaydı. Alistırmanın kuralına göre çocuk üç kavanozu da tamamen boşaltıp, küpleri de karıştırmalıydı. Sonra eline aldığı her bir küpün rengini her seferinde söyledikten sonra aynı renkte kapağa sahip olan, ait olduğu kavanoza atması gerekiyordu. Çocuk bu oyundan büyük bir zevk almıştı, ancak aynı zamanda renklerin isimlerini söylemekte oldukça da zorlanmıştı. Bu alıştırmaya çocuğun annesi de kısmen dâhil edilmişti ki, anne bu alıştırmayı çocuğuyla evde de benzer materyallerle tekrar edebilsin. Çünkü bu alıştırmada tıpkı diğer Montessori alıştırmaları gibi, gelişimin sağlanması açısından çok defa tekrar edilmeliydi.

Yazı alıştırmalarında ilk adım el yazısıdır. İlk materyal ise “zımpara kâğıdı harfleri”dir. Çocuk parmaklarını harfler üzerindeki izlerin üzerine sürer. Eğitimci çocuğa ilk olarak en fazla üç harf göstermelidir, daha sonra harflerin sayısı artacaktır. Çocuğa harfler gösterilirken, okullarda kullanılan ses yönteminde olduğu gibi harfin adı değil, verdiği ses çıkarılır (Örneğin; N: nnnnnnn).

Bu alıştırmalara “hareket eden alfabe” ve “harf kartlarıyla” devam edilebilir. Harfler öğretilirken önce sadece küçük harfler öğretilir. Yapılan bir alıştırma amaca ulaşmış ve çocuk tarafından öğrenilmişse diğer bir harfe veya kelimeye geçilebilir. Yazmayı okuma takip eder. Eğitimcinin okumada kelimelerin okunuşunu çok net bir şekilde çıkartması gerekir. Büyük harflerin kullanıldığı kısmın öğretilmesi aşamasında (özel isimler gibi) büyük harfler kullanılır. Bu aşamada eğitimci harflerin küçük formlarının yanında büyük formlarının da var olduğunu belirtir (Dattke, 2006: 71).



Resim 7: Hareket Eden Alfabe

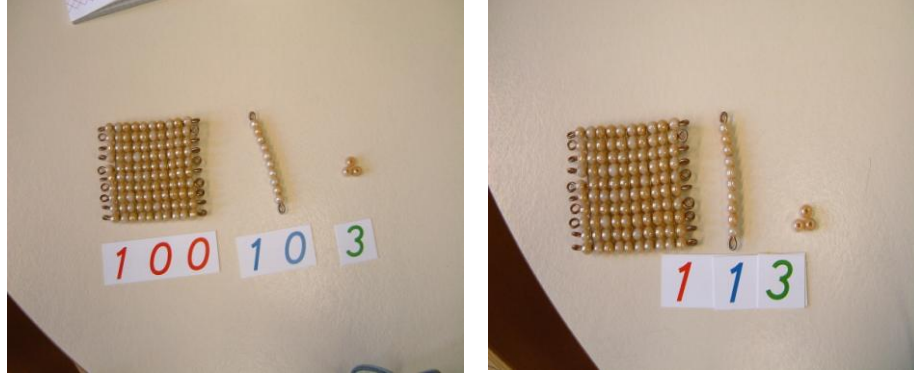
Hellbrügge'ye (1977: 162) göre okumada Montessori metodu harflerin sıkı şekilde analizine dayanır. Bütünlük ilkesiyle alakası olmayan bu metot sayesinde legasteninin de önü alınmış olur. Hellbrügge 70 li yıllarda bu metotla kendi okullarında eğitim gören normal seviyede zekâya sahip hiçbir öğrencide

disleksiye rastlanmadığını belirtir.

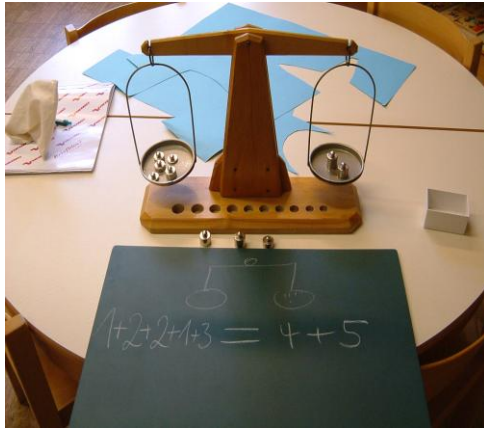
Matematik Alıştırmaları

Matematik alıştırmaları 1 den 10 kadar olan sayıların öğrenilmesinden matematiksel soyutlama konularına kadar giden bir basamaklar sırası içinde gerçekleştirilir. Montessori-Pedagojisi sayesinde matematiğin somut anlamını içselleştiren çocuk, ileriki yaşlarda da bununla ilgili daha az sorun yaşayacaktır.

Bedensel engelli çocukların matematikle ilgili diğer çocuklara oranla daha fazla sıkıntıları vardır. Buna sebep olan nedenler içinde beynin bir şekilde zedelenmesi, algı sorunları ve alan kavramı üzerine tecrübe eksikliği sayılabilir (Wieczorek, 2005: 235). Engelli çocuk, engelli olmayan çocuklara göre çevresini tanıma konusunda daha az aktif olduğu için miktar ve sayı gibi matematiksel kavramlar üzerine de daha az tecrübesi vardır. Montessori-Pedagojisi materyalleri taşıma ve tutma gibi aktiviteleri içerir. Bu sayede engelli çocuk miktar ve ağırlık gibi kavramlarla tecrübe edinme imkânı bulur. Bu bakımdan bu alıştırmalarla ne kadar erken dönemde başlansa etki imkânı da o oranda yüksek olur.



Resim 8: “Altın İnci” İsimli Materyalle Yüzlük, Onluk ve Birliğin Gösterimi



Resim 9: Terazi Yardımıyla Matematiksel İşlemlerin Somutlaştırılması

Matematik alıştırmaları Miktarı tanımayla başlar. Çocuk farklı alıştırmalarla ilk önce 1 den 10’a kadar sayıları öğrenir. Montessori-Matematiğinin ilk basamağı şu programı içerir: Nicelik Sembol Nicelik ve Sembolün Bağlanması Alıştırma/Pekiştirme/Kontrol. Bunu takip eden aşamalar; ondalık sistem, 1000’e kadar saymayı öğrenme. Bu aşamaların her birinde, çocuk gelinen aşamayı sorunsuz yönetebileceği noktaya gelene kadar alıştırmalar tekrar edilir (Dattke, 2006: 72).

Sonuç

Maria Montessori yaşadığı dönemin birçok zorluğuna rağmen çok iyi düşünülmüş bir pedagoji konseptini ortaya koyabilmiştir. Montessori bunu yaparken bir obje olarak çocuğa ve çocukla çevre arasındaki bağlantıya konsantre olmuştur. Muhtemelen aldığı tıp eğitiminin çocukla çevre arasındaki

ilişkinin çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimine etkisini anlamasına büyük katkısı olmuştur.

Montessori çocuğun kendisine ait bireysel gelişim koşullarına ve özelliklerine göre eğitilmesi gerektiğini düşünmüştü. Engelli çocuk da kendisine has özelliklere ve ilgiye sahip bir bireydir. Onun eğitiminin ilk amacı kendi başına ihtiyaçlarını giderebileceği ve yaşamını sürdürebileceği becerileri edinmek olmalıdır. Bu becerileri sadece bireyin hayatı için gerekli biyolojik ihtiyaçlar veya mesleki edinimler anlamında değil, kendi kararlarını verebilme ve bunları gerçekleştirmek için gerekli çabayı gösterebilmek olarak da algılamak gerekir. Sadece kendi başına hareket eden/davranan bireyler toplum içinde özgür olurlar ve toplum içinde kendilerine uygun bir pozisyonu edinebilirler. Bu aynı zamanda onların ailelerinin de bağımsız bir hayat sürmelerini sağlar.

Montessori-Pedagojisi engelli çocuğa materyalli alıştırmaı sayesinde erken yaşıta bağımsız hareket edebilme için bir imkân sağlar. Engelli çocuk bir alıştırmaı tamamladıktan sonra başka bir alıştırmaı yönelir. Bu süreç içerisinde oyun oynarcasına alıştırmaıla meşgul olan çocuk, kendi gelişimi içerisinde de farkında olmaksızın büyük yol kat eder. Engelli çocuk grup çalışmaları sırasında diğerk çocukları seyretme ve taklit etme imkânı bulur. Bu sırada sosyal bir varlık olarak engelli olmayan bireyler içinde de yerini alır. Bu anlamda sadece engelli veya engelli olmayan çocukların eğitimini değil, onların beraber eğitim almalarına, yani bütünleyici eğitime de elverişli olan Montessori-Pedagojisi bu anlamda demokratik bir toplum için de pedagojik anlamda gerekli desteğı verir.

Kaynakça

Biewer, G. (1997). Montessori-Pädagogik mit geistig behinderten Schülern, 2.Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Klinkhardt.

Dattke, J. (2006). Die Informationsmappe ist für die Teilnehmer des Internationalen Lehrganges für Montessori- Pädagogik und Montessori-Heilpädagogik, München: Internationale Akademie für Entwicklungs-Rehabilitation und Theodor Hellbrügge – Stiftung.

Fisgus, C., Kraft G. (2004). Hilf mir, selbst zu tun (Montessori Pädagogik in der Regelschule), 8. Auflage, Donauwörth: Auer Verlag.

- Heiland, H. (2003). Maria Montessori, Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Hellbrügge, T. (1977). Unser Montessori Model, München: Verlag Kindler.
- Hillenbrand, C.(2011). “Avantgarde – Akademisierung – Anpassung: Heilpädagogik im pädagogischen Diskurs zu Beginn des 20. Jahrhunderts“. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (11), (449-453).
- Pichler H., Pichler M. (1996). Montessori-Praxis, München: Sensor Verlag.
- Reble, A. (2002). Geschichte der Pädagogik, Stuttgart: Klette-Cotta Verlag.
- Séguin, E. (1912). Die Idiotie und ihre Behandlung nach Physiologischer Methode, Wien: Verlag von Karl Graeser .
- Seitz, M., Hallwachs, U. (1996). Montessori oder Waldorf, München: Verlag Kösel.
- Steenberg, U. (1998). Kinder kennen ihren Weg, Ulm: K&O Kinders Verlag.
- Tenorth, H.E. (2003). Klassiker der Pädagogik, Band 2, München: Verlag C.H. Beck.
- Vester, F. (2001). Denken, Lernen, Vergessen, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Wieczorek, M. (2005). “Zur Problematik des Mathematikunterrichts bei Schülern mit Körperbehinderungen – Methodisch-didaktische Zugangswege”. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (6) (235-241).

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın İlkeleri

Journal of Kazım Karabekir Education Faculty

1988 yılından beri ISSN 1302-3241 Süreli yayınlar numarası ile yılda iki kez yayımlanmakta olan Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, ulusal hakemli ve bilimsel içerikli resmi yayın organıdır. Derginin yayın dili Türkçe, İngilizce, Almanca ve Fransızca olup, sosyal bilimlerin farklı alanlarında yapılmış bilimsel nitelikli araştırma yazıları yayımlanır.

Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi'ne gönderilen yazıların incelenme ve değerlendirilmeye alınabilmesi için aşağıdaki şartların yerine getirilmesi gerekmektedir.

1. Gönderilen yazılar daha önce herhangi bir şekilde yayımlanmamış ya da yayımlanmak üzere herhangi bir yayın organına gönderilmemiş orijinal makale olmalıdır.
2. Editörler Kurulu Yazım Kurallarına uymayan yazıları yayımlamamak, düzeltmek üzere yazarına geri göndermek ve biçimce düzenlemek yetkisine sahiptir.
3. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar teknik değerlendirme aşamasını geçtikten sonra Yayın Kurulunun uygun gördüğü en az iki hakem tarafından değerlendirilir ve yayımlanması uygun görülürse dergide basılır.
4. Yayım için gönderilmiş çalışmalarını gecikme veya diğer bir nedenle dergiden çekmek isteyenlerin bir yazı ile başvurmaları gerekmektedir.
5. Dergiye gönderilen yazılara telif hakkı ödenmez.
6. Yazıların, Türk Dili Kurumu "Yeni Yazım Kılavuzu" ile Türkçe yazım kurallarına uygun olması gerekir.
7. Yazılar, sadece makalenin adı, yazarın akademik unvanı, görevi, bağlı olduğu kuruluşu, eposta ve telefon numaralarını belirten bir dış kapak sayfası eklenerek 3 kopya çıktı ve CD kaydıyla birlikte Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi Editörlüğüne teslim edilir veya elektronik posta yoluyla editöre gönderilir. (Resim grafik ve benzerlerinin ayrı bir dosya halinde ve JPG formatında kaydedilmesi gereklidir.)

Makale Yazım Düzeni

Dergimize gönderilecek yazıların aşağıdaki şekil özelliklerini taşıması yayım birliğini sağlaması açısından zorunludur.

1. Yazar(lar)ın adı ve soyadı, unvanı, çalıştığı kurum ve e-posta adresi ilk sayfada başlıktan itibaren ortalananarak ve bu sıra izlenerek belirtilmelidir.

2. Makaleler 10-12 kelimeyi geçmeyen ana başlık, 200kelimeyi geçmeyen Özet, 3-10 kelime arasında Anahtar kelimeler yazılmalıdır. Türkçe başlığın tümü büyük harflerle, İngilizce başlığın ise sadece ilk harfleri büyük yazılmalıdır. Yabancı bir dilde yazılan çalışmalarda Türkçe ve İngilizce özet eklenmelidir.

3. Makale başlığı ve yazar ismi, özet, anahtar kelimeler, makalenin İngilizce başlığı, abstract, keywords, makale metni, kaynakça, ekler sırası ile yazılmalıdır.

4-Yazı Microsoft Word yazılım programı ile Times New Roman 11 punto, ile 1.15 satır aralıklı, paragraf aralarında ise 1,5 boşluk verilecek, metin ebadı 13x20 cm. ölçülerinde 12 sayfayı geçmeyecek şekilde tek sütun halinde hazırlanarak teslim edilmelidir. Şekillerin ve çizelgelerin açıklamaları ile alıntılar, dipnotlar ve kaynaklar listesinin yazımında ise 10 punto ve tek satır aralığı kullanılmalıdır.

5-Yazıda yer alan konu başlıkları APA Formatında şu şekilde olmalıdır:

1.düzey Merkezde, Kalın, Sözcükler Büyük Harfle Başlar Küçük Harfle Sürer

2.düzey Sola Yaslı, Kalın, Sözcükler Büyük Harfle BaşlarKüçük Harfle Sürer

3.düzey Girintili, kalın, Başlığın ilk sözcüğü büyük harflebaşlar diğer sözcükler küçük harfle başlayıp biter

4.düzey Girintili, kalın, italik, Başlığın ilk sözcüğü büyükharfle başlar ve diğer sözcükler küçük harfle başlayıp biter

5.düzey Girintili, italik, başlığın ilk sözcüğü Büyük harflebaşlar ve diğer sözcükler küçük harfle başlayıp biter

6.Şekil ve Tablolar her biri ayrı bir sayfada ve sayfa sırasıtakip edilmek suretiyle verilmelidir. Şekil adı, şeklin altında, tablo başlığı tablonun üzerinde yer almalıdır. Şekil ve tablo numaralan 1, 2,3,...gibi verilmelidir.

8- Paragrafa başlanırken 5-7 boşluk bırakılarak başlanmalıdır fakat hangi aralık verildiyse tüm metinde aynı olmalıdır. Diğer önemli noktalar ise metindeki yazı içerisinde **kalin**, BÜYÜK HARF, **büyük puntolar** ya da altı çizili şekiller kullanılmamalıdır. *Gerçekten vurgulanması gereken bir sözcük* olduğunda ise yazı tipi *italik* yapılabilir. İngilizce yazılan bölümlerde kısaltmalar kullanılmaz. Örn: weren't – don't – isn't; yerine were not – do not – is not kullanılır. Yazımda noktalama işaretlerinden (nokta, virgül, noktalı virgül, iki nokta üst üste gibi) sonra bir karakter boşluk bırakılmalıdır. Metin içinde sıralama gerektiğinde numaralandırma kullanılmaz, (a), (b), (c) gibi harflerle sıralama yapılır.

9- 40 kelimedenden fazla bir alıntı yapılıyorsa, alıntındaki cümleler blok olarak normal paragraf cümlelerinin başlangıcından 5-7 karakter içeriden başlatılarak verilir. Bu paragraf başları için kullanılan boşluk hizasıdır. Bu durumda tırnak işareti kullanılmaz.

Örn:

Bu noktada metnin iletişim bağlamına dönük olarak şu tespiti yapmak yerinde olur:

Söz gelişi, metnin birliğinin betimlenmesinde, metnin dışına da taşılması zorunluluğu, uygulamada genellikle iki önemli noktanın göz önüne alınmasına yol açar. Bunlardan birincisi, eldeki metnin hangi metinler öbeğine sokulabileceği; ikincisi de, metinsel durum, başka bir ifadeyle metnin iletişim bağlamıdır. Birincisi, okurun, metnin alımlayıcısı olarak, nasıl bir tutumla, hangi beklentiyle metne yaklaşacağını belirler. Söz gelişi, gazetede ki ayrıntılı bir futbol maçı haberi ile, bir futbol maçını konu alan yazınsal öyküye aynı beklentiyle yaklaşmaz okur. (Göktürk, 1980, 36))

10- Yararlanılan kaynaklar, eğer varsa notlardan sonra ayrı bir sayfada "Kaynakça" başlığı altında verilmelidir. Kaynakça göstermek zorunludur. Makale yazım kurallarının ayrıntıları için bakınız.

Fakülte web sitesi verilecek

Kaynak Gösterme Biçimi

Erzurum Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi'ne gönderilen makaleler, referans sistemi, dipnot gösterme biçimi ve kaynakça düzenlenmesinde American Psychological Association (APA) stilinde hazırlanmalıdır. Kaynak göstermeler metin içerisinde, açıklamalar dipnot olarak sayfa altlarında verilmelidir.

Metin içerisinde kaynak göstermede Parantez içerisinde Yazar(lar)ın Soyad(lar)ı ve yayın(lar)ın basım yılı ve sayfa numarası belirtilir.

Örnekler:

Tek yazarlı yayın:

(Bülbül, 2010: 28)

Yayın Tarihi Olmayan Çalışma:

(Yıldırım, t.y.: 2).

Dolaylı Gönderme:

(Aktaran: Oktay, 1997: 7).

Bir yazarın aynı yıl içinde yazılmış birden fazla çalışmasına gönderme:

(Bülbül, 2005a: 42) (Bülbül, 2005b: 56)

Soyadları Aynı İki Yazara gönderme yapılırken karışıklığı ortadan kaldırmak için yazarların isimleri kısaltılarak belirtilmelidir.

(M. Bülbül, 2000: s. 21).

(S. Bülbül, 2003: s. 76).

Cümle içinde birden fazla kaynağa atıfta bulunuluyor ise kaynaklar arasına; birbirinden ayrılmalı ve kronolojik olarak verilmelidirler.

(Yıldırım, 2010: 28; Bülbül, 2000: 98; Oktay, 2001: 120)

İki yazarlı yayınlarda yazarların soyadları– (tire) işaretiyle birbirinden ayrılmalıdır.

Bülbül-Türkoğlu, 2008: 89)

İkiden fazla yazarlı yayınlarda yazarların soyadları , (virgül) ile birbirinden ayrılmalı son soyadından önce ve bağlacı konmalıdır. Bu türden yayınlarda beşten fazla yazar olması halinde ilk soy isimden sonra vd. konularak devam edilir.

(Yıldırım, Bülbül, Oktay, Türkoğlu, Bozavlı, 2010: 324)

(Yıldırım vd., 2010: 86)

Kaynakça Oluşturulması

Kitap

Tek Yazarlı

Yazar. (Yayın Yılı). Kitap Adı. Yayın yeri.

Çok yazarlı

Beck, C. A. J., Sales, B. D., Walter, M. D. ve Heynes, A. P. (2002). Managing Diversity in the Classroom. Washington, DC: New Age Printing.

Editörlü Kitap İçinde Bölüm ya da Makale

Yazar (Yayın Yılı). “Yayın adı”. A. Editör (Haz./Ed.). Kitap adı (s. sayfa numaraları).

Kurum Yayınları

Kurum Adı. (Yayın Yılı). Yayın adı. Yayın yeri:

Türk Dil Kurumu. (2005). Türkçe Sözlük (10. bs.). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Çeviri kitaplar

Yazar. (Yayın Yılı). Kitap adı. (Çev. Adı Soyadı). Yayın yeri: Yayınevi. (Kaynak Yapıtın Yayın Yılı).

Tez

Yazar. (Yayın Yılı). Tez Adı. (Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik Tezi).

Yer: Üniversite Adı.

Yazarı Olmayan Eser: Anonim

Eser. (Yayın Yılı). Yayın Yeri

Danışma Kaynakları**Bilimsel Dergi Makalesi**

Yazar. (Yayın Yılı). “Makale adı”. Dergi Adı, Cilt (sayı), sayfa numaraları.

Yazar, A., Yazar, B., Yazar, C., Yazar, Ç., Yazar, D., Yazar, E. ve diğerleri.

(Yayın Yılı). “Makale Adı”. Dergi Adı, Cilt (sayı), sayfa numaraları.

Yazarı Belli Değil

“Makale Adı”. (Ay Yıl). Dergi Adı, cilt (sayı), sayfa numaraları.

Diğer Yayınlar**Bildiri/Yayımlanmış**

Yazar. (Yayın Yılı). “Bildiri Adı”. A. Editör (Ed.). Kitap Adı (ss. Sayfa sayısı/sayfalar arası). [Bildiri]. Yayın Yeri:

Yayımlanmamış

Konuşmacı, (Ay Yıl). “Bildiri Adı” [Bildiri]. Toplantı Adı, Toplantı Yeri.

Ansiklopedi Maddesi

Yazar. (Yayın Yılı). “Madde Adı”. Yapıt Adı. (c. cilt numarası, s. sayfa numarası. Örn. XV, 34). Yayın Yeri

Rapor

Yazar. (Yayın Yılı). Rapor Adı (Rapor No:). Yayın Yeri: Yayınlayan/Hazırlatan Kuruluş.

Yasa ve Yönetmelikler

Yasa Adı. (Kabul Edildiği Yıl). Yayın Adı. Sayı, Gün Ay Yıl.

Görüşme

Mektup, e-ileti, telefon görüşmesi gibi kişisel görüşmeler elde edilebilir kaynaklar olmadıklarından kaynakçaya eklenmezler.

Görüşmelere yalnızca metin içinde gönderme yapılır.

Metin içinde: (Oktay Aslanapa ile Türk Sanatı, 23 Haziran 2003).

Elektronik Kaynaklar**Basılı Kitabın Elektronik Sürümü**

Yazar, A. ve Yazar, B. (Yayın Yılı). Kitap Adı [Elektronik Sürüm]. Yayın Yeri: Yayınevi.

Basılı Makalenin Elektronik Sürümü

Yazar, A. ve Yazar, B. (Yayın Yılı). “Makale Adı” [Elektronik Sürüm]. Dergi Adı, cilt(sayı), sayfa numaraları.

Makale

Yazar, (Yayın Yılı). “Makale Başlığı”. Dergi Adı, cilt(sayı), sayfa numaraları. Erişim tarihi: Gün Ay Yıl, <http://ağ adresi>

Veritabanında Makale ya da Madde

Yazar, (Yayın Yılı). “Makale Adı”. Dergi Adı, Cilt (sayı), sayfa numaraları. Erişim tarihi: Gün Ay Yıl, Veritabanı Adı, Kayıt/Makale No.

Rapor

Yazar. (Ay Yıl). Rapor Adı (Rapor No). Erişim tarihi: Gün Ay Yıl, <http://ağ adresi>

Anonim Ağ Sayfası

Kaynağın Adı. (t.y.). Erişim tarihi: Gün Ay Yıl, <http://ağ adresi>

Ağ Sitesinden Erişilen Ağ Sayfası

Yazar. (Yayın Yılı). Sayfa Adı. Erişim tarihi: Gün Ay Yıl, Ağ Sitesi Adı: <http://ağ adresi>

Ağ Sitesi

Site ya da Yayınlayan Kuruluş Adı. (Yayın Yılı). Erişim tarihi: Gün Ay Yıl, <http://ağ adresi>

Haber, Tartışma Grubu ya da Forum İletisi

Yazar. (Gün Ay Yıl). İleti Konusu [İleti No]. Erişim tarihi: Haber/Tartışma Grubu/Forum Adı, <http://ağ adresi>

WEB Sitesine Atıfta Bulunma

Bir Web sitesinin tümüne (sitedeki belli bir sayfaya değil) atıfta bulunmak için, sitenin adresini vermek yeterli olacaktır.

Özet

Yazar. (Gün Ay Yıl). “İleti Konusu” [Özet]. Dergi Adı, Cilt (sayı), sayfa numaraları. Erişim tarihi: Haber/Tartışma Grubu/Forum Adı, <http://ağ adresi>__