

ISBN: 1302-3241



KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

**YIL : 2013 SAYI : 27
ERZURUM**

**JOURNAL OF KÂZIM KARABEKİR
EDUCATION FACULTY**

**YEAR : 2013 NUMBER : 27
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: 27

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. 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 Osman ÖZTÜRK	Selçuk Üniversitesi
Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL	Çanakkale On Sekiz Mart Üni.
Prof. Dr. Hüseyin AYDIN	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Münir OKTAY	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Remzi Yavaş KINCAL	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Selçuk GÜNAY	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENİGİL	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Yılmaz KOÇ	Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet MAVİ	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah KAPLAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Alper Cihan KONYALIOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Cemalettin IŞIK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Erdoğan KÖSE	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Ersin GÜLSOY	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. Rıfat GÜNDAY	On Dokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Selçuk KARAMAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Sibel GÜZEL	Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Yüksel GÖKTAŞ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Deniz KÜZECİ	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ebubekir BOZAVLI	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Muzaffer OKUR	Erzincan 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. Sadık TÜRKOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Savaş YEŞİLYURT	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şeyda ERASLAN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Türkan KARAKUŞ	Atatürk Üniversitesi

Önyazı,

Günümüzde yaygın olarak öğrencilerin şefkat duygularıyla değil, şiddete dayalı bir eğitim sürecinden geçtikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrenenlerin birbirlerine ve etrafında bulunan kişilere karşı hoşgörü ve saygılarının azaldığı ve başkalarına yönelik tahammülsüzlüğün pek çok sosyal problemi beraberinde getirdiğine tanık olunmaktadır.

Yaşadığımız dünyada sadece çok bilen bireylere değil, daha ahlaki ve insani değerlere sahip, yüksek karakterli bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Değerler dünyaya, hayata anlam verir. İnsanı hayata bağlar ve onu yüceltir. Bireyi, bir kültürün, bir topluluğun, bir bütünün parçası kılar. Aidiyet duygusunu geliştirir, sosyal ve bireysel olarak farkındalık algılarının güçlenmesine vesile olur. Bu bakımdan değer, hem kişide gelişir, hem de onu geliştirir. Değerler eğitimi ile eğitim değerleri eşgüdümlü olarak etkin bir düzeye çıkar.

Bu yüzden değerlerin yaşandığı, korunduğu ve kırılmadığı toplumlar, sağlıklı toplumlardır. Sağlıklı toplumlar, ideallerimizin var olduğu, huzur ve sükûnun, insani olanın, şefkatin yardımlaşmanın yaşandığı toplumlardır. Öğretim programlarında, ideal olarak yetiştirilen kişilerde bulunması istenilen belli duyuşsal özelliklerin ifadesi olan kazanımlar yer almaktadır. Bilişsel düzeyde bilgi sahibi olduğu kadar, bir öğrencinin duyuşsal anlamda da, özellikle değerler eğitimi anlamında, öğretim programlarının toplumsal değerlere ne kadar yer verdiğinin bilinmesi önemli rol oynamaktadır.

Yapılan araştırmalar ortaya koymuştur ki, kişisel niteliklerin parametrelerine bağlı olarak; sabır, saygı, adalet, hoşgörü, yeniliğe açıklık, öz güven, öz beğeni, öz denetim, öz saygı, toplumsallık, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, samimiyet, sevgi, barış gibi değerler eğitim süreçlerinde işlevsel olarak yer almaktadır. Eğitim değerlerinin, değerler eğitimi ile varlık bulduğu kesinleşmiş bir değer olarak günümüz değerler zincirinde yer almış bulunmaktadır.

Bu sayımızı, değerli okurlarımızın eğitim süreçlerinde elde edecekleri kazanımlarının etik değerler ölçütlerinde daha verimli üretilmeye ve davranışlara dönüşmesi umuduyla paylaşmayı amaçlıyoruz.

EDİTÖR
MELİK BÜLBÜL

İÇİNDEKİLER

EDEBİ METİNLERİ ANLAMADA VE ANLAMLANDIRMADA DİL EĞİTİMİ AÇISINDAN KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER Melik BÜLBÜL.....	1
PAUL VERLAINE'İN ŞİİRLERİNDE GÖZ İMGESİ Sadık TÜRKOĞLU.....	13
FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKLERİNİN İLK YILLARINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE BU SORUNLARIN YILLARA GÖRE DEĞİŞİMİ Hakan Şevki AYVACI, Ayşe DURMUŞ	29
MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GEOMETRİ ALAN BİLGİLERİNİN HATA YAKLAŞIMI İLE İNCELENMESİ Alper Cihan KONYALIOĞLU	45
OPINIONS OF ELT INSTRUCTORS ON DISTRUPTIVE BEHAVIORS IN TURKEY: A COMPREHENSIVE STUDY ON CONCEPTS AND REACTIONS Arif SARIÇOBAN, Emrah DOLGUNSÖZ	63
THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING ACTIVITIES BASED ON MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY ON VOCABULARY LEARNING IN EFL CLASSES Gülşay ER, Serpil AZAP	75
PEDAGOGICAL GENRE APPROACHES : A THEORETICAL STUDY R.A.Merve GEÇİKLİ	97
ERREURS INTERLINGUALES CHEZ DES APPRENANTS TURCOPHONES EN SITUATION TRILINGUE : TURC-ANGLAIS-FRANÇAIS Veda Aslım YETİŞ	111
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL KAYGI DÜZEYLERİ İLE İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ Gökhan BAŞ	125
XIX.VE XX. YÜZYILLARDA OSMANLI DEVLETİNİN MÜSLÜMAN TEBA'AYA YÖNELİK EĞİTİM POLİTİKASI I Kenan ÇETİN	145

**MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME BİLGİSİ BİLEŞENİ BAĞLAMINDA
İNCELENMESİ**

Samad SHABANİFAR163

**EDİTÖRE MEKTUP: ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ (5, 6, 7 VE 8.
SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMI ÜZERİNE**

Alper Cihan KONYALIOĞLU175

EDEBİ METİNLERİ ANLAMADA VE ANLAMLANDIRMADA DİL EĞİTİMİ AÇISINDAN KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLER

Melik BÜLBÜL¹

Özet

Edebi metinlerin yazınsallık özelliklerinden dolayı barındırdıkları anlam katmanlarının çözümlemesi, diğer metin türlerine oranla daha özel ve ayrıntılı bir çaba gerektirir. Edebi metinlerin yapısal özellikleri gereği, okurun okuma süreçlerinde anlam çözümlemelerine dönük olarak daha donanımlı bir bakış açısıyla yaklaşması gerekmektedir. Bu yönüyle yabancı dil öğretimi aşamalarında da edebi metinlerin zengin bir dil malzemesi barındırdıklarına tanık olunmaktadır. Diğer kullanmalık metinlerden ayrılan keskin çizgileri ile okurun düşünce evreninde büyük çağrışımlar yaratarak, onun yeni ve güncel düşünceler üretebilmesine büyük katkılar sağlarlar. Bu da edebi metinlerin en önemli işlevlerinden birini oluşturmaktadır doğrusu. Bu anlamda dil eğitimi, anlam çözümleme ve beraberinde yeniden değerlendirme, yani yeniden anlamlandırma faaliyetlerini paralel bir biçimde yürütme eğitimidir. Edebi anlamda, bir iletişim sürecinin kod açılımıdır aynı zamanda bu faaliyet. Bu çalışmanın ana kodlarını, edebi metinlerin kendine özgü yapısal özelliklerinin betimlenmesi, edebi metin-kullanmalık metin ilişkileri, edebi metinler yoluyla dil eğitimi ve bu süreçte karşılaşılan güçlüklerin genel anatomisi oluşturmaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Edebi metin, anlamlandırma stratejileri, okur, dil eğitimi.*

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

The Difficulties Encountered In Understanding and In Making Sense of the Literary Texts In Terms Of Language Education

Abstract

Analysis of meaning layers of literary texts requires more specific and detailed effort according to the other types of texts due to their literary properties. Due to the structural particularities of literary texts, the reader should be approach to the analysis of meaning in the process of reading with a perspective better equipped. In this sense, it is incontestable that literary texts have a rich language teaching material in foreign language teaching phases also. With its distinctive features from the others texts to use, literary texts contribute to the reader for producing new and currents thoughts by creating a large connotations in his mind. Indeed, it is one of the important functions of the literary texts. In this sense, language education executes the analysis of the meaning in parallel with the re-evolution of the meaning, i.e. with the activities re-signification. Literary sense, this activity is also initiative code of the communication process. The main codes of this study compose of description of the inherent structural particularities of literary texts, relations of literary text-text to use, language education by means of literary texts and general anatomy of the difficulties encountered in this process.

Keywords: *Literary text, strategies of giving mean, reader, language training*

Giriş

Edebi metinlerin anlam evrenine girme ve onları anlamsal düzeyde çözümleme sorunu hala güncelliğini koruyan bir olgudur. Bunun nedeni büyük ölçüde, edebi metinlerin genel yapısında saklıdır kuşkusuz. Dil eğitimi süreçlerinde, edebi metinlerin önemi daha da çok hissedilmektedir. Çünkü edebi metinler genel özellikleri ile, dil eğitimi için en zengin dil ve düşünce malzemeleri sunan verimli yataklardır. Diğer kullanmalık metinlerden ayrılan keskin çizgileri ile okurun düşünce evreninde büyük çağrışımlar yaratarak, onun yeni ve güncel düşünceler üretebilmesine büyük katkılar sağlarlar. Bu da edebi metinlerin en önemli işlevlerinden birini oluşturmaktadır doğrusu. Bilindiği gibi, kullanmalık metinler yaşamın hemen her karesinde, düz anlamda rastlanabilecek günlük olayları aktarmak veya bilgilendirmek amacıyla düzenlenmiş metinler olarak ortaya çıkarlar. Buna karşılık edebi metinler, bilgi vermek gibi bir kaygı taşımadıkları gibi, okurun düş dünyasında yeni ufuklar açan bir işleve sahiptirler. Bu yanı sıra edebi metinler kendi metinsel örüsü içinde de pek çok bileşeni içerirler: çok anlamlılık, kurgusalılık, yan anlam-düz anlam ilişkisi, açık uçluluk, arkaplan ilişkisi,

*Edebi Metinleri Anlamada Ve Anlamlandırmada Dil Eğitimi Açısından
Karşılaşılan Güçlükler*

derin anlamsal katmanlar dizisi, çağrışımsal yapı, dili kendine dönük olarak kullanma eğilimi, estetik haz, uyarıcı derin hislenme vb.

Dil eğitimi faaliyetleri bakımından edebi metinlerin yeri, daha başka bir önemle ortaya çıkmaktadır. Yukarıda sayılan edebi öğeler sayesinde kurmaca metinler, dil malzemesini tüm anlam sanatlarıyla yoğurarak rafine haline getirdiğinden, bu tür metinlerin dil portresi içinde doğal olarak, vurgu, müzikal etki, entonasyon, ezgisellik, ritim, imgesel etki, örtüşük anlamlar kümesi, uzak çağrışımlar vb. önemli oranda yer alırlar. Bu yanıyla da edebi metinler ayrıcalık gösterirler. (Bkz. Bülbül 2011, 30). Dolayısıyla, bu tür metinler üzerinden yürütülen dil eğitimi çalışmaları, daha nitelikli tutumlar ve kimi beceriler gerektirmektedir. Çünkü edebi metinlerle yürütülen uğraşlar ve söyleşiler, edebi bir dilin farkına varıp, onun kod açılımını kendine özgü yaklaşımlarla gerçekleştirmeyi zorunlu kılar. Bu anlamda dil eğitimi, anlam çözümleme ve beraberinde yeniden değerlendirme, yani yeniden anlamlandırma faaliyetlerini paralel bir biçimde yürütme eğitimidir. Edebi anlamda, bir iletişim sürecinin kod açılımıdır aynı zamanda bu faaliyet.

YÖNTEM

Edebi metinleri, diğer metin türleri ile karşılaştırmalı olarak değerlendirme esasına dayalı olarak, okuma, anlama ve yorumlama yaklaşımlarından yararlanarak metinsel çözümlemeler üretmek, genel yöntemsel ilke olarak benimsenmiştir bu çalışmada.

METİN TÜRLERİ VE YABANCI DİL EĞİTİMİ İLİŞKİSİ

Yabancı dil eğitiminde seçilen metin türlerinin rolü, hiç de küçümsenecek bir konu değildir bilindiği gibi. Çünkü seçilen metin türlerinin, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeye elverişli olmalarının gerekliliği yanında, onların ilgilerini çekebilecek düzeyde olmaları da büyük önem taşır. Bu çalışmada kullanılmak için seçilen metin türlerinin öğrencinin öğrenme süreçlerine olan olumsuz etkilerinin nedenleri somut veriler ışığında oraya konulmaya çalışılmıştır. Doğal bir refleks olarak yabancı dil öğrenenlerin, belli seviyede metin türlerini anlamaları ve anlamlandırmaları için, yine belli seviyede dil bilgisi becerilerinin bulunması kaçınılmazdır. (Bkz. Genç 2013: 15). Ancak bu sayede ilgili metinlerin anlamsal düzeyde anlaşılabilirliği ve yeniden anlamlandırılma süreçleri düzenli ve düzeyli olarak gerçekleşebilir. Bu bakımdan öncelikle ele alınan metin türlerinin betimlenmeleri yararlı olacaktır. Bu çalışmada ele alınan kullanılmak için *Rauchen* adlı bir metindir. Diğer edebi nitelikli metinlerimiz ise, ünlü Alman Yazarlardan Hermann Hesse'nin (1877-1962) *Die Magie der Liebe*

(Michels 2001, 33) adlı kısa öyküsü ile Friedrich Schiller'in *Hab Sonne* (Caesar 1897) adlı şiirsel özelliklerle kurulu metnidir.

Bu metinlerin seçilmesinin doğal olarak belli nedenleri vardır. Kullanmalık metinlerin, normal yaşamın akışı içinde her koşulda karşılaşılabilen, yaşamsal olayları olduğu gibi aktaran metinler olduğu söylenebilir. Bu yanıyla, ilk bakışta yabancı dil öğrenen öğrenciler için, kolay anlaşılma rahatlığı sunan metinler olarak değerlendirilebilir. Ancak edebi metinlerle karşılaştıklarında, kimi yetersiz yanları göze çarpar. Çünkü edebi metinlerin edebi özellikleri, metni çok anlamlı ve çok boyutlu bir konuma yükseltmiştir. Bu bakımdan “kanatlı söz” tabirinin kullanılması boşuna değildir edebi metinler için. (Bkz. Özdemir,2002). Bülbül'ün ifadesiyle, bu yanıyla edebi söz kendisine *ruh giydirilmiş bir değer* olarak okurun karşısına çıkar. (Bkz. Bülbül, 2008).

Edebi metinlerin genel dokusuna biraz daha açıklık getirmenin, yabancı dil eğitimi açısından önemli olacağı düşüncesiyle, bu konuda şunlara da değinmek yararlı olacaktır: edebi metinlerin en önemli özellikleri kuşkusuz, Kurgusal(kurmaca) olmaları, çok anlamlı dokuya sahip olmaları ve dural anlamlarının ötesinde, her okuma sürecine paralel olarak yeniden anlamlandırılabilir olmalarıdır. Diğer edebi özelliklerin de, burada rolünün büyük olduğu bilinmelidir. Sanatsal (kurmaca) metinler genel olarak şu özellikleri taşır:

Destan, halk hikâyesi, masal, fabl, öykü, roman, tiyatro gibi türleri kapsar. Bu türlerde anlatılanların bir kısmının hiçbir gerçeklik temeli yoktur. Masal, fabl gibi türler bu gruba dâhil edilebilir. Bir kısmı istenirse gerçeklikten hareket edilerek, istenirse tümüyle tasarlanarak yaratılır. Öykü, roman, tiyatro gibi türler bu gruba dâhil edilebilir. Bir kısmı mutlaka bir gerçekliğe dayanır; ama söz konusu gerçeklik bir düş ve kurgu perdesinin altında nerdeyse görünmez hâle gelir. Destan, halk hikâyesi gibi türler bu gruba dâhil edilebilir. Anlatıcı, kişi, zaman, mekân olay öğeleriyle kurulurlar. Kurmaca metinlerin asıl varlık nedeni okuru bilgilendirmek, ona bir şeyleri öğretmek değildir. Kurmaca metinlerde yazarın asıl amacı, okuru kendi kurduğu bir dünyanın içine çekerek, onu dar yaşam alanının dışına çıkarmak ve başkalarının yaşamına ortak etmek, eğlendirmek, dolayısıyla da, onun yaşantılarını zenginleştirip renklendirmektir. Kurmaca metinlerin öğretici-eğitici işlevi doğrudan değil, dolaylıdır. Bu metinler daha çok, estetik zevk vermek, heyecan uyandırmak amacıyla yazılır. En gerçekçi kurmaca yapıtlarda bile hiçbir okur gerçeğin kendisini bulamaz. Çünkü yazar, ele aldığı gerçekliği yaratıcılığını, düş gücünü, özlemlerini, sanat zevkini, hayata bakış açısını vb. işin içine katarak yeniden yaratır. Gerçekliği kurgular, eklemeler ve çıkarmalar yaparak ona dilediği biçimi verir yazar. Yani kurmaca bir metindeki kişi, zaman, mekân, olay öğeleri farklı bir yazar tarafından değiştirilip farklı şekilde yeniden kurgulanabilir.

ELE ALINAN METİNLERİ DEĞERLENDİRME SÜREÇLERİ

*Edebi Metinleri Anlamada Ve Anlamlandırmada Dil Eğitimi Açısından
Karşılaşılan Güçlükler*

Bilindiği gibi, yabancı dil eğitimi süreçlerinde öğrenci, en çok kendi ilgi alanıyla örtüşen yazılardan, metinlerden etkilenir. Okuma süreçlerinde bu ilgi alanına hitap eden metinlerin seçimi, öğrenciyi sınıf ortamında canlı tutmanın en önemli motivasyonu ve yoludur. Yabancı dil eğitimi sorununun güncelliğini hala koruyor olmasının en önemli nedenlerinde biri de, öğrenciye ilgisini çekecek ve onun dilbilgisi seviyesine uygun metinlerin seçilememesi sorunudur. Yabancı dil öğrenenlerin ilgisini ve algısını sürekli canlı tutmanın en geçerli ve gerçekçi yolunun onlara ilgilerini çekecek dil malzemeleri sunabilmektir. İşte tam da bu noktada öğrencilerin ilgilerini üzerine çekecek en önemli veri yatakları, edebi metinlerdir. Bunun nedeni edebiyat metinlerinin, yabancı dil eğitiminde ve öğretiminde en ayrıcalıklı yere ve öneme sahip olmaları yatmaktadır. Çünkü edebiyat, “Herhangi bir dili kullanan insanın, ortaya çıkarabileceği en büyük becerileri içerir.” (Susan and Grundy 1993, 71).

RAUCHEN

Rauchen kann Schmerzen
verstärken
Patienten mit chronischen
Schmerzen können durch
Rauchstopp ihre
Schmerzen verringern.
Nikotin kann aber auch
Schmerzen auslösen, wie
z.B.
Clusterkopfschmerzen.
Dies berichten Mediziner
am Deutschen
Schmerzkongress.

Magie der Liebe

Je weniger ich an unsere Zeit
glauben kann, je mehr ich das
Menschentum verkommen
und verdorren zu sehen
meine, desto weniger stelle
ich diesem Verfall die
Revolution entgegen, und
desto mehr glaube ich an die
Magie der Liebe. Kein
Mensch fühlt im andern eine
Schwingung mit, ohne daß er
sie selbst in sich hat. Die Welt
und das Leben zu lieben, auch
unter Qualen zu lieben, jedem
Sonnenstrahl dankbar
offenstehen und auch im Leid
das Lächeln nicht ganz zu
verlernen - diese Lehre jeder
echten Dichtung veraltet nie
und ist heute notwendiger und
dankenswerter als je. Fühle
mit allem Leid der Welt, aber
richte deine Kräfte nicht
dorthin, wo du machtlos bist,
sondern zum Nächsten, dem
du helfen, den du lieben und
erfreuen kannst. Die Welt zu
durchschauen, sie zu
verachten, mag großer Denker
Sache sein. Mir aber liegt
einzig daran, die Welt lieben
zu können, sie und

HAB SONNE...

Hab Sonne im Herzen,
ob's stürmt oder
schneit,
ob der Himmel voll
Wolken, die Erde
voll Streit!
Hab Sonne im Herzen,
dann komme was
mag!
Das leuchtet voll
Licht
dir den dunkelsten
Tag! Hab ein Lied
auf den Lippen mit
fröhlichem Klang, und
macht auch des
Alltags Gedraenge
dich bang! Hab
ein Lied auf den
Lippen dann
komme was mag!
das hilft dir
verwinden.

Yukarıdaki bilgilere de yer vererek, ele aldığımız kullanmalık ve edebi türden olan üçlü metin bloğu üzerinden yabancı dil eğitimi sürecinde, öğrencilerin anlamada ve anlamlandırmada genelde karşılaştıkları güçlükleri ana çizgileriyle irdelemeye geçelim. Görüldüğü gibi, *Rauchen* adlı metin, genel bilgiler içeren bir metindir. Bilgilendirmek amacı ile ele alınmıştır. Belli bir yaşamsal konuda genel geçer bilgileri aktarmak esastır bu tür metinlerde. Dolayısıyla, okurlar bu tür metinlerle yüzleştiklerinde, sadece belli bir seviyede dilbilgisine ihtiyaç duyacaklarından, anlama ve anlamlandırma süreçlerinde kendilerini daha rahat hissederler. Ancak bu tür metinlerin, edebi metinlerin zengin düş dünyalarından akıp gelen bitimsiz ölçekli düşünce evrenine sahip olamayacakları açıktır. Yine de, yabancı bir dilde yazılmış kullanmalık bir metnin, kimi dilbilgisel ve arka plan anlam alanı bakımından anlamaya ve değerlendirmeye dönük güçlükler doğuracağı kesindir. Bu güçlüklerin ortaya çıkmasında en belirgin etmenler, kullanmalık metinlerde dilbilgisel olan etmenlerdir. “Verstaerken”, “verringern” ve “auslösen” gibi eylem bildiren sözcükler, tümce içinde öğrencinin metin dışı bağlamda bilgisine başvurması sonucu anlamlandırabileceği sözcüklerdir. Bunun dışında toplu olarak metnin ana düşüncesini yakalamak için öğrenci, sözlükten yararlanma yoluna gider. Bu tür metinlerin dış dünya ile birebir örtüşen anlam düzeyleri olacağından, anlaşılması büyük oranda güçlük doğurmaz; edebi metinlere nazaran.

Edebi metinlere gelince, ele aldığımız *Die Magie der Liebe* adlı metin, yazınsallık öğelerinin, neredeyse şiirsel ölçülere varıncaya dek kullanıldığı bir dil-anlam ortamı sunmaktadır. Bu yanıyla ister istemez, okurun anlama ve anlamlandırma süreçlerini olumsuz yönde etkileyen bir işleve sahiptir. Okuma süreçlerinin bu işlevdeki olumlu yanını ise dile getirmeden geçemeyiz. Çünkü okuma anlamadır. Ancak okumanın bilimsel nitelikli olması gerekir; okurun da nitelikli okur. (Bkz. Bülbül 2005, 65). Edebi özelliklerin varlığından haberdar olması gereken okur, metnin bu yanıyla şifrelenmiş bir kod ağından oluştuğunun farkına varmalıdır. Okuma işlevi ile bu kodun açılımı beklenir okurdan. Kod açılımı (Dechiffrierung) süreci yoğun bir süreç olup, okurun metin içi ve metin dışı tüm anlam oluşturuca bileşenlerin kod çözümünü yapmasını zorunlu kılar. (Bkz. Zimmermann 2001, 30). Tam bu aşamada alımlama, anlama ve anlamlandırma güçlükleri kendini hissettirir. Bu güçlükleri sıralayacak olursak:

- Farklı bir dilde yazılmış, sanatsal bir metni, kültürü ile birlikte değerlendirememesi.
- Sanatlı bağdaştırmalardan oluşmuş bir metnin çözümlenmesinin gerektirdiği dilbilgisine ve diğer becerilere aynı anda sahip olamama.
- Dil becerilerini edinme süreçlerinde, gerekli düzeyde metot ve yaklaşımlardan yararlanamama.
- İçinde bulunulan ortam koşullarının, yabancı dilde yazılmış edebi bir metnin alımlanması için yetersiz oluşu.
- Dil eğitimi süreçlerinde karşılaşılan ve oldukça yaygın olan, yetersiz alt yapı sorunu.
- Yaygın olarak yanlış anlaşılan, dilbilgisi eğitiminin, üst bir dil eğitimi (Metasprache) olarak algılanması sorunu.
- Edebi metinlerin kurulumunu oluşturan, dilsel normların kırılmasının, dil kurallarının dışına çıkılmasının, sanatsal bir gereklilik olduğu düşüncesinin tanınamaması. (Metaforlar, sapmalar, eliptik ifadeler vb.)
- Edebi metinlerin sanatlı bağdaştırmalardan oluştuğu gerçeği ile kullanmalık metinlerin sıradan bağdaştırmalardan örülü olduğu gerçeği arasında sağlıklı mantık yürütememe sıkıntısı.
- Yabancı bir dilde yazılmış edebi metinlerin anadiline çevrilmesinde karşılaşılan yetersizlikler.
- Tarihsel ve kültürel bağlamda değerlendirilmesi gereken bilgilerin alımlanması sorunu.
- Yabancı bir dilde yazılmış edebi metinlerin anlamsal arka planı ile ilgili çözümleme (Kod açılımı), anlama ve anlamlandırma sorunu.
- Farklı bir dil üzerinden anlam kazısı yapabilmenin güçlüğü.
- Kastedilen anlam katmanlarının çözümlenmesinde ortaya çıkan alımlama ve yorumlama sorunu.
- Edebi bir dilin kendine özgü kurgusunun oluşturduğu zor anlaşılır olma sorunu.
- Ders için seçilen metinlerin, öğrencilerin dilbilgisi seviyesine uygun olmaması sorunu.
- Ders verenin, edebiyat dersini öğrencinin ilgisini çekecek yönde biçimlendirememesi sorunu.

- Güncel durumları içermeyen metinlerin, okurun ilgi alanına ve algı gücüne kapalı olması sorunu vb.

Gibi aksaklıklara rastlamamız kaçınılmaz olacaktır.

Metin örüsü, şiirsel öğelerle donatılmış metin türüne örnek olarak aldığımız *Hab Sonne* adlı metin, duygu, ritim, melodi, derin hislenme, imge gücü ve çok boyutlu anlam katmanlarıyla farkını ortaya koyabilen bir yapıdadır. Kullanılabilir metinlerin çok üzerinde, edebi türden metinlerin en ince ayarlarını barındıran, okuma süreçlerinin yan anlam içeren metaforları yanında, derin düşsel faaliyetlerini de etkin kılan bir özellik taşıdığına tanık oluyoruz. “Hab Sonne im Herzen, / ob’s stürmt oder schneit;/ Hab Sonne im Herzen, /dann komme was mag!/ Das leuchtet voll Licht dir/ den dunkelsten Tag...” gibi derin eğretilmelerle, dilin varsayılan alışkanlığını kıran şiir, yeni anlam yaratımlarıyla, okurun anlama ve anlamlandırma süreçlerine etkili izler bırakmayı başarır. Bu yanıyl, metnin estetik zevke dayalı tadımlık sunumlarından da yararlanma imkânı bulabilmektedir okur.

Buna karşılık, şiirsel havayı aratmayan Hesse’nin edebi potansiyeli ağır metninin şu satırları da neredeyse aynı etkiyi yaratmayı başarmıştır denebilir: “Kein Mensch fühlte im andern eine Schwingung mit, ohne daß er sie selbst in sich hat. Die Welt und das Leben zu lieben, auch unter Qualen zu lieben...” İnsan severlik felsefesinin (Menschheitsphilosophie), üst boyutuna ulaşmış gibi görünen bu satırların içinde barındırdığı yan anlam metaforu, okurun nitelikli yanını da kamçılıyarak, ona hayat ziyafeti sunar gibidir. Doğu felsefesinin derin izlerini, mistik bir sessizlik, bir o kadar da derinlik içeren gizemlilikte aktaran satırlar, evrensel değerlerin insan ortak paydasında buluştuğu bir seremoniyi anımsatmaktadır.(Bkz. Miechel 2001, 79). Edebi metinlerde yer alan, kendine özgü anlatım biçimi, ses, sözcük, sözdizimi bütün yapı bileşenlerinin birbirine örtüşük işlevlerinden ileri gelen formunun çok karmaşık olmasının ötesinde şiir dili, sıkışık, hacimsel olarak genleşmiş, anlamsal gücülüğü (Sinnpotential) çok boyutludur.(Bülbül 2005, 45). “Karmaşık, çoğul anlamlı nitelikteki özgün metinlerin kendi dillerinin, değişik okurların üzerinde bile aynı etkiyi uyandıramayacağı” (Göktürk 1986, 72) göz önüne alınırsa, şiir dilinin örtük,

dolaylı ve imgesel çağrısının çözümünün ne denli bir donanım, sezgisel-deneyimsel ve nitelikli bir okuma sürecini zorunlu kıldığı anlaşılmış olur.

Bununla birlikte, edebi metinlerin karmaşık ve anlaşılması zor görünen yanına karşın, dil eğitimine olan olumlu katkılarına da değinmeden geçilemeyeceği bir gerçektir. Edebi metinlerin yabancı dil eğitimi için ders malzemesi olarak kullanılmasının, diğer metinlere nazaran sayılamayacak çoklukta bir değere sahip olduğu verilerle bilinmektedir. Burada bunların belli başlı olanlarına değinmek yararlı olacaktır.

- Edebi metinler, ders ortamında öğrencinin ilgisini çeken en uyarıcı metinlerdir.

- Yoğun imge gücüyle öğrenci için, yeni düşünceler üretmesine en elverişli ortamları edebi metinler oluştururlar.

- Yabancı dil öğrenenlerin, dil bilgilerini ilerletmelerinde en etkili metin türleri edebi metinlerdir.

- Edebi metinler, öğrencinin dil seviyesini sıradan bir düzeyde tutmasını engelleyen bir güce sahiptirler.

- Edebi metin, bir dili kullanan insanın ortaya koyabileceği en büyük becerileri içerir.

- Edebiyat eğitimi yordamıyla dili öğrenme becerisinin yanında, dili kullanma becerileri de gelişir.

- Öğrenilen yabancı dilin, nasıl kullanıldığının görülebileceği en verimli ortamı edebi metinlerde yakalamak mümkündür. Bu anlamda edebi metinler, dilin en yoğun kullanım çeşitliliğine sahiptirler.

- Edebi metinler, yabancı bir yaşamı ve kültürünü yansıtarak kendine özgü dil kullanım mükemmelliğini de yansıtır.

- En temel dil işlevleri edebi metinlerde saklıdır.

- Edebi metinlerde bir dilin, en zengin ve en güçlü yanıyla kullanıldığına tanık olunur.

- Bir dilin kullanım olanaklarının, en yoğun biçimde yer aldığı ortam edebi metinlerdir.

- Ana dil için yaygın olan kaynaklar, yabancı bir dil için sınırlıdır. Bu sorunu en iyi biçimde edebi metinlerin zengin dil kullanım olanaklarıyla gidermek söz konusudur.

- Yabancı bir dili pekiştirmek ve geliştirmek, edebi metinlerin katkılarıyla sağlanır.
- Dili kendi ortamında öğrenme olanağı bulamayanlar, bu sorunu edebi metinlerin zengin dil evreniyle aşabilirler.
- Dilsel konuların ve yaşama dönük olayların örneklenmesi, somutlaşması ve tartışılması için edebi metinlerden yararlanılır.
- Bütün bilim ve sanat dallarına özgü kavram kuşağının en yoğun bulunduğu ortam edebiyat dünyasıdır.
- Yaratıcı yetenekleri ve üstün anlatım zenginliklerini bulabileceğimiz tek ortam, edebi metinlerin dünyasıdır.
- Her okuma bir anlam oluşturma sürecidir. Bu bakımdan en etkili anlamlandırma süreci edebi metinlerle yürütülen okuma-anlama süreçleridir.
- Yabancı bir dili anlama ve konuşma becerilerini geliştirmenin en etkili yolu, edebi metinler ile yüzleşmektir. Öğrenen açısından yabancı dil öğrenme süreçlerinde, en büyük sorun dilin kullanılması sorunudur. Bu sorunu gidermek, önemli ölçüde edebi metinlerle yürütülen diyaloglarla olasıdır.
- Edebi metinlerin sunduğu derin düş gücü sayesinde öğrenen, konuşma becerisi yanında yazma becerisini de geliştirme olanağı yakalayacaktır.
- Edebi metinler anlatım çeşitliliği sayesinde, öğrenende dilsel bütünlük, anlatım gücü gibi dil yeterliliklerini de geliştirirler.
- Her edebi yapıt bir dil eylemidir. Bu bakımdan her edebi yapıtın oluşturuca dinamikleri, dilin yanında kültürden, geleneklerden, yaşam biçiminden, düş, beklenti, dünya görüşü, sezgi, umut ve duygulardan, kısaca insana ve yaşamına dair her alandan izler taşır.
- Yabancı dilde yazılmış edebi metinler sayesinde, özgün kültür varlığına yabancı kültür değerleriyle faklı bakma olanağı elde edilir.
- Başka kültürün yaratıcı yetenek örneklerini okumakla öğrenen, kültürel birikimini denetler.
- Dil öğrenme süreçlerini en iyi pekiştiren materyaller arasında, edebi metinlerin geldiği unutulmamalıdır.

SONUÇ

Edebi metinler, kendilerine özgü karmaşık ve çok katmanlı özellikleri ile diğer metin türlerinden farklı bir anlam evreni barındırırlar. Okurun bu özel kullanımlı dil evrende hangi anlam öbeklerine ulaşacağını kestirebilmesi, onun kimi niteliklere sahip olmasına bağlıdır. Yabancı dil öğrenme süreçlerinde ise öğrenen, edebi metinlerin gizemli anlam dünyasında yeterli çözümlemeler yapabilmesi için, edebi metinlerin zengin dil ve arka alan malzemelerinden büyük oranda yararlanma fırsatı bulabilmektedir. Bu da onun düşünme, yorumlama ve yeniden anlamlandırma becerilerine olumlu katkılar sağlamaktadır.

KAYNAKLAR

- Bülbül, M. (2005). *İmgesel İletişim*, Çizgi Kitabevi: Konya.
- Bülbül, M. (2008). *Seçme Kısa Öyküler ve Karşılaştırmalı Öykü Çözümlemeleri*, Çizgi Kitabevi: Konya.
- Bülbül, M. (2011). *Yazın Eğitimi ile Dil Eğitimi*, Çizgi Kitabevi: Konya.
- Bassnett S. and Grundy, P. (1993). *Language through Literature: Creative Language teaching through Literature*. Singapore: Logman Signapure Publishers Pte. Ltd.
- Goethe und Schiller: *Ausgewaehlte Werke*, hrsg. von Caesar Flaischlen, Leibzig: Mertens (1927), 884 s.111), das Buch der Deutschen Dichtung 2).
- Göktürk, A. (1986). *Çevir:Dillerin Dili*, Çağdaş yayınları: İstanbul.
- Genç, H. N. (2013). *Yazın Eğitimi ve Estetik Boyutu*, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı (25), 2013: Erzurum.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel Okuma*, İş Bankası yayınları: İstanbul.
- Hermann Hesse, Hrsg. Von Volker Michels, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M. Saemtliche Werke in 20 Baenden und 1 Registerband (2001).
- Zimmermann Hans D., (2001). *Von Nutzen der Literatur*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M.

PAUL VERLAINE'İN ŞİİRLERİNDE GÖZ İMGESİ

Sadık TÜRKOĞLU¹**Özet**

Bu çalışmada simgecilik akımının önemli şairlerinden biri olan Paul Verlaine'in şiirlerindeki göz/gözler imgesi irdelenmiştir. Çalışma verileri şairin bütün şiirlerinde geçen göz sözcüğünün bulunduğu bağlamları kapsamaktadır. Yöntem olarak eşduyuma dayalı olarak beş duyudan biri olan görme duyusunun öne çıktığı gözler ve bu sözcüğün sözcüksel alanında bulunan diğer alt sözcükler ile ilgili bağlamlar ele alınarak içerik analizi ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verlaine'in bütün şiirleri taranarak göz ve gözlerle ilgili anlatımlar içeren dizeler dikkate alınarak anlamsal ve betimsel değerlendirmeler yapılmıştır. Göz sözcüğüyle yapılan eğretilmeler ve genel olarak anlamsal boyutta neden bu sözcüğün bu kadar sıklıkta kullanıldığı saptanmaya çalışılmıştır. Şiirlerin dize örgüsü içinde gözlerin şiirlere nasıl bir boyut kazandırdığı üzerinde durulmuştur. Bu imgenin Verlaine'in şiirlerinde çok yoğun bir şekilde, sayısal olarak yetmiş kez kullanıldığı görülmüştür. Bir anlamda görme duyusu ile algılanan her şeyi şiirine yansıtmaktadır. Gözlerin sözcük alanı içinde bulunabilecek ağlamak, gülmek, bakmak, görmek gibi eylemler; gülen, gülümseyen, ağlayan, alaycı, güzel, kötü gibi niteleme öğelerinin bağlamlarda gözlere eşlik ettiği saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: *İmge, anlam, göz, gözler, duyu, eğretilme, şiir.*

The Image of Eye/Eyes in Paul Verlaine's Poems

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

Abstract

The aim of this study is to examine the image of eye/eyes in Paul Verlaine's poems, who is one of the major poets of current symbolism. The data of the research are composed of the context which includes the word eye in the whole poems of the poet. Content analysis and qualitative research method were used as the research method based on empathy by treating the eyes being the eyesight which is prominent among the five senses and the contexts of the other words in the lexical field of this word. Semantic and descriptive evaluations are made by scanning all of the Verlaine's poems, by taking into account the verses related to the eye and the eyes. The metaphors made by the word eye, and the reason why this word is used so often in semantic dimension generally have been tried to determine. It has been emphasized that the eyes in the pattern of verse of the poems bring how a new dimension to the poems. It was observed that this image was used intensively in his poems, numerically seventy times. In a sense, he reflects everything that is perceived by the eyesight to his poem. It was determined that the verbs which can be found in the word field of the eyes such as, cry, laugh, look, see; the elements of description such as, laughing, smiling, crying, sarcastic, beautiful, bad accompany to the eyes in the contexts.

Key words: Image, meaning, eye, eyes, sense, metaphor, poem.

Böyle bir çalışmanın ele alınma nedeni Verlaine'nin şiirlerinde göz sözcüğüne çok yoğun olarak yer vermesidir. Verlaine, önce izlenimcilik sonra simgecilik akımının önde gelen şairlerinden birisi olmuştur. Bunun en önemli nedeni kuşkusuz şiirlerinin öteki simgeci şairlerinkilerden farklı olarak, onlarınki kadar kapalı bir anlatıma sahip olmamasıdır. Şiirde müziğe önem verdiği, hayal dünyasının, doğanın yarı aydınlık renkli görünümüne yöneldiği söylenmektedir. Fransız şiirine yeni bir hava, canlılık ve müziksel özellikler katmıştır. Onun en yoğun başvurduğu imgelerden biri de göz imgesidir. Konu bütünlüğünün sağlanması için öncelikle Verlaine'in bütün şiirleri taranarak göz sözcüğünün geçtiği bağlamlar ve tüm dizeler çıkarılmıştır. Sonra bu bağlamlar ve dizeler korku, aşk, kin dolu gözler vb. gibi belirli anlamsal kategorilere ayrıldıktan sonra değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Göz imgesinin Verlaine'in şiir sanatına çok büyük katkısı vardır. Onun şiiri gözleriyle gördüklerinin şiirlerine yansımadır adeta. Cohen'in dediği gibi (1966:41)“şair, düşündükleri ve hissettikleriyle değil de söyledikleri ile şair olur. O düşünce üreticisi değil, sözcük üreticisidir. Onun

bütün dehası söz buluşundadır.” Buna göre Verlaine’in şiirlerinde gözlerin en çok yeğlenen ve dikkat çeken sözcüklerden birisi olduğu söylenebilir.

Gözler insanın dünyaya açılan pencereleridir. Gözler mutluluğu ve mutsuzluğu açığa vurur. Göz ile ay, ışık ve pencere arasında bir ilişki söz konusudur. Bu ilişki nesne ile insan arasında da vardır. Işığın nesneler üzerine çarpmasıyla göz onları fark etmektedir. Gözler başkalarını etkilemek için en önemli çekim noktasıdır. Gözlerin bakışında ve görüşündeki alanlar ve sınırlar son derece geniştir. Canlıların en önemli algı organıdır. Nesneleri, bütün varlıkları doğayı, gölleri, denizleri kısacası dünyayı alabildiğine aşar. Aslında göz görmez beyin görür. “Görme duyu organı olan göz doğal olarak ve neredeyse evrensel boyutta düşünsel algının genel simgesidir.” (Chevalier et Gheerbrant, 1982; 687) *Simgeler Sözlüğü*’nün (1982;688) göz ile ilgili bölümüne bakıldığında, üç türlü göz olduğu söylenir. Birincisi, görme organı olarak tüm canlılarda bulunan fiziksel olarak var olan göz organı. İkincisi, kalp gözüdür. Arapça ‘ayn’el kalp’ yani “kalp gözü” olarak adlandırılan pek çok dile de bu şekilde geçen ifadeye bağlı olarak kullanılan terim. Mistik gelenek içerisinde kullanılan bu özel kavram bir kaynağa, insanın içindeki öze uygun gelir. Üçüncüsü gönül gözüdür. Bu da insanda doğal olarak bulunan estetik bakış açısını, daha çok hoşla giden şeylere dikkati çeken ve altıncı his gibi olduğu düşünülen algı biçimidir. Neredeyse bütün dillerde göz ile ilgili klişeleşmiş çok sayıda deyim vardır: Göze almak, aç gözlü, tok gözlü olmak, gözden kaçmak, göz banyosu yapmak vb. gibi. Göz sözcüğü hem tekil hem de çoğul biçimleriyle kullanılabilir. Verlaine’in şiirlerde de özellikle aşk dolu gözler, sevgiliye ait gözler, alaycı gözler, gülen, ağlayan gözler gibi ifadelerle çok karşılaşıırken deyim türü biçimler yok denecek kadar azdır. Aynı durumun söz konusu olduğu Verlaine şiirinde de deyim bulunmazken genellikle sözcüğün büyük oranda çoğul biçiminin yeğlendiği saptanmıştır. “İmgelerden söz etmek demek şiirde dil aracılığı ile çağrışımlar, izlenimler, imgeler ve duyumsamalar oluşturmak demektir” (Jaffré, 1984;130) Şiirinde göz bütün özellikleri ve boyutlarıyla ortaya çıkmaktadır. Gözler hem bir seveda, aşk ögesi, hem olumlu yanları ile mutlu, gülen, neşeli, gülümseyen ve hem de olumsuz yanlarıyla alaycı, aldatıcı, soğuk, endişeli, korkak, kurnaz, düzenbaz, zavallı vb. gibi özellikleri ile ortaya çıkar. Gülüş, bakış, gülümseme, ağlama, kaş, kirpik, görmek, bakmak gibi sözcükler gözlerle ilgili kavramlardır. Bu sözcükler dizelerin bulunduğu bağlamlar içinde sürekli göze eşlik etmektedir. Gözler bütün iyelik biçimlerini almaktadır. Benim gözlerim, senin gözlerin, onun gözleri, bizim gözlerimiz vb. Aynı zamanda bağlamlarda genel olarak hiç kimseye ait olmayan biçimiyle de yer alır. Edebiyatta dilin önemini vurgulamak için “yazınsal yapıt sözcüklerden oluşur” diyen bir eleştirmene Todorov (1968;39) “yazınsal yapıtın yalnızca sözcüklerden değil aynı zamanda tümcelerden oluştuğunu” söyler. Bu yüzden gözlerin özellikle geçtiği

bağlamlarda ele alınması daha doğru olacaktır. Bu çalışmada sadece göz imgesi ele alınmaktadır, ama aslında şiirlerinde genel olarak bütün duyular ve bağlı olduğu sözcük ve anlam evrenleri göze çarpılmaktadır. Görme beş duyudan sadece bir tanesidir. şair adeta dünyayı beş duyusuyla algılayıp şiirine yansıtmış gibi görünmektedir. Türk şairlerden Orhan Veli de aynı bakış ve aynı anlayışla duyumsamalarını şiirine yansıtmıştır. “İstanbul’u Dinliyorum Gözlerim Kapalı,” “Anlatamıyorum” (Kanık,1997;101, 55) gibi şiirlerdeki dizelerde dinlemek, duymak, dokunmak gözlerim kapalı gibi anlatımlar örnek verilebilir. Açık gözler, kapalı gözler; korku, aşk ve kin dolu gözler. Gözler bütün biçim, renk ve nitelik olarak yansıtılmıştır. Aynı göz iyiye de kötüyü de görür şiirinde. İyi ile kötü aynıdır onun bakışında. İnsanlar bakarlar ama gremeyebilirler fakat şair hem bakar hem de her şeyi görür. Görmek zorundadır. Grmezse belki şair olamaz. Bakmak ayrıdır, görmek ayrıdır. Her iki işlevi de gözler yerine getirir ama bazen bakılır fakat görülmeyebilir. şair başkalarının belki de bakıp göremediğini görür.

YÖNTEM

Çalışmada yöntem olarak eşduyuma dayalı beş duyudan biri olan görme duyusunun ne çıktığı şekliyle ele alınarak içerik analizi ve nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Verlaine’in bütün şiirleri taranarak göz ve gözlerle ilgili anlatımlar içeren dizeler dikkate alınarak anlamsal ve betimsel değerlendirmeler yapılacaktır. Bu çalışmada esere dönük eleştiri söz konusudur. şiir diğer dil biçimlerinden farklı olarak çok kullanılan alışılmış anlam biçimlerini dışlayarak kendisine özgü bir duruluk ülküsü oluşturma amacı güder. (Milly, 1992;226) Bu şekilde kendisine özgü bir dil ve imge biçimleri kurar. İmge göstergebilimsel bağlamda bir anlamlandırma bütünlüğü şeklinde kendine yetecek bir konu bütünlüğü olarak görülmektedir. (Greimes ve Courts, 1979;181) Buna göre göz imgesi Verlaine’in şiirlerinde bir konu bütünlüğü oluşturmaktadır. Gz sözcüğü ile yapılan eğretilmeler ve genel olarak anlamsal boyutta neden bu szcĞn bu kadar sıklıkta kullanıldığı saptanmaya çalışılacaktır. şiirlerin dize örgüsü içinde gözlerle ilgili anlatımların şiirlere nasıl bir boyut kazandırdığı irdelenecektir.

İMGESEL BİR ÇÖZÜMLEME DENEMESİ

şairin bütün şiirleri, içinde yer aldıkları yapıtta beş bölüm altında toplanmıştır. Bunlar sırasıyla Tatlı şarkı, Sözsüz Romanslar, Usluluk, Zühal şiirleri, Aşıkların Bayramı’dır. Gözlerle ilgili anlatımlar bölümler arasında bir ayrıcalık gözetilmeden dağılmaktadır. Verlaine tam yetmiş kez göz/gözler szcĞn bu bölümlerde yer alan şiirlerinde kullanmaktadır. Bunların içinden sadece dördünde tekil biçimi kullanmayı

yeğlemiştir. Diğerleri çoğuldur. Şair görsel duyularla imgesel bir yolculuğa çıkar. Gözler görsel bir boyut kazanarak şiirinde imgesel dünyayı zenginleştiren önemli bir araç haline gelir. Görme duyusu ile şiirsel yeti arasında sıkı bir bağıntı kurulur. Kula'nın (2012;30) görsel duyunun Baudelaire'in şiirlerinde baskın olduğunu belirttiği dikkate alınırsa, bu duyunun etkilerinin Verlaine'in şiirlerinde daha ileri bir düzeye taşındığı söylenebilir. Bu görsel duyumun Verlaine'in şiir sanatında gözler ifadesinin çok kullanılmasıyla etkin olduğu söylenebilir. Şiirlerinde "Verlaine'in amacı anlatmak değil hissettirmektir". (Kula, 2002;122) Bunu da hem sezgi yoluyla müzikalitesi yüksek sözcüklerin hem de duyularla özellikle görsel duyumun yardımıyla yaptığı söylenebilir. Sevinçli olmak, üzgün olmak gözlerden anlaşılabilir. Gözler mutluluğu ve mutsuzluğu çağırır. Gülmek ve ağlamak eylemleri ile gözler arasında sıkı bir ilişki vardır. Ağlandığı zaman üzüntünün işareti olan yaş gözden gelir. Göz ve gözyaşı sözcükleri de pek çok şairin şiirine sıkça konu olmuştur. Verlaine'in şiirlerinde de göze bağlı olarak gözyaşı sözcüğü çok geçmektedir. Gözler sözcüğünün çok geçmesiyle birlikte, kalp, ağız, dudak, yanak, eller gibi sözcükler de çok bulunur. Bütün şiirlerini oluşturan yapıtın *Tatlı Şarkı* adlı ilk bölümünde II diye numaralandırılmış olan şiirde Verlaine çocuğun gözlerini bir meleğin gözlerine benzetir: "Ses yeux qui sont les yeux d'un ange / Bir meleğin gözleri gibi olan gözlerin" (Verlaine, 1993;13) Buradaki gözler "sen" kişinin gözleridir. Sen diye seslendiği kişi altı yaşlarında bir çocuktur. Çocuğun bir meleğin gözleri gibi olan gözleri düşünmeden kondukları özdeksiz bir öpücüğün tuhaf arzusunu uyandırabilmektedir. Burada gözler çocuksu masumiyeti yansıtmaktadır.

Gülmek ve gülümsemek olumlu olarak gözlere ait eylemlerdir. "Elle apparut souriante à mes yeux / Gözlerime gülümseyerek göründü "(Verlaine, 1993;15) Mutluluğun en önemli belirtisi olarak gülümseme yine gözlerde kendisini gösterir. Buradaki "o" kişisi bir kadındır. Gözler "ben"in gözleridir. Gözlerin ait olduğu kişiler Verlaine şiirinde sürekli değişmektedir. Gözler durağan tek bir kişiye ait değildir. Bütün iyelik sıfatları gözlerin yanında yer alabilirken hiçbir kişiye ait olmayan genel anlamda gözler de bulunabilmektedir. Değişmeyen ve her zaman merkezde olan tek şey gözlerdir. Şairin endişeli olduğu bir haziran gününde "o" gülümseyen haliyle gözlerine görünür. *Geçen Bir Kadına* (A une Passante) adlı şiirde tatlı bir rüyanın gülme ve ağlama karşıtlığı içinde sunulduğu dize: "De vos grands yeux où rit et pleure un rêve doux / Tatlı bir rüyanın ağladığı ve güldüğü büyük gözlerinizden." (Verlaine, 1993:204) Bu dizeler size diye başlayan ilk dörtlükte ağlamak ve gülmek eylemleri ile aynı dize içinde verilmiştir. Her iki eylem de doğrudan gözlerle bağlantılıdır. Şairin anlatımı tamamen bir kadına dönük olarak gerçekleşir. Söz konusu olan bu dizeler şiddetli sıkıntısının derinliklerinden, kadının saf ve temiz ruhundan, gözlerinin avundurucu affından gelmektedir. İncelik, iyilik ve gülümseme yine gözlerde kendisini belirli kılar. Şair tatlı,

alevli gözler tarafından yönlendirilmek ister: “De par la gr ce, le sourire et la beaut , Je veux, guid  par vous beaux yeux aux flammes douces / Bağışlanma, gülümseme ve iyilik adına, Tatlı alevli güzel gözlerin tarafından yönlendirilmek istiyorum.” (Verlaine, 1993;17) Bütün sözcüklerin olumlu ve esenleyici bir anlamda yer aldđđı bu dizelerde odak noktası güzel gözlerdir. Gözler başkalarını etkilemek için bir anlamda etkileme ve etkilenme noktasıdır. Tatlı ve alevli güzel gözler, gülen, gülücükler saçan, ışıklı, parlayan nitelemeleriyle de açıklanabilecek bir duygu gösterme biçimidir.

Verlain’in şiirlerinde gözlere verilen özellikler güzel, iyi, kötü, küçük, büyük gözler şeklinde ifade edilmektedir. Gözlerin tanımlandđđı bu aşama iyi-kötü, güzel-çirkin ve büyük-küçük ikilemeleridir. şair sahiplik sıfatları ekleyerek iyi gözleriniz, güzel gözleri, kötü gözleri gibi anlatımlara başvurmaktadır. “Je ne veux revoir de votre sourire Et de vos bons yeux en cette occurrence / Glmsemeni, bu durumda iyi gözlerini yeniden görmek istemiyorum” (Verlaine, 1993;68) der şair. Çünkü bunları hazırlanmış birer tuzak olarak görmektedir. İyi gözler iyiliksever bir insanın gözleri olarak dikkate alınabilir. Başlığı İngilizce *Caddeler* (Streets) olarak koymayı yeğleyen şair her kıtadan sonra tekrarlanan nakaratı “Dansons la gigue / Tepinelim, dans edelim”(Verlaine, 1993;72) anlamında alınabilecek olan şiirinin ilk   dizeli kıtasında onun hem göklerdeki yıldızlardan daha parlak güzel gözlerini hem de alaycı ve kötücül gözlerini sevdiğini dile getirir. *Fakir Genç Bir  oban’a* adlı şiirinde ise yukarıdaki  l kte kullandđđı aynı sıfatla nitelediği Kate adlı kadının güzel gözlerini sevdiğini söylerken bir arıdan korkar gibi kadın tarafından gözlere kondurulan pckten korktuğunu söyler. Kadın pcğ n  arı ısırmasına benzetmektedir. Burada şairin güzel olarak nitelediği gözler aynı zamanda zavallı gözlerdir. (Verlaine, 1993;164) Güzel gözlere bakmak ve onları izlemek onun için öpmekten daha iyidir. Sanatla, insanla, şarkılarla, şiirlerle, yunan tapınaklarıyla, katedrallerin gökyüzüne uzanan kuleleriyle alay eder. Çünkü iyi olanlarla kötü olanlar onun gözünde aynıdır, birbirlerine eşittir. (Verlaine, 1993;205) Bütün bunlara aynı gözle bakar, burada göz sözcüğü iyeliksiz ve tekil biçimdedir.

Gözlerin gönderme yaptđđı diğer bir boyut aşk dolu gözler, seven, sevilen gözler ifadeleridir. Aşk ve nefret gözlerin görünümünden ve bakışından anlaşılabilmektedir. Verlaine’in dizelerinde de aşk dolu gözler anlatımına rastlamak olasıdır. Belirli bir kadının söz konusu olmadđđı ve doğal öğelerle kendi duygularını birleştirdiği dizelerindeki aşk dolu gözler şairin gözleridir: “Tourne devers le po te, Dont les yeux sont plein d’amour, / Gözleri aşk dolu olan, şaire doğru dn” (Verlaine, 1993;18) Dönmesi istenen  ayır kuşudur. Dönmesi istenir ve sonra da gün ışığıyla birlikte gökyüzüne yükselmesi istenir. Aşk dolu gözler olduğu gibi sıkıntı dolu gözler de vardır. II. Philippe’in ölümü adlı şiirde sıkıntı dolu gözler ifadesine rastlanır: “Pleine d’angoisse,

fichaient leurs yeux sous la courtine, / Sıkıntı dolu gözlerini yatak perdesinin altına dikeyyorlardı,” (Verlaine, 1993;267). Kral II. Philippe döneminin ve sonra ölümünün anlatıldığı şiirde öyle anlaşılıyor ki markiler, kontlar ve dükler kralın ölüm anında endişe içinde beklemektedirler. Kralın ruhu ise sakin bir şekilde göklere yükselmekte, sonra öldüğü ve mezarının nerede olduğu belirtilerek şiir son bulmaktadır. Gözler burada şaşkınlıkla ölmek üzere olan bir insanın üzerine odaklanmıştır. Aynı zamanda sadece bir kişiye ait değildir. Pek çok insanın gözleri söz konusudur.

Görüşlerin, bakışların ve gözlerin adeta bir dili varmış gibi şair şiirlerinde pek çok şeyi gözler aracılığı ile dile getirmiştir. Yine bunlardan birisi de samimi gözlerdir. İnsanın üzüntüsü, sevinci, samimiyeti gibi birçok davranışı yüz ifadelerinden, jest ve mimiklerinden ve aynı zamanda gözlerinden anlaşılmaktadır. Bütün bu öğeler birbirlerini tamamlamaktadırlar. Bu bağlamda şair de şiirlerinde gözleri bir içtenlik göstergesi olarak görmektedir. Bir kaç yerde gözleri o kadar içten ki (ses yeux si francs) (Verlaine, 1993;24) ifadesine yer vermiştir. Bir taraftan aşk ve sıkıntı dolu gözler varken diğer taraftan sevgilinin anımsanması konusunda gözler ilk sırada yer alan insan uzuvlarından birisi olmaktadır. Uzakta olunduğunda, araya uzun ayrılıklar girdiğinde ve aradan aylar, yıllar geçtikten sonra sevilen kadın sesi, gözleri ve jestleri ile anımsanmaktadır. (Verlaine, 1993;24)

Kavramların, dolayısı ile göstergelerin soyutlanmış durumda olmadıkları, söylendiklerinde ya da bir yazılı metinde görüldüklerinde tek bir tasarımın değil değişik tasarımların, imgelerin canlanmasına da neden olabilirler. (Aksan, 1999; 52) Göz imgesiyle çok farklı tasarımların ve özellikle bağlamda birlikte bulunduğu diğer göstergelerle çok farklı boyutlarda anlamsal göndermeler kazandığı söylenebilir. Gözler acı çekmenin bir aracı gibi görülmektedir. Bunun en önemli belirtisi ağlamak ve gözyaşdır. Zaten ağlamak ve gözyaşı sözcükleri sıkça gözlere eşlik etmektedir. Acıma duygusu kalbe nüfuz ettiği zaman gözlerde yaşlar belirir. (Verlaine, 1993; 253) İşte o zaman şaire göre ruh göklerdeki barış ve huzuru tatmak ister.

Gözyaşı ile göz arasında sıkı bir ilişki olduğu açıktır. Verlaine'in şiirlerinde en çok geçen sözcüklerden birisi de gözyaşdır. Karışık, elem verici ve üzücü bir durum karşısında bir tepki olarak gözlerden yaş gelir. Bu, insana veya canlılara özgü bir tepkinin en belirgin bir şekilde dışa vurumudur. Zaman zaman gözyaşı sözcüğü ile gözler aynı dize ve aynı şiir içinde kesişirler. Üzücü bir haber veren sevgilinin mektubunu gözyaşlarıyla daha doğrusu gözünde yaşlarla okur. (Verlaine, 1993;26) Göz görmek istediği şeyi her zaman göremeyebilir. Görmek istese de göremez. Bazen insanın aradığı şey gözünün önündedir ama göremez. Bazen de arada mesafeler vardır. Geleceğe gülümseyen kalp günler geçtikçe üzülür, gözden yaş gelecek kadar üzgündür. Üzüntüsünün nedeni O'nu görmekten alıkonulmuş gözlerdir. “Mes yeux exilés de la voir

/ Onu görmekten alıkonulmuş gözlerim” (Verlaine, 1993;27) Bir duyu organı olarak gözler söz konusu olunca başka algılama biçimleri de Verlaine’in şiir evrenindeki sözcük dağarcısına eklenir: kalp, ruh, eller, gözyaşı, rüya, ses vb. Gz ve görmek eylemi ikisi bir arada kullanılmıştır. Biri diğerinin aracıdır. Verlaine’in gözle ilgili sözcük evreni içerisinde ve daha genel olarak göz sözcüğünün sözcüksel alanında bakmak, görmek, araştırmak, fark etmek gibi eylemsi yapıların bulunduğu görülür. Gözler bazen de göz göze gelmek için gözleri arar. İki insan arasında göz göze gelmek iletişimin ilk biçimidir. Nesnelerden ve daha başka varlıklardan söz ederken gözlerim sizinkileri/seninkileri arar. (Verlaine, 1993;30) Aynı şiir içinde gözler üç defa anılır. Buna benzer şiirler azımsanmayacak kadar çoktur. Buna göre şairin şiir evreni içinde gözler en önemli algılama aracıdır. Gözleri gibi sesi de sevgiliyi zgn veya sevinçli yaparken her zgc veya gln çabaya rağmen içindeki gerçek varlığı, sevgiliyi gün yüzüne çıkarır. Ocak, lambanın zayıf ışığı, zamana karşı parmağıyla kurulan dş ve seven gözler arasında kaybolan gözler, (Verlaine, 1993;31) kapalı kitaplar, dumanı tüten ocak, çay saati ve akşamın sonunu duyumsamanın tatlılığı bütün bunların hepsi aylarca, haftalarca birbirini izler. Yalnızlığın pençesinde eriyen bir yaşam gözlerde yansıtılır.

İmgelerin belleğinde her okuyucu için bir anlam, bir tür duyumsama olarak yoğunlaşan başka imgesel simgelerle bütünleşen uyarıcı sözcükler vardır. (Jaffr, 1984;130) Bu bağlamda yukarıda değinildiği gibi gözler başka duyumsamalara da neden olmaktadır. Verlaine’in şiirinde gözler zaman zaman renkleri ile dizelerdeki yerini alır. Gözlerin renklerle nitelendiği ilk bağlamda bir posta treninin yavaşça yeşil ve kırmızı gözlerini oynattığından söz edilir. Burada gözlerin bir insana ait olmaktan çok posta treninin renkli ışıklarına gönderme yaptığı söylenebilir. Az da olsa gözleri bir nesnenin aygıtlarına kapalı olarak benzettiği görülür. Kuşkusuz bu eğretilemede gözleri oynatmak trenin ışıklarının ağaların arasından veya başka nedenlerden dalga dalga veya kesik kesik yanıp sönerek gelmesinin betimlenmesine bağlıdır. Gözlerin renkleri söz konusu olunca hemen kadınlar bağlama girmektedir. Kadınlar gözlerinin renkleri ile gstergeleşir. “Ah! Les oaristys! Les premires maitresses, L’or des cheveux, l’azur des yeux, les fleurs des chairs, / Ah! İlk sevişmeler! O ilk kadınlar, Saçlarının altın sarısı, gözlerinin gök mavisi, bedenlerin iekleri,” (Verlaine, 1993;200) *Arzu/istek* adlı şiirdeki bu ilk dizelerden sonra genç vücutların ve bedenlerin kokuları, ilk metresler, kadınlar ve ilk sevişmeler betimlenir. GrldĞu gibi burada şiirde bir biçim olan ‘oaristys’ szcĞu yeğlenmiştir. Oaristys szcĞu ilk sevişmeler, idil şiir biçimi, aşk eğlenceleri ve oynaşmaları, kır ve kadın, sevgili anlamlarına gelmektedir. (Robert, 1993; 1511) Yine aynı bölümde yer alan İnitium adlı şiirde gözlerin rengi gri ve yeşildir. ocuk ruhu gri ve yeşil gözlerinin duyuşsal yoğunluğu arasında parıl parıl parlar. (Verlaine, 1993; 237) Gözler imgesi belirli bir kadının ele alınmadığı aynı şiirde geçen

ses, ruh, saçlar, koku ve dudak gibi insana özgü şiirsel öğelere eşlik eder. Burada genç kızın saçları baştan çıkarıcı bir araç olarak kullanılır. Gözleri mavi veya siyah, gri veya yeşildir. Verlaine genç kızın benzetmesini baştan çıkarıcı bir imge vermek için kullanır. Gözler sözcüğünü böylesine sık kullanmasının nedeni aslında bu sayılan öğelerden hareketle insana özgü uzuvların ve özelliklerin şiirlerinde yoğun kullanımına bağlanabilir. Özellikle gözler ve saçlar Serenat adlı şiirde aynı dörtlük içerisinde geçer. Her türlü gölgeden arınmış altın ve balgam taşı renginde gözlerinin şarkısını söyleyeceğim (1993;241) der Verlaine. Sonra da karanlık saçlarının styx'ini ve göğsünün lethe'sini. Gözlerle birlikte mitolojik öğelerinde yer aldığı dörtlük unutmak anlamına gelen bir fiilden türemiş olan lethe alegorik bir tanrıçanın adıdır. Hesiodos'e göre lethe şiirsel metinde kavga tanrıçası Eris'in kızı ve gecenin torunudur. (Erhat, 1993;194) Styx de bir yer altı ırmağıdır ve tanrılar bu ırmak üstüne yemin ederler. (Erhat, 1993; 277) Bu şiirde gözlerin rengi doğrudan bir renk sıfatı ile nitelendirilmek yerine göklerin rengine gönderme yaparak tanımlanır. (Verlaine, 1993; 300) Burada gözler *Sözsüz Romanlar* ve mistik Venedikli gondolcu şarkıları (barkarolalar) arasında anılmaktadır. *Sevgi Bayramları* bölümünde yer alan *Dişi Güvercin* (colombine) adlı şarkı tarzında söylenmiş şiirde gözler sözcüğü üç defa geçmektedir. Kedinin yeşil gözleri gibi sapkın olan güzel fakat kötü kız çocuğu maskesinin altında parlak gözleri ile betimlenmektedir. (Verlaine, 1993; 307)

Gözlerin durumlarındaki diğer bir özellik ölmüş insanın gözleri gibi ölgün/baygın görünümlü olmalarıdır. Üç bağlamda ölgün/ölü gözler söz konusudur. "Tes yeux sont aussi morts depuis les aventures, / Maceralardan sonra senin gözlerin de öldü," (Verlaine, 1993; 89) dizesinde bağlama göre nasıl olduğu belirtilmeyen bir takım maceralardan sonra yorgunluğa bağlı olarak her şeyden vazgeçmiş gözlerin, göz kapaklarının kapanması, açık tutulamaması, uyuklamaya bağlı olarak gözlerin artık işlevsiz kalması bir anlamda gözlerin ölümü olarak tanımlanır. Gözlerin gerçek ölümü bedeninin ölmesine bağlıdır. Fakat yananlamsal olarak gözlerin ölümü belki de yaşama sevincinin ve azminin kaybolmasından veya bedensel bitkinlikten dolayı oluşan bir bıkkınlığı veya bir usanmışlığı anlatmaktadır. Bu da Verlaine'in şiirinde sıkça rastlanılan bir durumdur.

Daha önce de belirtildiği gibi insanda beş duyu ile ilgili eylemsi sözcüklere sıkça yer verilir. Görmek, bakmak ve gözler bu kapsamda değerlendirilmektedir. Yine şair gözler anlatımına "senin, benim" iyelik sıfatları ile birlikte yer verir. İki dizede ölen "sen" in gözleridir. Çalışması gerekirken, çalışmadan bükülen ellerin, ısırdığın dudakların ve korkak sessizlikleri ve ölmüş olan gözlerin (Verlaine, 1993; 124) şeklinde ardı ardına gelen dizelerdeki ifadelerde bedendeki durağanlık, bıkmışlık ve usanmışlık betimlenir. Böylece gözlerdeki cansız bakışlar ölgün olarak ifade edilmiştir. Yine bu

bağlamda Duygusal SyleĐi adlı Ŗiirde bu kez sahiplik “onlar” olarak değiğmiğtir. “Leurs yeux sont morts et leurs lvres sont molles, Et L’on entend à peine leurs paroles. / Onların gözleri lmĐ, dudakları cansız ve sözleri zor duyulmaktadır.”(Verlaine, 1993; 311) Buradaki onlar parkta bulunan iki insanın yerini almaktadır. Sakin ve buz kesmiğ eski parkta bu iki insan gemiği ağrığtırır. Eski günlerin esrikliği kalmamığtır. Gök mavi ve büyüktür. Ümit, yenik bir Đekilde kara göklere doğru kamığtır. Ayrılmığ sevgililer üzücü bir dekor içinde iki siluet Đeklinde sunulmaktadır. AĞkın zamanla kaybolduğu lmĐ gözlerle anlatılır. Dudaklar solmuğ, sesleri neredeyse duyulmamaktadır. Böylece onlar cılız yulaflar içinde yürümektedirler ve onların sözlerini yalnızca gece duymaktadır. Dekor bir parktır. EĐlence yeri olan park ıssız ve buzlu bir uzama dnĞr. Hayalette dnĞmĞ sevgililer lgn gözleri ile canlılıklarını ve renklerini yitirmiğlerdir. Sevgisiz bedenlerde gözler ölülerin gözleri gibi görünmektedir. En ilendirici Ŗiirlerinden biri ve yapıtın bu son Ŗiirinde yoğun bir melankoli ve özgünlük ifade edilir. Aslında yapıtın tamamında bütün Ŗiirlerin ortak noktası olabilecek Đekilde kullanılan bu biçim “kolay Ŗiirsel zevkin ağrığımında” (Forest, 1989; 54) temeldir.

Gözlere verilen diğer bir zellik ĐaĐkınlık ifade etmesidir. Duyumsamaların ardı ardına sıralandığı bir kentin adı ve Ŗiirin de bağlığı olan *Charleroi* adlı Ŗiirinde iki dizede göz szcĞu geçer. Birincisi oğul, ikincisi tekil biçimdedir. Sanki *Charleroi* kentinden geçerken yolculuk sırasında grdĞu nesneleri ŖiirleĐtirmiĐtir. Gz gemededir ve gözler ĐaĐırıp kalır. (Verlaine, 1993; 58) Kentin eski durumu ile yeni durumu göz ve gözler aracılığı ile karĐılaĐtırılır. Böyle bir tablo karĐısında gözler ĐaĐkındır. Yulaflar rzgrda ıslık almaktadır. Çalı ırpılar silleler atmaktadır. Garlarda trenler grlemektedir. Gzn görme alanı içine neler girmiğse hepsi bu Đekilde dizelere dklmĞtır. Bağlığı İngilizce yeğlenen *Gökyüzünde Kuğlar* (Birds in the Sky) adlı Ŗiirde “Que vos yeux, foyers de mes vieux espoirs, Ne couvaient plus rien que la trahison. / Benim eski mitlerimin yeri olan gözlerinizin artık ihanetten bağka hiçbir Đeyi gizlemediği.” (Verlaine, 1993; 66) gözlerin bir mit kaynağı olduğu ve her Đeyi söylediği fakat ihaneti gizlediği vurgulanır. En karanlık anlarında bile bu ihaneti fark ettiğinden haklı olduğunu söyler. Aynı Ŗiirde bağka bir dizede ldĞuğe inanılan ağkınlığın gözleri hala açıktır. Burada gözler soyut bir varlığa, ağka yakığtırılır. “AĞkın gözü” anlatımı aslında bütün dillerde ağkın gözü krdr Đeklinde deyim olarak vardır fakat burada deyim Đeklindeki kullanım söz konusu değildir. AĞkın gözünün kr değil de, hala açık olması ağkınlığın hala devam ettiğine vurgu yapar. AĞkın gözlerinin açık olması ağkınlığın hala devam ettiği anlamındadır.

Gölge ve karanlıklar gözlerin görme alanını kısıtlayarak görme kaybına neden olur. Gölge Ŗairin gözlerini söndürür (Verlaine, 1993; 83) ve bir çığlık atmak gelir içinden. Korkutucu bir ürperti içinde kalbi ölür. İnsanın hayatta olmasının en önemli koğulu gözlerinin açık ve görüyor olmasına bağlıdır. Gözler bazen de soyut varlıklara ait

olmaktadır. Aynı zamanda gözlere alaycı sıfatı eklenir. “Qui surveille le ciel bête par la fenêtre, Ouverte aux yeux matois du démon du midi. / Güney şeytanının alaycı gözlerine bakan açık pencereden kötü gökyüzünü seyreden.” (Verlaine, 1993; 90) dizesinde gözler soyut bir varlık olan şeytanın gözleridir.

İnsana özgü usululuk/bilgelik ve iffet bir yana onun gözleri başka şeyler üzerine odaklanmıştır. (Verlaine, 1993; 91) Bazen gözleri denetlemek zordur, gözler düşünülen şeylerden uzaklaşarak başka şeyler üzerine odaklanabilir. Gurur da gözlerden anlaşılabilir. İnsanın gururlu olması gözlerine yansıyabilir. Bu durum bir dizesinde şu şekilde ifade edilmiştir: “Seul, l’Orgueil est vivant, il danse dans les yeux / Yalnız gurur vardır, gözlerinde dans ediyor,” (Verlaine, 1993; 95) Öyle ki her şey gözlerde ve bakışlarda okunmaktadır. Bir anlamda onlar her şeyi anlatabilmektedir. Üzüntüyü, acıyı, sevinci, neşeyi ve gururu ve daha başka şeyleri. İyilik de kötülük de gözlerden anlaşılır. Bunun yanında bir şeyleri gizliyor da olabilirler. Çoğu zaman iyilik yapan kadınların güzelliği, zayıflıkları ve bu solgun elleri kötülük de yapabilirler ve artık hayvansal duyulardan başka bir şeyi kalmayan bu gözlerin (Verlaine, 1993; 96) anlamında ifadeler dikkati çeker. Gözlerin ve bakışların kendine özgü bir anlatma biçimi varmış gibi şair, gözler sözcüğünü her bağlamda ve her fırsatta kullanmaya sanki özen göstermektedir. Sık sık ruhla yapılan konuşmalarda gözler de söz konusu edilmektedir. Ruh ile görme duyusu arasında bir ilişki kurulur Verlaine’in şiirinde. Kimi zaman gözlerin kapanması istenir. Gün batımında bakır rengine boyanan doğada “Et les voici vibrer aux cuivres du couchant. Ferme les yeux, pauvre âme, et rentre sur le champ / Bakır renkli gün batımında. Her şeyin titrediği anda kapat gözlerini ve kırlara dön zavallı ruhum” (Verlaine, 1993; 98) anlamında çevrilebilecek bu dizelerde gözlerin gördüğü şeyleri ruh ile de görmektedir. Burada gözler dinsel bir bağlamda da ele alınmaktadır. Şiirin bütünü dikkate alındığında, mademki tanrı her zaman hazır ve nazır görülmektedir; mademki yalan söylememektedir; mademki suçlar korkunçtur gibi ardı ardına bir neden sonuç bağlacıyla kurulan dizelerden sonra söylenmek istenen şudur: o zaman gözler tam olarak bunu görememektedir ve yüce pişmanlıklar vardır, bunlar gözlerden okunmaktadır. (Verlaine, 1993; 104) Sonuç olarak onlar her şeyi söylemektedir. Göz kapaklarının açılıp kapanabilmesi canlılar için önemli bir mekanizmadır. Gözler bu mekanizma sayesinde açılıp kapatılabilirken dışarıdan bir araçla da kapatılabilmektedir. İnsanda bunun en önemli aracı ellerdir. Gözler ve eller üç şiirde birbiri ile ilişkili olarak bağlamda bulunur. Aslında gözler şiirlerde tüm öteki duyu organları ile ilgili sözcüklerle bağlantılıdır. Bunlardan en önemlileri olan görme ve dokunma duyusu ile ilgili kavramlar ön plana çıkmaktadır veya her ikisi birbirine yakın olarak durmaktadır: görmek ve dokunmak. Gözleri kapatan küçük güzel eller bir sonenin bitiş dizesidir. Bu sonede neredeyse duyularla ilgili bütün fiiller bulunur. Özellikle duymak ve görmek fiilleri daha belirgin

Çok seyrek de olsa gözler bir hayvanın gözleri olabilmektedir. Bu sadece bir yerde, *Kortej* adlı şiirde geçen maymunun gözleridir. (Verlaine, 1993; 289) Bu ifade bulunduğu bağlam içinde değerlendirilirse maymunun gözlerinin soytarı, şaklaban bir kadına gönderme yapmakta olduğu görülür. Belki de bu göndermede maymunun bu özelliğinin kişilere yansması söz konusudur. Örneğin şımarıklık yapan biri için de kaba olsa da şebeklik etmek deyimini kullanılır. Aynı dörtlük içinde kadının beyaz boynunun tanrıçalardan birinin çıplak gövdesinin resmedildiği zengin bir hazineye benzetilmektedir. Bir eğretileme olarak maymun, çirkin olduğu ifade edilen şaklaban bir kadının yerini almıştır.

Işık ile gözler arasında da bir ilinti vardır. Gözler yanlışlık/günah ışıklarıdır: “Voici mes yeux, lumineuses d’erreur, Pour Etre éteints aux pleurs de la prière / İşte gözlerim, günah ışıkları, Duaların gözyaşlarında sönmek için,” (Verlaine, 1993; 132) dizelerinde gözler günah işlemek için can atan veya günahlar işlemiş ve bundan pişmanlık duyan ve bundan dolayı af dileyen bir insan imgesine dönüşmektedir. Gözler somut ve cansız bir nesnenin yerine geçen bir eğretilemedir. Yine aynı şiir içinde geçen kalp, eller, ayaklar, çene, ses, kan vb. gibi insana ait öğeler/uzuvlar diğer şiirleriyle koşutluk oluşturmaktadır. Başka bir şiirde sevgilinin gözleri sığınma yeridir ve bir aydınlatma aracıdır: “O ma nuit claire! O tes yeux dans mon clair de lune! O ce lit de lumière et d’eau parmi la brume! Toute cette innocence et tout ce reposoir! / Ey benim aydınlık gecem! Ay ışığında gözlerin! Ey sisler içindeki bu su ve ışık yatağı, Bütün bu masumiyet ve bu dinlenme yeri!” (Verlaine, 1993; 140) Geceleyin gözler, sevgilinin gözleri şair için dinlenme yeri, bir dinginlik kaynağı ve huzur bulduğu bir ışık kaynağıdır. Yananlamsal olarak eğretilmeli bir biçim içerisinde gözlerin aydınlık gece ve ay yerine geçmesi şiirsel açıdan gerçekten olağanüstü bir yaratımdır. Gözler kozmik bir görünüme bürünerek şairin huzur bulduğu bir dinlenme yeri olmuştur. Gözleri ve ışığı yaratan tanrıya dönülür. Onur ve şöret saf ruha daha az sahiptir.

Büyük Bir Kadın adlı şiirde gözler elmasa benzetilir: “Ses yeux froids où l’émail sertit le bleu de Prusse, Ont l’éclat insolent et dur du diamant. / Minenin Prusya Mavisini yerleştirildiği soğuk gözlerin, Elmasın eşsiz ve katı parlaklığına sahip.” (Verlaine, 1993; 235) Bu dizelerde de görüldüğü gibi gözler soğuk gözlerdir. Soğuk gözler bir taraftan gülümsemenin, gülmenin, yaşama sevincinin belirtilerinin yok olduğu, bakışların donuklaştığı bir görünüme gönderme yapmaktadır. Diğer taraftan yaklaşımı sıcak, cana yakın olmayan bir insanın gözlerini çağrıştırmaktadır. Bu dizede simyacı veya kuyumcu terimleri bolca yeğlenmiştir. Çok incelik ve dikkat isteyen bir işle uğraştıkları için belki simyacıların da bakışları özellikle donukluklarıyla belirgin olduğu söylenebilir. Belki bu şairin dikkatini çektiği için böyle bir biçimi yeğlemiştir. Mücevherin kaplanmasında kullanılan minenin gözlere Prusya mavisini rengini kaplaması ve bunun da onun bütün

görünümünü etkileyerek soğuk bir görünüm kazanmasına ve aynı zamanda elmasın eğsiz ve katı parlaklığına bürünmesine neden olur. Gözler ile elmas arasındaki benzerlik her ikisinin Đeklinde ve parlaklığında ortaya çıkar. Soğuk gözler ifadesi vardır ama sıcak gözler ifadesine rastlamak olası değildir. Soğuk gözlerin tersi belki gülen gülümseyen gözlerdir.

Gözlerden uzakta olmak, göz önünde olmak çok kullanılan deyimlerdir. Deyim olarak gözden ırak olan gönülden de ırak olur denir. Šair *Mektup* adlı Đirde bir kadına seslenerek “Eloigné de vos yeux, Madame, par des soins Impérieux (j’en prends tous les dieux à témoins), Je languis et je meurs, comme c’est ma coutume / Gzlerinizden uzakta Madam acı ekmekteyim ve lmekteyim, kalbim acıyla dolu, Her zaman ki gibi” (Verlaine, 1993; 302) demektedir. Gözler çok kez olmamakla birlikte sevgilinin veya kadınların gözleridir. Yine bu yukarıda söz konusu olan Đirde geçen gzn tekil kullanıldığı dizede Silvanie adlı bir kadının gözü söz konusudur. Siyah gözünü sevdiği Silvanie bağka özellikleri ve güzellikleri ile betimlenmektedir. Verlaine’in Đirlerinde göz ya da gözler sözcüklerini salt bir kadına veya bir kavrama bağlamak olası değildir. GrldĐu gibi göz imgesi çok geniğ bir yelpazede olağandan daha fazla bir yoğunlukta kullanılmaktadır. Kadın veya sevgili ile ilgili olanlar da sınırlıdır. Gözlerin kendisine özgü bir dili varmığ gibi pek çok Đey gözler çevresinde imgelenebilir alığılmığtır.

SONUÇ

Verlaine’in göz imgesini çok yoğun bir Đekilde Đirlerinde kullandığı saptanmığtır. Gözler, gülen, gülümseyen, ağlayan, ĐaĐkın, alaycı, güzel, kötü gibi birbirinden farklı nitelgelerle yansıtılmığtır. Bir taraftan bu Đekilde nitelenirken diğer taraftan neredeyse her defasında benim, senin, onun vb. gibi iyelik sıfatlarıyla birlikte aitlik ifade etmektedir. Gözler bağlama göre mutlaka daha çok kiğilere az da olsa eğretilmeler aracılığı ile nesnelere ait olmaktadır. Bazı bağlamalarda kadınlara ait olmaktadır, fakat bu her defasında sevgilinin gözleri değildir. Gözler söz konusu olunca Đairin Đir evreninde bu sözcükle ilgili bakmak ve görmek gibi bağka sözcüklerde çok yer bulmaktadır. Bu durum dikkate alındığında gözlerle ilgili büyük bir eğitlilik egemen olmaktadır. Gözlerle ilgili anlatımlar bölümler arasında bir ayrıcalık gözetilmeden dağılmaktadır. Gz bütün özellikleri ve bütün boyutlarıyla ortaya çıkmaktadır. Gözler hem bir seveda, aĐĐ oğesi hem olumlu yanları ile mutlu, gülen, neğeli, gülümseyen ve hem de olumsuz yanlarıyla alaycı, aldaticı, endiğeli, korkak, kurnaz, düzenbaz, zavallı, soğuk v.b. gibi özellikleri ile ortaya çıkar. GlĞ, bakığ, gülümseme, ağlama, kaÇ, kirpik, görmek, bakmak gibi sözcükler gözlerin ilgi alanı içindeki sözcüklerdir. Bu sözcükler dizelerin bulunduğu bağlamalar içinde sürekli göze eğlik etmektedir. Açık gözler, kapalı gözler; korku, aĐĐ ve kin dolu gözler. Gözler biçim, renk ve nitelik olarak bütün özellikleri ile

yansıtılmıştır. Gözlerin gönderme yaptığı diğer bir boyut aşk dolu gözler, seven, sevilen gözler ifadeleridir. Aşk ve nefret gözlerin görünümünden ve bakışından anlaşılabilir. Verlaine'in şiirinde gözler zaman zaman da renkleri ile dizelerdeki yerini alır. Gözlerin bir başka özelliği ölgün görünümlü olmalarıdır. Gözlere verilen diğer bir özellik şaşkınlık ifade etmesidir. Işık ile gözler arasında da bir ilinti vardır. Gözler yanlışlık/günah ışıklarıdır. Çok seyrek de olsa gözler bir hayvanın gözleri olabilir. Gözler acı çekmenin bir aracı gibi görülmektedir. Bunun en önemli belirtisi ağlamak ve gözyaşdır. Görüşlerin, bakışların ve gözlerin adeta bir dili varmış gibi şiirlerinde pek çok şey gözlere yönelik olarak dile getirilmiştir.

Kaynakça

- Aksan, Doğan (1999). *Anlambilim*, Engin Yayınevi: Ankara.
- Alkan, Erdoğan. (1995). *Şiir Sanatı*, Yn Yayıncılık: İstanbul.
- Chevalier, J. et Gheerbrant, A. (1982). *Dictionnaire des symboles*, Robert Laffont/ Jupiter: Paris
- Cohen, JEAN (1966). *Structure du Langage Poétique*,Flammarion: Paris.
- Erhat, AZRA (1993). *Mitoloji Szliğ*, Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Forest, Philipe (1989). *Le Symbolisme ou Naissance de la Poésie Moderne*, Bordas: Paris.
- Greimas, A. J. ve Courtés J. (1979). *Dictionnaire Raisonné de la Théorie du Langage*, Paris, Hachette
- Jaffré, Jean (1984). *Le Vers Et le Poème Textes, Analyses, Méthodes de Travail*, Nathan: Paris.
- Kanık, O. V. (1997).*Btn şiirleri*, Adam Yayınları: İstanbul.
- Kula, Nedim (2002). *XIX. Yüzyıl Fransız şiiri zerine İncelemeler*, KltrBakanlığı : Ankara.
- Kula, Nedim (2012).*Baudelaire'in  şiirinde Musiki-Resim-Heykel Sanatlarından Yansımalar*, Frankofoni Ortak Kitap 24 S.23-34, őafak Matbaacılık:Ankara.
- Robert, PAUL (1993). *Le Nouveau Petit Robert*, Dicorobert Inc: Montreal.
- Todorov, Tzvetan (1968). *Qu'est-ce que Le Structuralisme? Poétique*, Editions du Seuil: Paris.
- Verlaine, Paul (1993). *La Bonne Chanson et Autres Poèmes*, Brooking International: Paris.

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKLERİNİN İLK YILLARINDA KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE BU SORUNLARIN YILLARA GÖRE DEĞİŞİMİ

**Doç. Dr. Hakan Şevki AYVACI¹
Arş. Gör. Ayşe DURMUŞ²**

Özet

Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin gerekli becerilere sahip olmalarının yanı sıra göreve ilk başladıklarında karşılaştıkları sorunların giderilmesi fen eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesi bakımından önemlidir. Çalışmada Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin görevlerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunların ve bu sorunların yıllara göre değişiminin tespit edilmesi amaçlanmış ve özel durum yönteminden faydalanılmıştır. Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan, 10 tanesi 5 yıla kadar, 10 tanesi 15 yıla kadar, 10 tanesi de 15 yılın üzerinde görev yapmış 30 Fen ve Teknoloji öğretmeni ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır. Mülakatlar esnasında verilen cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş olup, uygulama sonunda öğretmenlerin cevapları betimsel analiz ve içerik analizi yönteminden yararlanılarak çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin en fazla iletişim, uyum, laboratuvar malzemesi temin etme, özel eğitime muhtaç öğrenciler ve yönetmelikler konularında sorunlar yaşadığı, iletişim, adaptasyon, sınıf yönetimi ve özel eğitime muhtaç öğrenciler konularında yaşadığı sorunların devam ettiği, görevlerinin ilk yıllarında aldıkları destekleri tatmin edici bulmadıkları, en fazla rehberlik, sınıf yönetimi, laboratuvar uygulamaları ve kaynaştırma öğrencileri konularında destek almak istedikleri tespit edilmiştir. Bununla ilgili olarak

¹ Karadeniz Teknik Üniversitesi, hsayvaci@gmail.com

² Karadeniz Teknik Üniversitesi, aysedurmuskutu@gmail.com

öğretmen adaylarının, hizmet öncesi dönemlerinde öğretmenlik uygulaması gibi mesleki uygulama derslerinde okulda tüm uygulamalara katılımına olanak verilmesi, bir okul yerine mutlaka köy okullarını ve özel eğitim sınıflarını da içine alan birkaç okulda öğretmenlik uygulamasına gitmesinin sağlanması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen ve Teknoloji Öğretmeni, Meslek, Problem, Değişim

Issues Faced by Science and Technology Teachers in the First Years of Their Profession and Change of These Issues by Years

Abstract

Science and Technology teachers face problems in early years of their professions. In addition to having the necessary skills, eliminating these problems is important with regard to achieve goals of science education. This study aims to identify problems and variations of the problems by years which Science and Technology teachers encounter. Case study method was preferred in this study. Semi-structured interviews were conducted with 30 science and technology teachers who are 10 of them served up to 5 years, 10 of them have served up to 15 years, 10 one of them served over 15 years in the schools connected to Trabzon Directorate of National Education. During the interviews, answers were recorded with a voice recorder. At the end of the application, answers were analyzed using descriptive analysis and the content analysis method. As a result most Science and Technology teachers have problems with communication, compliance, providing laboratory equipment, students who need special education and regulations. It is identified that problems with communication, adaptation, classroom management, students who need special education continue and teachers do not find a satisfactory for given supports the early years of their professions and want to get supports for students who need special education, guidance, classroom management, laboratory practices. In this regard, it is suggested that during pre-service teacher training courses, prospective teachers should participate in all of practices in more schools instead of one school, includes village schools and science education classrooms at Teaching Practicum courses.

Key Words: Science and Technology Teacher, Profession, Problem, Change

Giriş

Eğitimin amacı, bireyleri yaşadığı toplumun, toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirip, onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmektir (Karagözoğlu, 2003). Bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek, katkıda bulunabilecek bir biçimde yetiştirilmeleri önemlidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Bu değişim gerek toplumlara gerekse bireylere önemli sorumluluklar yüklemektedir. Eğitim sürecinin en önemli öğelerinden olan öğretmenler, toplumsal değişimin en fazla sorumluluk yüklediği kesimin başında gelmektedir (Şanal, 1999). Bu sorumluluğu yüklenen öğretmenlerin geniş bir genel kültür, yeterli bir alan bilgisi ve meslek formasyonu ile yetişmesi gerekli ve önemlidir. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan öğretmenleri, her ne kadar hizmet öncesinde iyi bir eğitim almış olsalar bile, bir takım problemler beklemektedir. Bu problemler mesleğin farklı dönemlerinde farklı boyutlar almaktadır.

Fen ve Teknoloji öğretmenleri hizmet öncesinde iyi yetiştirilmeye çalışılsa da, uygulamanın farklılığı, yeni başlamanın heyecanı, değişen durum ve şartlar onların meslekte ilk yıllarında geniş çapta rehberliğe ihtiyaçları olduğunu göstermektedir (URL, 1). Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, yetiştiği çevreden farklı bir sosyal ortamda görev yapmak zorunda kalmaktadır. Ayrıca bir meslek sahibi olma fikrine ve kurum kültürüne alışma zorluğu Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin ilk yıllarında yaşadığı adaptasyon sorunlarından biridir. Öğrenme üzerine kurulu bir okul hayatından öğretme ve yönlendirme sorumluluğuna geçişle birlikte meslektaşlar ve ast-üst ilişkilerinde, resmi yazışmalarda bazı sorunlar söz konusu olduğu literatürde de görülmektedir. Bu sorunlar Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yıllarındaki önemli stres kaynaklarını oluşturmaktadır (Duran ve diğ., 2011). Özellikle öğretmenler, okulu bitirip eğitim-öğretim hizmetine girdiklerinde okulda öğrendiklerinin bazı sorunları çözmeye yeterli olmadığını görürler. Ryan (1980)'e göre, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimlerinde, ölçütlerin yetersizliği ve ölçütler düzeyinde eğitim almamış olmaları da mesleğe başladıkları ilk yıllarda pek çok sorunla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Yeni Fen ve Teknoloji

öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlardan en önemlisi deneyimsizliktir. Diğer problemler genellikle deneyimsizlik sonucu görülür ya da deneyimsizlikle iç içedirler. Deneyimi olmadığı için göreve yeni başlayan öğretmenin gözünde yapılması gereken işler lüzumundan fazla büyümektedir (URL, 1). Öğretmen uygulama ile birlikte ilk deneyimlerini de kazanır, mesleğini daha yakından tanımaya başlar ve ona uyum sağlamaya çalışır. Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin atandıktan sonra görev yerlerinde farklı sosyal çevre ile iletişim, okul-çevre uyumu, laboratuvar uygulamalarında sınıf yönetimi ve malzeme yetersizliği konularında sorunlar yaşayabildiği, hizmet öncesi eğitimlerinde yaşamış oldukları ile uygulamada karşılaştıkları durumlar arasında çatışmalar olabildiği de yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (Glickman, 1984; Hall & Hall, 1988; Üstüner, 2004).

Fen ve Teknoloji Eğitim Programının uygulayıcısı olan Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin gerekli becerilere sahip olmalarının yanı sıra göreve ilk başladıklarında karşılaştıkları sorunların giderilmesi de fen eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesi bakımından önemlidir (Ryan, 1980; Oğuzkan, 1982; Ataünel, 1997). Kamusal niteliği olan bu meslekte; sorunların güncel tespiti ve çözüm arayışları ihmal edilmemesi gereken çok önemli bir olgudur (Yapıcı ve Yapıcı, 2003).

Amaç

Çalışmada Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin görevlerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunların ve bu sorunların yıllara göre değişiminin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Çalışmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem araştırılan problemin bir yönünün derinlemesine ve kısa sürede çalışılmasına ve farklı veri toplama tekniklerinin bir arada kullanılmasına imkân sağlar (Cohen & Manion, 1994; Çepni, 2007). Araştırmanın örneklemini, Trabzon Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan, 10 tanesi 5 yıla kadar görev yapmış, diğer 10 tanesi 15 yıla kadar görev yapmış, kalan 10 tanesi de 15 yılın üzerinde görev yapmış 30 Fen ve Teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır.

*Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Mesleklerinin İlk Yıllarında Karşılaştıkları
Sorunlar ve Bu Sorunların Yıllara Göre Değişimi*

Çalışmada öğretmenlerin, mesleklerinin ilk yıllarında ne tür sorunlarla karşılaştıklarını, hangi konularda desteklenmeye ihtiyaçları olduğunu, destek aldılarsa aldıkları desteğin ihtiyaçlarını karşılama düzeyini belirlemeye yönelik 4 sorudan oluşan bir mülakat formu hazırlanmıştır. Uzman görüşleri alınarak mülakat formuna son şekli verilip, hazırlanan mülakat soruları doğrultusunda 30 öğretmen ile yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılmıştır.

Mülakatlar esnasında verilen cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş olup, uygulama sonunda betimsel analiz ve içerik analizi yönteminden yararlanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz ile veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara uygun bir şekilde organize edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Bununla birlikte bu çalışmada Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin cevapları, frekanslar ve yüzdeler şeklinde ifade edilerek sunulmuştur.

Bulgular

Bu kısımda öncelikle mülakat soruları, ardından bu sorulardan elde edilen bulgular sırasıyla sunulmuştur.

Soru 1: Mesleğinizin ilk birkaç yılında hangi konularda desteklenmeye ihtiyaç duyunuz?

1.soru	1.grup öğretmen (0-5 yıllık)		2.grup öğretmen (5-15 yıllık)		3.grup öğretmen (15+ yıllık)	
	F	%	F	%	F	%
Sınıf yönetimi	3	10	3	10	4	22
Elde plan yazılması	-	-	8	26	1	6
Atanma yerine uyum	5	17	2	7	2	11
İletişim(dil problemi)	5	17	4	13	4	22
Laboratuar malzemesi temin etme	4	14	3	10	1	6
Yönetmelik ve yazışmalar	4	14	-	-	1	6
Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimi	3	10	3	10	3	17
Alan bilgisi	2	7	6	19	1	6
Teorinin pratiğe aktarılması	1	3	2	7	1	6

Tablo 1. 1. Soruya ilişkin elde edilen bulgular

1.grup örneklemini oluşturan 0-5 yıl arasında görev yapmış öğretmenlerin yarısı, görevlerinin ilk birkaç yılında yaşadıkları ilin dışına atandıkları için çevreye uyum sağlamakta zorlandıklarını ve atandıkları doğu illerinde yaşanan güvenlik sorunlarından dolayı kendini güvende hissedemediklerini ifade etmişlerdir. Görev yaptıkları okullarda yerel bir dil konuşulması dolayısıyla öğrencilerle nasıl iletişim kurmaları gerektiğine karar veremedikleri için iletişim konularında da sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı tarafından ise okullarında deney malzemeleri bulunmadığı için laboratuar malzemesi temin etme konusunda sıkıntı yaşandığı ifade edilmiştir. Öğrencilerinin materyal geliştirme sürecinde eksiklerin fazla olduğu, hizmet öncesinde aldıkları derslerin uygulamada yetersiz kaldığı, kurum içi ve kurumlar arası yazışmalarda idarecilerden yardım alamadıklarını da belirten öğretmenler, kalabalık sınıflarda sınıfı yönetimini etkili bir şekilde gerçekleştirme, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere nasıl davranacakları noktalarında desteğe ihtiyaç duyduklarını da dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin az bir kısmı ise program, alan bilgisi ve teorideki bilgilerini uygulayabilme konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Mesleklerinin İlk Yıllarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunların Yıllara Göre Değişimi

2. grup örneklemini oluşturan 5-15 yıl arasında görev yapmış öğretmenlerin mesleklerinin ilk birkaç yılında yaşadıkları sorunlara dair görüşleri alındığında, yarısından fazlası tarafından hiç bir ön bilgilendirme olmaksızın elde plan yazılması konusunda ve Fen ve Teknoloji müfredatına eklenen konularla birlikte alan bilgisi konusunda kendilerini eksik hissettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin yarısı veli ilgisizliğinden ve öğrencileri yeterince tanımamadan kaynaklanan iletişim sorunları yaşadıklarını, kalabalık sınıflarda sınıf yönetiminde etkili olamadıklarını ifade ederken bunun yanı sıra laboratuvar malzemelerinin kullanımında ve özel eğitimle ilgili yeterli altyapıya sahip olmadıkları için, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere nasıl davranılacağı konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını da belirtmişlerdir.

3. grup örneklemini oluşturan 15 yıl veya daha uzun süre görev yapmış öğretmenlerin mesleklerinin ilk birkaç yılında yaşadıkları sorunlarla ilgili verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin yarısına yakını tarafından, öğrencilere karşı tutumlarını belirlemede, sınıf yönetimini sağlamada, öğrencilerle iletişim kurmada sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı tarafından özel eğitim dersi almadıkları için özel eğitim öğrencilerini belirleme konusunda ve bu öğrencilerle yapılacak etkinlik, ölçme vb. konularda; birer öğretmen tarafından ise alan bilgisi, var olan mevzuata hâkim olma, laboratuvar malzemelerine erişme ve teorik bilgileri sunma konularında sorun yaşandığı belirtilmiştir.

Soru 2: *Desteklenmeye ihtiyaç duyduğunuz konularda herhangi bir destek aldınız mı? Aldıysanız bunlar nelerdi ve kimlerden aldınız?*

2. Soru	1.grup öğretmen (0-5 yıllık)		2.grup öğretmen (5-15 yıllık)		3.grup öğretmen (15+ yıllık)	
	F	%	F	%	F	%
MEB hizmetleri	2	15	2	14	5	29
İdareciler	2	15	2	14	3	18
Müfettişler	1	8	-	-	-	-
Rehber öğretmen	2	15	1	7	1	6
Kaynak kitaplar	3	23	3	21	3	18
Başka öğretmenlerden yardım	3	23	4	29	4	24
Destek alınmadı	-	-	2	14	1	6

Tablo 2. 2. Soruya ilişkin elde edilen bulgular

1.grup örneklemini oluşturan 0-5 yıl arasında görev yapmış öğretmenlerin çoğunluğu, görevlerinin ilk yıllarında aynı okulda bulunan yada köy okullarında çalışıyorlarsa merkez okullardaki Fen ve Teknoloji branş öğretmenlerinden ve kaynak kitaplardan yardım aldıklarını bildirdiler. Öğretmenlerin bir kısmı tarafından ise milli eğitimin düzenlediği seminerlerden, hizmet içi kurslardan ve çalıştığı okuldaki idarecilerden, rehber öğretmenlerden yardım aldıkları belirtildi. Bir öğretmen tarafından okula gelen müfettişten yardım aldığı, başka bir öğretmen tarafından ise akademisyenden yardım aldığı öğrenildi.

2. grup örneklemini oluşturan 5-15 yıl arasında görev yapmış öğretmenlerin mesleklerinin ilk birkaç yılında aldıkları destekler sorulduğunda, çoğunluğu tarafından aynı okuldaki ya da merkez okuldaki deneyimli Fen ve Teknoloji öğretmenlerinden yardım aldığı ve kaynak kitaplardan faydalandığı ifade edildi. Öğretmenlerin bir kısmı tarafından Milli Eğitim Bakanlığı'nın açmış olduğu ya da özel olarak açılan kurslara katılarak (bilgisayar, ölçme vb.) ve idarecilerden aldıkları yardımlarla eksikliklerini tamamlamaya çalıştıkları öğrenildi.

3. grup örneklemini oluşturan 15 yıl veya daha uzun süre görev yapmış öğretmenlerin mesleklerinin ilk birkaç yılında aldıkları destekler sorulduğunda, yarısı tarafından milli eğitimin hizmetleri olan seminerlerden yararlandığı, yarısına yakını tarafından ise çalıştığı okuldaki meslektaşlarından, kaynak kitaplardan, öğretmen kılavuz kitaplarından, idarecilerin tecrübelerinden faydalandığı öğrenildi. Öğretmenlerden bir tanesi tarafından okul rehber öğretmeninden yardım aldığı, onun tavsiyeleri ile boş ders saatlerinde diğer öğretmenlerin derslerine girerek deneyim kazandığı söylendi.

Soru 3: Desteklenmeye ihtiyaç duyduğunuz konularda aldığınız hizmetler sizi tatmin etti mi? Eğer etmediyse ne gibi hizmetler almayı beklersiniz?

Alınan hizmetlerin tatmin etme durumu(%)											
1.grup öğretmen (0-5 yıllık)	Evet	F	2	2.grup öğretmen (5-15 yıllık)	Evet	F	2	3.grup öğretmen (15+ yıllık)	Evet	F	5
		%	20			%	20			%	50
	Hayır	F	5		Hayır	F	6		Hayır	F	3
		%	50			%	60			%	30
	Kısmen	F	3		Kısmen	F	2		Kısmen	F	2
		%	30			%	20			%	20

Tablo 3. 3. Soruya ilişkin elde edilen bulgular

*Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Mesleklerinin İlk Yıllarında Karşılaştıkları
Sorunlar ve Bu Sorunların Yıllara Göre Değişimi*

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin görevlerinin ilk yıllarında genel olarak aldığı hizmetlerin tatmin edici olmadığını belirttikleri görülmüştür. 1.grup örneklemini oluşturan 0-5 yıl arasında görev yapmış öğretmenlere mesleklerinin ilk birkaç yılında almak istedikleri hizmetler sorulduğunda birçoğu, üniversitelerdeki uygulama derslerinin artırılmasını, mümkünse staj eğitiminin okul eğitimi bittikten sonra verilmesini, mesleğe başladıktan sonra da süreç içindeki sorunları danışabilecekleri bir danışmanlık hizmeti olmasını, konu alan bilgisi ve materyal hazırlama konularında bireysel ve sürekli eğitime ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

2. grup örneklemini oluşturan 5-15 yıl arasında görev yapmış öğretmenlere mesleklerinin ilk birkaç yılında almak istedikleri hizmetler sorulduğunda çoğunluğu tarafından rehberlik, laboratuvar uygulamaları ve ders planı ve materyal hazırlama konularında eğitime ihtiyaç duydukları, özel eğitime muhtaç öğrencilere nasıl davranılması gerektiği ve teknolojik araç gereçlerin kullanımı konularında hizmet içi eğitim almak istedikleri yönünde yanıtlar vermişlerdir.

3. grup örneklemini oluşturan 15 yıl veya daha uzun süre görev yapmış öğretmenlere mesleklerinin ilk birkaç yılında almak istedikleri hizmetler sorulduğunda, öğretmenlerin çoğunluğu rehberlik konusunda hizmet beklediklerini, iyi bir öğretmen olabilmek için rehberlik hizmetlerinin önemine inandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı tarafından, seminerlerin anlatmaya yönelik değil uygulamaya yönelik olması istenmiştir. İletişimin sınıf yönetimini olumlu yönde etkileyeceğine inanan öğretmenler, öğrencilerle iletişim konusunda eğitim almak istediklerini ifade etmişlerdir.

Soru 4: Göreve yeni başlayan öğretmenlere ilk yıllarda hangi konularda destek verilmesini önerirsiniz?

4.soru	1.grup öğretmen (0-5 yıllık)		2.grup öğretmen (5-15 yıllık)		3.grup öğretmen (15+ yıllık)	
	F	%	F	%	F	%
Sınıf yönetimi	2	18	5	26	2	17
Teknolojik araç gereç kullanımı	-	-	1	5	1	8
Veli-öğretmen işbirliği	-	-	1	5	1	8
Üniversitelerde uygulama dersleri	1	9	1	5	-	-
Proje hazırlama	-	-	1	5	-	-
B.D.Ö desteği	-	-	2	11	-	-
Meslek sevgisi	-	-	1	5	1	8
Davranış bilimleri ve psikoloji eğitimi	-	-	1	5	-	-
Rehberlik	3	27	2	11	2	17
Atanan öğretmenlerin birkaç okulda deneyim yaşayarak tecrübe elde etmesi	-	-	1	5	3	25
Genel kültür	-	-	2	11	1	8
Sürekli Eğitim	2	18	1	5	1	8
Motivasyon/Uyum	3	27	-	-	-	-

Tablo 4. 4. Soruya ilişkin elde edilen bulgular

*Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Mesleklerinin İlk Yıllarında Karşılaştıkları
Sorunlar ve Bu Sorunların Yıllara Göre Değişimi*

1. grup örneklemini oluşturan 0-5 yıl arasında görev yapmış öğretmenlerin göreve yeni başlayan öğretmenlere ilk yıllarda destek verilmesi gereken konulara ilişkin görüşleri sorulduğunda, öğretmenlerin çoğunluğu rehberlik yanıtını vermiştir. Bir öğretmen konuyla ilgili “Okulda yıllarca çalışmış, öğrencileri tanıyan branş öğretmenleri veya rehberlik öğretmenleri okula ilk geldiğimizde derslere girmeden önce bize öğrencilerin özellikleri, ve öğrencilere yaklaşımlarımızın nasıl olması gerektiği konularında bizlere yardımcı olurlarsa daha az sorun yaşanır.” şeklinde görüş bildirmiştir.

2. grup örneklemini oluşturan 5-15 yıl arasında görev yapmış öğretmenlerin, göreve yeni başlayan öğretmenlere ilk yıllarda hangi konularda destek verilmesine ilişkin görüşleri sorulduğunda; öğretmenlerin birçoğu bilgisayar destekli eğitim, teknoloji, rehberlik, öğretmen-öğrenci iletişimi, öğretmen-veli işbirliği konularında göreve yeni başlayan öğretmenlere destek sunulması gerektiği görüşündedirler. Bir öğretmen tarafından şu öneriler dile getirildi: “Öğretmenler her alanda kendilerini hazırlamalıdır, laboratuvarı bilerek öğretmenliğe başlamalıdır. Öğretmen olacak kişilerin ihtiyaçları belirlenerek seminerler verilmeli.”.

3. grup örneklemini oluşturan 15 yıl veya daha uzun süre görev yapmış öğretmenlerin göreve yeni başlayan öğretmenlere ilk yıllarda hangi konularda destek verilmesine ilişkin görüşleri sorulduğunda, atanan öğretmenlerin birkaç okulda deneyim yaşayarak tecrübe elde etmesi, rehberlik ve sınıf yönetimi konularında destek verilmesini önerdikleri görülmüştür. Bununla ilgili bir öğretmenin ifadesi: “Rehber öğretmenler, yeni atanan öğretmenlerle daha fazla ilgilenmeli, ilk birkaç yıl bu öğretmenlere sorunların az olduğu iyi seviyedeki sınıfların verilmesini sağlamalıdır.” şeklindedir.

Sonuçlar ve Tartışma

Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin görevlerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunların, bu sorunların yıllara göre değişiminin tespit edilmesinin amaçlandığı bu çalışmada Fen ve Teknoloji öğretmenleri ile yapılan mülakatlardan elde edilen veriler sonucunda öğretmenlerinin en fazla iletişim, uyum, laboratuvar malzemesi temin etme, özel eğitime muhtaç öğrenciler ve yönetmelikler konularında sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu tarafından okullarında deney malzemeleri bulunmadığı için laboratuvar malzemesi temin

etme konusunda sıkıntı yaşandığı ifade edilmiştir. Yine öğretmenlerin yarısı tarafından veli ilgisizliğinden ve öğrencileri yeterince tanımamadan kaynaklanan iletişim sorunları yaşadıkları, kalabalık sınıflarda sınıf yönetiminde etkili olmadıklarını ifade edilirken bunun yanı sıra laboratuvar malzemelerinin kullanımında ve özel eğitimle ilgili yeterli altyapıya sahip olmadıkları için, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere nasıl davranılacağı konusunda desteğe ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Bu noktada Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin yıllar geçse de mesleklerinin ilk yıllarında iletişim, adaptasyon, sınıf yönetimi ve özel eğitime muhtaç öğrenciler konularında yaşadığı sorunlar değişmemiştir. Öğretmenlerin özellikle görev yerine uyum ve öğrencilerle yaşadığı iletişim problemleri devam etmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin deneyimsiz olmaları nedeniyle sosyal çevreye ve öğrencilere uyum sağlamada, onlarla iletişime geçmede sıkıntı yaşadıkları daha önce yapılan çalışmalarla da ortaya çıkarılmıştır (Glickman, 1984; Hall, E., & Hall, C, 1988; Üstüner, 2004). Öğretmenlerin el yazısı ile plan yazma sorununun ortadan kalktığı, laboratuvar malzemesi temini, çevreye uyum ve yönetmeliği bilmeme sorununun artarak devam ettiği, son zamanlarda özel eğitim konularındaki çalışmaların artmasına rağmen göreve yeni başlamış öğretmenlerin bu konuda eksikliklerinin azalması beklenirken oranda azalma olmadığı çalışma sonucunda tespit edilmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin teşhisi ve özel gereksinimlerine cevap verebilecek bilgi ya da yönlendirme olmadığı, bunun da kurumlar arası işbirliğinden kaynaklandığı ancak bu iletişimin kurulmasıyla gerekli tutum ve verimliliğin sağlanabileceği Rehberlik Araştırma Merkezi'nden gelen raporlarla ortaya konulmuştur (Sart ve diğ., 2004).

Fen ve Teknoloji öğretmenleri ile yapılan mülakatlardan elde edilen veriler sonucunda Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin en çok kaynak kitaplar ve çevrelerindeki branş öğretmenlerinden destek aldığı tespit edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin yıllar geçtikçe daha fazla destek aldığı, özellikle kaynak kitaplar ve çevrelerindeki branş öğretmenlerinin, göreve yeni başlayan öğretmenlerin yıllar geçse de değişmeyen destek noktaları olduğu görülmüştür.

Fen ve Teknoloji öğretmenleri ile yapılan mülakatlardan elde edilen veriler sonucunda Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin görevlerinin ilk yıllarında aldıkları destekleri tatmin edici bulmadıkları görülmüştür. Bununla ilgili öğretmenlerin genel olarak en fazla rehberlik, sınıf yönetimi, laboratuvar

uygulamaları ve kaynaştırma öğrencileri konularında destek almak istedikleri görülmüştür. Verilen cevaplar doğrultusunda öğretmenlerin seminer ve hizmet içi kurslarının yapısında değişikliğe gidilmesini istedikleri görülmüştür. Ülkemizde MEB tarafından belirli bir periyodu olmadan düzenlenen hizmet içi eğitim seminerleri, öğretmenlerin alan farklılıkları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları dikkate alınmadan plânlanmaktadır (Gökdere ve Çepni, 2004). Aydoğan'ın 2002 yılında "MEB İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri" adlı yayınlanmamış doktora tez çalışmasında hizmet içi eğitim programlarına katılan yönetici ve öğretmenlerce bu programların amaçlarının orta düzeyde yeterli olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin en fazla ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim programları ise %59,4 ile Laboratuvar uygulamaları, % 58,3 ile internet sayfası hazırlama, % 55,2 ile Materyal Geliştirme, % 53,1 ile Laboratuvar araç ve gereçlerinin kullanımı olarak ortaya çıkmıştır (Demir ve diğ., 2011).

Fen ve Teknoloji öğretmenleri ile yapılan mülakatlardan elde edilen veriler sonucunda Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin göreve başlayan öğretmenlere sınıf yönetimi, rehberlik, oryantasyon, barınma konularında destek verilmesini önerdikleri, teknolojik araç-gereç kullanımı ve bilgisayar destekli öğretimin, 0-5 yıl arası görev yapmış olan Fen ve Teknoloji öğretmenleri tarafından göreve yeni başlayan öğretmenlere destek verilmesi istenen konular arasında olmadığı görülmüştür.

Öneriler

Çalışmadan elde verilerden elde edilen sonuçlar doğrultusunda öncelikle öğretmenlerin danışabileceği, yardım alabileceği ve onları zaman zaman yönlendirebilecek ondan daha tecrübeli bir rehber öğretmenin olması, bu rehberliğin de bir yıl ile sınırlı tutulmaması önerilmiştir. Çünkü öğretmenin, ona rehberlik edecek bir yardımcısı olduğu düşüncesiyle başarabileceğine dair inancı artacak, görev yerine uyum, yönetmelikler, öğrenciler ve meslektaşlarıyla iletişim, özel eğitime muhtaç öğrenciler, dersliklerde ve laboratuvarlarda sınıf yönetimi, laboratuvar malzemelerini temin etme, doğru kullanma gibi birçok alanda başarıları artacak ve 3-5 yıl gibi uzun süreli desteklerle bu tür eksiklikler zamanla ortadan kalkacaktır.

Öğretmen adaylarının, hizmet öncesi dönemlerinde öğretmenlik uygulaması gibi mesleki uygulama derslerinde okulda tüm uygulamalara katılımına olanak verilmeli ve bir okul yerine mutlaka köy okullarını da içine alan birkaç okulda öğretmenlik uygulamasına gitmesi sağlanmalıdır. Ayrıca uygulama esnasında içerisinde özel eğitim öğrencilerinin olduğu sınıfların seçilmesine özen gösterilmelidir.

Öğretmenlere verilen hizmet içi kurslar eğitimcilerin alanlarına yönelik gruplandırılmalıdır. Bu seminer veya hizmet içi kurslar günlük hayata entegre edilebilecekleri bilgilere ve yaşadıkları sorunlara cevap teşkil edebilecek içeriğe sahip olmalıdır.

Kaynakça

- Ataunal, A. (1997). *"Türkiye’de ilkokul Öğretmeni Yetiştirme Sorunu"*. Ankara, MEB Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F., (2008). *"Bilimsel Araştırma Yöntemleri"*, Ankara, Pegem Yayınları.
- Cohen, L., Mannion, L., (1994). *"Research Methods in Education"*, Routledge, London.
- Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y., (2005). *"Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri"*. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çepni, S. (2007). *"Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş"* (Gözden geçirilmiş baskı). Trabzon, Celepler Matbaacılık.
- Demir, S., Büyük, U., Koç, A., (2011). *"Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Laboratuvar Şartları ve Kullanımına İlişkin Görüşleri ile Teknolojik Yenilikleri İzleme Eğilimleri"*, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7/2), 66-79.
- Duran, E., Çoban, O., Sezgin, F., (2011). *"Aday Sınıf Öğretmenlerinin Uyum Ve Sosyalleşme Sürecinin İncelenmesi"*, *Dumlupınar Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 465-478.
- Glickman, D. C. (1984). *"The supervisor’s Challenge: Changing the Teacher’s Work Enviroment"*, *Education Leadership*, (42/4), (38-40).
- Gökdere, M., Çepni, S., (2004). *"Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir*

*Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin Mesleklerinin İlk Yıllarında Karşılaştıkları
Sorunlar ve Bu Sorunların Yıllara Göre Değişimi*

Çalışma: Bilim Sanat Merkezi Örnekleme", Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24/2, 1-14.

Hall, E., Hall, C., (1988). *"Human Relations in Education"*, London; Routledge.

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/yalcinkaya.htm, (2013, Mart 15).

Karagözoğlu, G., (2003). *"Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bir Bakış"*, *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, (10-12).

Oğuzkan, A. F. (1982). *"Öğretmenliğin Üç Yönü"*, Ankara, Gül Yayınevi.

Ryan, K. (1980). *"Biting the Apple: Accounts of First year Teachers"*. Longman, Newyork.

Sanal, M. (1999). *"Toplumsal Değişim Süreci İçerisinde Öğretmenler ve Öğretmen Rollerindeki Değişmeler"*, (7/1), (53-64).

Sart, H., Ala, H., Yazlık, Ö., Yılmaz, F., (2004). *"Türkiye Kaynaştırma Eğitiminde Nerede?: Eğitimciye Öneriler"*, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (6-9 Temmuz 2004).

Üstüner, M. (2004). *"Geçmişten Günümüze Türk Eğitim sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları."*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (5/7), Malatya.

Yapıcı, M., Yapıcı, Ş., (2003). *"İlköğretim Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar"*. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, (3/3), 9.

MATEMATİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ GEOMETRİ ALAN BİLGİLERİNİN HATA YAKLAŞIMI İLE İNCELENMESİ

Alper Cihan KONYALIOĞLU¹

Özet

Gerek pedagojik ve gerekte matematik alan bilgi yeterliliğinin önemli bir bileşeni hatayı tespit edebilmektir. Bu çalışmada, matematik öğretmen adaylarının geometrik alan bilgileri onların hataya yaklaşımları ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışma amacına yönelik adaylara iki farklı soru tipi içeren 4 soruluk açık uçlu test uygulanmıştır. Testteki sorulardan 2 tanesinin soru ifadeleri yanlış yazılmış ve matematik öğretmen adaylarından bu ifadelerdeki hataları bulmaları beklenmiştir. Geri kalan 2 test sorusu, soru ifadeleri doğru yazılmış fakat yanlış çözümleri yanlış yapılmış ve matematik öğretmen adaylarından bu çözümlerdeki hataları bulmaları beklenmiştir. Açık uçlu test sorularının tamamı Öklit geometride üçgen eşitsizliği kullanmayı gerektiren sorulardan oluşturulmuştur. Çalışma bir devlet üniversitesindeki 34 matematik öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmen adaylarının hatanın tespiti ve sebebinin doğru açıklanmasında zorluk yaşadıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretmen adayı, geometri alan bilgisi, konu alan bilgisi, pedagojik alan bilgisi, hata yaklaşımı.

¹ Doç. Dr., Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.
ackonyali@atauni.edu.tr

Investigation of Pre-Service Mathematics Teachers' Geometry Content Knowledge in terms of Error Approach

Abstract

An important component of both pedagogical and mathematics content knowledge adequacy is able to detect the errors. In this study, pre-service mathematics teachers' geometric content knowledge has been put forward in terms of their approaches to errors. In the accordance with this purpose, a test included two different type of question that consisted of four open-ended questions was carried out. In this test, the statements of two of questions were written incorrectly and the pre-service mathematics teachers were expected to find out the errors in the statements. The rest two questions were written correctly but solved incorrectly and the pre-service mathematics teachers were expected to find out the errors in the solutions. All of the open-ended test questions has been formed that those is required to triangle inequality in Euclidean geometry. This study carried out on 34 pre-service mathematics teachers in a state university. The responses to the questions showed that pre-service mathematics teachers had difficulties in interrogating the reasons underlying the errors made in answering the questions.

Key Words: Pre-service mathematics teachers, geometry content knowledge, subject-matter knowledge, pedagogical content knowledge, error approach.

Giriş

Süreklilik arz eden öğrenmenin gerçekleştirildiği ortamlarda, asıl rolleri üstlenenler öğrenci ve öğretmenlerdir. Öğretme-öğrenme ortamında öğrencilerin yönlendiricisinin genelde öğretmenler olduğu göz önüne alınırsa, iyi bir öğretim için öğretmenlerin rolünün ne derece önemli olduğu görülür. Duruma öğretmen boyutundan yaklaşılsa bir öğretmenin sahip olması gereken mesleki yeterliliklerin belirlenmesi kaçınılmazdır.

Öğretmenin sahip olması gereken bilgi uzun yıllar tartışılmış, nihayetinde Shulman(1986) ve takipçileri ile şekillenmiştir. Shulman'ın bu konuda kendi öncüllerinden farklı olarak pedagojik alan bilgisi(PAB) kavramını ortaya attığı görülmektedir. Pedagojik alan bilgisi, alan ve pedagoji bilgisinin birleşimidir

(Shulman, 1986). Dolayısıyla pedagojik alan bilgisinin oluşturulmasında genel pedagoji ve konu alan bilgisinin(KAB) etkisi büyüktür. Ziyadesiyle bu konuda yapılan çalışmalar konu alan bilgisi ile pedagojik alan bilgisi arasında sıkı bir ilişki var olduğunu göstermiştir(Even, 1993; Bennett and Turner-Bisser,1993; Capraro *et al.*, 2005; Boz, 2004; Törnüklü, 2005). Bennett ve Turner-Bisser (1993) konu alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisinin öğretim esnasında birbirinden ayırmanın imkânsız olduğunu belirtmişlerdir. Shulman(1986) ve yine Grossman (1990) gibi bazı takipçileri her ne kadar gerek pedagojik alan bilgisi ve gerekse konu alan bilgisini öğretmenin mesleki yeterliliklerinin farklı alt kategorileri olarak görsele de, Marks (1990) PAB'ı konu alan bilgisinden ayırmanın mümkün olmadığını, konu alan bilgisinin PAB'ın bir bileşeni olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretimi hedeflenen kavramın ya da bilginin yapısı ve bu bilgiye yönelik olarak oluşan psikoloji, öğretimde kullanılacak pedagojiyi belirleme sürecindeki en önemli faktörlerin başında yer alır(Konyalıoğlu, 2009). Dolayısıyla pedagojik alan bilgisinin oluşturulmasında öncelikle öğretilecek konunun derinlemesine bilinmesine yani konu alan bilgisine ihtiyaç vardır. İyi bir konu alan bilgisi hem öğretimin kalitesini artırır hem de öğrencilerin başarısına katkı sağlar (Ma, 1999; Ball, Thames and Phelps, 2008; Hill, Rowan and Ball, 2005; Brown and Borko, 1992). Özellikle de çoğu öğrenci için zor olduğu düşünülen matematikte, öğretmenin konu alan bilgisi önemli bir yere sahiptir. O halde bir matematik öğretmeni için derinlemesine bir konu alan bilgisi oldukça önemlidir (NCTM, 2000).

Öğretmenlerin matematik konu alan bilgisi ve öğrencilerin matematiği öğrenme yolları hakkında derin bir bilgi ve anlamaya sahip olması etkili bir öğretim için kritik öneme sahiptir(Ball, 1990, 1993; Brown and Borko, 1992; Leinhardt and Smith, 1985; Post *et al.*, 1991; Shulman, 1987; Thompson, 1992; Little, 1993; Maher, 1988; Shifter and Simon, 1992).Öğretmen adayları öğretim sürecini, kendi bilgileri kadar zenginleştirebilir ve öğrencilerinin öğrenmelerini de o oranda arttırabilirler (Cai and Hwang, 2002; Wilson, 1994). Dolayısıyla matematik öğretmen adaylarının en azından öğretebilecek düzeyde matematiği anlamaları gereklidir(Philipp *et al.*, 2002). Buna karşın, matematik öğretmenleri yetiştirme programları ile yeterli matematik alan bilgisine sahip olmayan (Cramer and Lesh, 1988; Lacampagne *et al*, 1988; Brown, Cooney and Jones,

1990; Fuson, 1992; Post *et al.*,1993) matematiği derinlemesine anlayamayan, öğrencilerin matematiksel düşüncelerini yorumlayamayan matematik öğretmenleri yetiştirilmektedir (Fuson, 1992). Matematik öğretmen adaylarının sınırlı ve yeterli olmayan alan bilgisi onların eğitimleri önündeki en büyük engellerden biridir (Brown and Borko, 1992).

Konu alan bilgisini şekillendiren bileşenleri Even (1993) matematik kavramıyla ilgili temsilleri, temel özellikleri, o kavram ile ilgili alternatif yolları bilme olarak açıklarken, Tirosh (2000) öğrencinin sahip olduğu hataların ve Tsamir (2007) ise öğrencilerin düşünme yollarının bilinmesi olarak açıklamıştır. Lucus (2006), işlemsel bilgi, kavramsal bilgi ve bu ikisi arasındaki dengeyi kurabilmenin konu alan bilgisinin bir parçası olduğunu ifade etmiştir. Konyalıoğlu vd.(2012) konu alan bilgi yeterliliklerinin göstergelerinden birisinin hatayı doğru tespit edebilme bileşenidir olduğunu belirtmişlerdir.

Konu alan bilgisinin belli bir seviyeye gelmesindeki önemli faktörlerden biri öğrencinin sahip olduğu hatalardır (Tirosh, 2000). Tsamir (2007), öğrencilerin düşünme yollarının bilinmesinin, matematik öğretmen adaylarının konu alan bilgilerini etkilediğini ortaya koymuştur. İyi bir öğretmen olmanın yolu iyi bir öğretici olmadan geçer. O halde bir öğretmenin sahip olduğu alan bilgisi öğretici boyutundan bakıldığında yetersiz kalabilir. Bu nedenle öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarından, hatalarından haberdar olma; kavramlara yeni boyutlar kazandırma, gerekli gösterimleri, temsilleri bilme özelliklerini de içeren, öğretim için matematik alan bilgisi tanımlanmıştır (Ball and Bass, 2000'den akt. Burton, 2006; Hill and Ball, 2004). Daha sonra ise tanımlanan öğretim için matematiksel bilgi bileşenleri dört ana başlık altında toplanmıştır (Ball *et al.*, 2008). Bunlar: genel alan bilgisi, özel alan bilgisi, alan-öğrenci bilgisi ve alan-öğretim bilgisidir. Öğrencilerin kavramlara yaklaşımlarını, sahip oldukları kavram yanlışlarını bilmek matematik öğretimi için önemli bir basamak oluşturur. Öğrencilerin hatalarını sezebilmek genel alan bilgisiyle, hatanın sebebi hakkında fikir sahibi olmak özel alan bilgisiyle ve öğrencilerin en çok nerede hata yapacaklarının farkında olmak ise öğrenci bilgisiyle alakalıdır (Ball *et al.*, 2008).

Hataya doğru yaklaşım ve doğru çözüm önerisi konu alan bilgisinin yeterliliği tespitinde kullanılabilecek bileşenlerden birisi olup, hatayı doğru tespit edip sebebini de doğru açıklayabilmek derinlemesine matematik alan

*Matematik Öğretmen Adaylarının Geometri Alan
Bilgilerinin Hata Yaklaşımı İle İncelenmesi*

bilgisi gerektirir(Konyalıoğlu vd. 2012). Matematiksel bilgi çerçevesinde hataları fark edip nedenlerini doğru olarak yorumlayan öğretmen adaylarının, öğretmen olduklarında hata nedenlerinin farkında olarak pedagojilerini daha iyi organize edebilmeleri ve öğretme-öğrenme sürecini daha verimli hale getirmelerini mantıken düşünmek mümkündür(Konyalıoğlu vd. 2010). Bazı çalışmalar, matematik öğretmen adaylarının öğrenci cevaplarını derinlemesine bir anlamlandırma sürecine alamadıklarını göstermiştir (Tirosh, 2000; Even and Tirosh, 1995; Even and Markovitz, 1995). Yine Durkaya *et al.*(2011)matematik öğretmenlerinin hata tespiti ve sebebini doğru açıklamada zorluk çektiklerini ve hatta bazılarının hata sebeplerini açıklarken farklı hatalara düştüklerini belirtmiştir. Gerek öğrenci cevapları gerekse yazılı kaynaklarda hatalı soru ve çözümleri olacaktır. O halde bir matematik öğretmen adayı yapılan hatayı doğru olarak sorgulayabilmelidir. Hatayı doğru olarak sorgulayabilen biri, o kavramı içselleştirmiş demektir (Konyalıoğlu, vd, 2010). Yani hatanın sebebi hakkında doğru bir izlenim oluşturmak gerekir. Bu da Ball *et al.* (2008) tarafından ortaya atılan özel alan bilgisi içerisinde yer alır. Nitekim konu alan bilgisi öğrenci hatalarını tespit etmede ve nedenlerini irdeleme de önemli bir etkidir (Boz, 2004). Öğretim için sadece doğru çözümün yeterli olmadığı aynı zamanda öğrencinin yapabileceği hataların da farkında olunması gerektiği yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur(Konyalıoğlu vd, 2010). Bu ise öğrenciyi anlama boyutunun bileşenlerinden biridir. O halde konu alan bilgisi, öğrenciyi anlama boyutunda da geliştirilmelidir (Cochran, DeRuiter and King, 1993).

Geometri alan bilgisi ve öğrencilerin geometriksel olarak hangi düzeyde oldukları bilme etkili geometri öğretimi için gerekli iki temel husustur(Toluk, 1994'den akt: Toluk, Olkun ve Durmuş, 2002). Bu çalışmada öğrenci hatalarından ziyade adayların Öklit Geometrideki kavramlardan biri olan üçgen eşitsizliği üzerine yapılan hataları tespit edebilme becerileri incelenmiştir. Yani matematik öğretmen adaylarının özellikle üçgenlerle alakalı konu alan bilgilerini ortaya koymak bu çalışmanın bir parçası olmuştur. Geometrinin temel kavramlarında öğrencilerin kavram yanılgılarına sahip olması(Ubuz, 1999), öğretmen adaylarının geometri alan bilgilerini hata bağlamında inceleyen çalışmalara çok az rastlanılaması ve öğretmenin alan bilgisini inceleyen çalışmaların geometriden ziyade genelde matematik alan bilgisiyle ilgili olması bu çalışmanın yapılmasını daha anlamlı kılacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışma geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçladığından betimsel bir çalışmadır.

Çalışma 20 si bayan ve 14 ü bay toplam 34 matematik öğretmen adayı ile yapılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının Öklit geometrideki üçgen eşitsizliği konusundaki konu alan bilgi düzeyleri, hatalı çözülmüş ve hata sebebini sorgulayan sorular ile yine aynı konuda hatalı sorulmuş ve bu hata sebeplerini sorgulayan sorulardan ibaret test yardımıyla incelenmiştir. Sorularda verilen hatalar fark edilemediğinde sorular doğruymuş gibi çözüme ulaşabilmektedir. Fakat teknik olarak bu hatalı verilerle bu sorulardaki şekillerin çizilebilmesi mümkün değildir. Bu çalışma hata tespiti ana teması üzerinden öğretmen adaylarının konu alan bilgilerini inceleme üzerine odaklanmıştır. Çalışma öğretmen adayları üzerinde yapıldığından uygulanan testteki hatalı soru ifadeleri ve hatalı çözümler araştırmacılar tarafından üretilmiştir. Açık uçlu test sorularının tamamı Öklit geometride üçgenin temel ve yardımcı elemanları arası ilişkiden hareketle üçgen eşitsizliği kullanmayı gerektiren sorulardan oluşmuştur. Bunlardan 2 test sorusu, soru ifadeleri hatalı yazılmış sorular ile bunların sebepleri ve çözümlerinin istendiği, diğer ikisi ise hatalı çözülmüş soruları içeren ve yapılan hatanın tespiti ve bunların sebeplerinin sorgulandığı sorulardan oluşmaktadır. Çalışma soruları ekte verilmiştir.

Matematik öğretmen adaylarına uygulanan testteki soruların özelliği gereği test verileri, konu ile ilgili soruların çözümündeki hataları bulup sebeplerini doğru açıklayabilme ve soru kalıbındaki hataları bulabilme ve sebebini doğru açıklayabilme biçiminde sınıflandırılmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarının cevaplarından elde edilen verilerin frekansı hesaplanmış ve sebep ifadeleri analiz edilmiştir.

Bulgular

Öğretmen adaylarına yöneltilen sorular temelde bir üçgenin temel ve yardımcı elemanları arası ilişkileri dikkate almakla birlikte, bir üçgenin kenar uzunlukları dikkate alınarak verilen şekillerin üçgen oluşturup-oluşturmayaacağı ana teması yani üçgen eşitsizliği ile ilgilidir. Soru ifadeleri hazırlanırken, muhtemel dikkat eksikliğinden kaynaklanabilecek olumsuzluklar minimum

*Matematik Öğretmen Adaylarının Geometri Alan
Bilgilerinin Hata Yaklaşımı İle İncelenmesi*

seviyeye indirilmeye çalışılmıştır. Bunun için uzman görüşlerine başvurulmuş, sorular uygulamadan önce farklı bir öğrenci grubuna uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının bu sorulara verdikleri cevapların frekans tablosu Tablo-1 de verilmiştir.

Tablo-1. Cevapların Frekans Tablosu

Sorular	Hata tespiti var ve açıklama doğru	Hata tespiti var fakat açıklama yanlış	Hatayı tespit edememiş	Cevapsız
1	17	3	14	0
2	7	12	14	1
3	0	10	19	5
4	5	17	7	5

Birinci soru üçgende iç açıortay sorusu olarak hazırlanmıştır ancak bu soruda üçgenin kenar uzunlukları üçgen eşitsizliğini sağlamamaktadır. Öğretmen adaylarından bu durumu fark etmeleri beklenmektedir. Birinci soruda 17 aday hatayı fark edip doğru açıklama yapmış, 3 öğretmen adayı ise hata olduğunu savunmuş ancak hata sebebi için doğru bir açıklama getirememiştir. 14 öğretmen adayı açıortay özelliğini kullanarak sorulan kenar uzunluğunu bulmuş ancak bu kenarın üçgen eşitsizliğini sağlamadığını fark edememiştir. Bu soru ile ilgili bazı öğretmen adaylarının cevapları aşağıdadır:

Aday 1.

$$|AC|^2 = |DC| \cdot |BC| \Rightarrow x^2 = \frac{18}{5} \cdot 6$$

$$x = \frac{6\sqrt{15}}{5}$$

$$|AB|^2 = |BD| \cdot |BC| \text{ için sağlamıyor.}$$

$$4 \neq \frac{12}{5} \cdot 6$$

Soru ifadesinde hata olduğunu savunan aday 1, sorunun çözümü için dik açı olmadığı halde Öklit bağıntısını kullanmış, elde ettiği sonucu

anlamlandıramamıştır. Bilindiği üzere bu soru Öklit'i kullanmaya uygun olmadığından adayın farklı bir hata yaptığı söylenebilir.

Aday 2.

hata çözülmüştür

Acı ortası!

$$\frac{2}{5} = \frac{x}{18/5}$$

$$\frac{12}{5} = \frac{18}{5}$$

$$x=3$$

Aday 2, diğer çoğu aday gibi, soruda hata olmadığını savunmuş ve açığortay teoremini kullanarak doğrudan çözüme gitmiştir.

İkinci soru yine üçgen eşitsizliği ile ilgilidir ve bu soruda büyük açı karşısına kısa kenar gelecek şekilde bir hata yapılmıştır. Öğretmen adaylarının bu hatayı keşfetmeleri beklenmektedir. İkinci soruda 7 öğretmen adayı hata tespiti ve açıklamasını doğru yapmış iken, 12 öğretmen adayı soruda hata olduğunu belirtmiş ancak hatanın sebebini doğru açıklayamamıştır. Bu öğretmen adaylarının birçoğu bu sorudaki hatayı benzerlik kurarak açıklamaya çalışmışlar ancak yeterli açıklamayı yapamamışlardır. 14 öğretmen adayı sorudaki hatayı tespit edememiş ve 1 öğretmen adayı soruyu cevaplamamıştır. Bu soru ile ilgili bazı öğretmen adaylarının cevapları aşağıdadır:

Aday 3.

(2, 18) = 11, m(∠A) = m(∠C) ve
 C) = m(∠B) ise 18C = x'in kaç farklı
 ısı değeri vardır?

Benzerlikten $\triangle AEC \sim \triangle BDC$

Benzerlikten $\frac{b+x}{11} = \frac{k}{x}$

$b+x^2 = 11k$
 $x(b+x) = 11k$
 $1 < b+x < 23$
 $x(b+x) = 11k$
 $b+x = \frac{11k}{x}$

$1 < \frac{11k}{x} < 23$ $k=1$ için
 $1 < \frac{22}{x} < 23$
 $x=1, 2, 11$

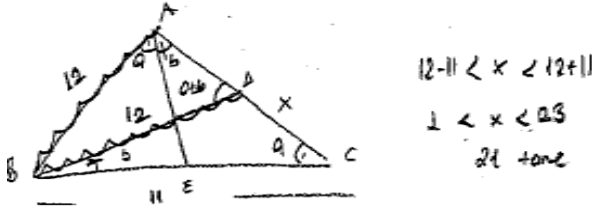
$x=1, 2, 11$ değerleri al

Soru ifadesindeki hatayı fark edemeyen Aday 3 üçgenlerde benzerlik kullanarak x in alabileceği değerleri bulmaya çalışırken farklı hatalar yapmıştır. Aday 3, k benzerlik sabiti için tek bir değer olarak k=1 i denemiştir. Bu soru

*Matematik Öğretmen Adaylarının Geometri Alan
Bilgilerinin Hata Yaklaşımı İle İncelenmesi*

ifadesi doğru olarak verilseydi dahi benzerlik sabitini keyfi almak uygun değildir.

Aday 4.



Aday 4, sorudaki hatayı fark edemeyip, soruyu doğruymuş gibi üçgen eşitsizliği kullanarak çözmüştür.

Üçgen eşitsizliği ile ilgili üçüncü sorunun çözümü hatalı olarak verilmiş, soru eksik çözülmüştür. Öğretmen adaylarının sorudaki bilgilere göre üçgenin dar açılı olduğu bilgisine ulaşmaları ve çözümü daha ayrıntılı olarak yapmaları beklenmektedir. Üçüncü sorunun çözümünde 19 öğretmen adayı hata olmadığı cevabını vermiştir. 10 öğretmen adayı sorunun çözümünde hata olduğunu ifade etmiş ancak doğru açıklamalar yapamamıştır. Bu öğretmen adaylarından ikisi üçgende iç açıortaylar arasındaki açı ile dış açıortaylar arasındaki açıyı karıştırdığı için soruya doğru cevap verememiştir. Bir öğretmen adayı ise doğru tespitler yapmış ancak doğru sonuca ulaşamamıştır. 5 öğretmen adayı bu soruyu cevaplamaz iken hata tespiti ve açıklamasını doğru yapan hiçbir öğretmen adayı yoktur. Bu soru ile ilgili bazı öğretmen adaylarının cevapları aşağıdadır:

Aday 5.

~~12-11 < x < 12+11~~
 $x = 6$ ve 7 den büyük
 olmalıdır. Çünkü Δ açısı
 90° olursa Pisagordan
 $x^2 = 6^2 + 7^2$ olur
 O halde $x = 2, 3, 4, 5, 6$
 değerlerini alamaz.

Aday 5, soru ifadesindeki bilgilere dayanarak üçgenin dış açıortaylar arasındaki açısının dik açı olduğu hatasına düşmüştür. Oysa ki bu açı kesinlikle dar açı olmalıdır.

Aday 6.

$$7-6 < x < 7+6 \Rightarrow 1 < x < 13 \text{ olur.}$$

$$x^2 < 6^2 + 7^2 \text{ hâlinde bir şey diyemeyiz}$$

$$1 < x < 13 \text{ olur.}$$

Aday 6, soruda üçgen eşitsizliğini doğru kullanmış ancak soru ifadesindeki bilgilere dayanarak üçgenin dış açıortayları arasındaki açının dar açı olması gerektiğini fark edememiştir ve bunun aksini savunarak bir hata yapmıştır.

Dördüncü soru üçgen eşitsizliği ile ilgilidir. Bu sorunun çözümü eksik verilmiştir. Bu soruda nokta bilgisinden yola çıkarak elde edilecek yeni üçgenin kenar uzunluğunun daha büyük olması gerektiği bilgisine ulaşılması beklenmektedir. Verilen bu eksik çözümde bu dikkate alınmamıştır. Öğretmen adaylarının bu sorudaki geniş açı bilgisine ulaşarak sorunun çözümünü tamamlamaları beklenmektedir. Dördüncü soruda 5 aday hata ve sebebini doğru açıklamış, 17 öğretmen adayı hata olduğunu belirtmiş ancak hatanın sebebini doğru açıklayamamıştır. Bu öğretmen adaylarından 3 ü sorunun birden fazla üçgen eşitsizliği ile çözülebileceğini savunmaktadır. 5 öğretmen adayı soruyu cevaplamamış, 7 öğretmen adayı ise çözümün doğru olduğunu belirtmiştir. Bu soru ile ilgili bazı öğretmen adaylarının cevapları aşağıdadır:

Aday 7.

Sorunun çözümü hatalıdır. $ABC = 12$ ve 14 BD

Üçgenler: eşit üçgenlerdir. Çünkü;

$$|AB| = |AB| = 6$$

$$|AC| = |AD| = 12$$

!+6 ise Bu durumda $|BC| = |BD|$

1,16,17 olabilir. olmalıdır. Yani $x=13$ olur.

Aday 7, soruda hata olduğunu savunmuş ancak soru ifadesindeki bilgilere dayanarak üçgenlerin eş olduğunu savunduğu için farklı hata yapmıştır.

Aday 8.

*Matematik Öğretmen Adaylarının Geometri Alan
Bilgilerinin Hata Yaklaşımı İle İncelenmesi*

Yandaki şekilde $(AO=AD)=12$, $(AB=6)$, $(BD)=13$ ve D noktası BAÇ açısına iç bölgesindedir. Buna göre BO'nun kaç farklı tam sayı değeri vardır?

Sadece ABC üçgen eşitsizliğinde kullanılarak burada sonuç bulunamaz.

ABE, ADC üçgen eşitsizliklerini de kullanarak BE ve EC değeri parçaları da bulunarak sonuç elde edilebilir.

Aday 8. sorunun çözümünü için farklı üçgenleri kullanarak birden fazla üçgen eşitsizliği yazmanın uygun olduğunu savunarak farklı bir hata yapmıştır.

Öğretmen adaylarının sorulara sadece çözüm için yaklaştıkları, hatayı bulma ve hatanın ne olduğuna karar vermede aceleci davrandıkları gözlenmiştir. Hatta bazı adayların farklı hatalar yapmaları da dikkat çekicidir. Cevap kağıtları incelendiğinde adayların sonuca ulaşamadıkları soruları genelde hatalı olarak yorumladıkları fakat tutarlı bir açıklama yapamadıkları görülmüştür.

Sonuç

Bilmenin göstergesi sadece doğru cevabı vermek, doğru çözüm yapmak mıdır? Doğru cevabı vermek doğru çözümü yapmak elbette önemlidir fakat bildiği varsayılan birey bildiği ile ilgili yapılan hata ve yanlışları da görebilme yetisine sahip olmalıdır. Dolayısıyla bilme öğrenmişlik için gerek fakat yeter değildir(Konyalıoğlu vd.,2012).

Çalışmada gerek soru ifadelerindeki hatalar ve gerekse soru çözümlerindeki hataların tespitinde zorlanan adayların bu durumu yeterli alan bilgisine sahip olmadıkları kanaati uyandırmıştır ki, bu kanaat Cramer and Lesh(1988), Lacampagne *et al* (1988), Brown *et al* (1990), Fuson(1992), Post *et al*(1993) ve Şimşek vd (2012) nin çalışmalarıyla uyumludur.

Ayrıca Tirosh(2000), Even and Tirosh(1995) ve Even and Markovitz(1995) in çalışmalarında olduğu gibi matematik öğretmen adaylarının öğrenci cevaplarını derinlemesine bir anlamlandırma sürecine alamadıklarını göstermiştir. Yine adayların hataları açıklarken farklı hatalara yada yanlışlara sahip olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu Konyalıoğlu vd.(2010) ve Durkaya *et al*.(2011) in çalışmalarıyla uyumludur.

Bu çalışmadaki sorulara dikkat edildiğinde soruların iki tanesi soru ifadeleri hatalı yazılmış, diğer iki tanesi ise çözümünde hata yapılan sorulardır.

Dolayısıyla iyi bir ölçme aracı hazırlaması gereken öğretmenin soru sorma ve çözümü doğru olarak değerlendirme yetisinde bu çalışmada bir nebze ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu açıdan ele alındığında çalışmada elde edilen bulgular öğretmen adaylarında hatalara yaklaşım açısından sıkıntılara sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarının KAB'ı hatalara yaklaşımları ile betimsel olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır. Fakat bu ve benzeri çalışmaların, hataların yanı sıra çoklu temsil, ölçme-değerlendirme, ilişkilendirme gibi kategorileri de içine alması daha net sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır. Çalışmanın bu şekilde genişletilmesi adayların PAB'ını ortaya koymak içinde kullanılabilir. Ayrıca veri toplama araçlarının nicelik ve niteliklerinin artırılmasında fayda vardır. Bu ve benzeri çalışmaların yüzyüze görüşmelerle, alan bilgisi ölçen testlerle ve etkinliklerle desteklenmesi daha derinlemesine ve net sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.

Kaynaklar

Ball, D.L. (1990). The mathematical understandings that prospective teachers bring to teacher education. *Elementary School Journal*, 90(4), 449–466.

Ball, D.L. (1993). With an eye on the mathematical horizon: Dilemmas of Teaching

Elementary School Mathematics. *Elementary School Journal*, 93, 373–397.

Ball, D. L., Thames, M. H. & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special. *Journal of Teacher Education* 59 (5), 389-407.

Bennett, S.N. & Turner-Bisset, R.A. (1993). Case studies in learning to teach, In S.N.Bennett and C.G. Carre (Eds.). *Learning to teach*. (pp.165-190). London and NewYork: *Routledge*.

Boz, N. (2004). Öğrencilerin hatasını tespit etme ve nedenlerini irdeleme. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya. 04.01.2012 tarihinde <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/236.pdf>

Brown, S.I.,Cooney, T.J. & Jones, D. (1990). Mathematics teacher education. In W.R.Houston(Ed.) *Handbook of research on teacher education*. pp.639-656. New York: Macmillan.

*Matematik Öğretmen Adaylarının Geometri Alan
Bilgilerinin Hata Yaklaşımı İle İncelenmesi*

Brown, C. & Borko, H. (1992). Becoming a mathematics teacher. In Douglas A. Grouws (Ed.) *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*. pp. 209-239, New York: MacMillan.

Burton, M. E. (2006). Effects of a combined mathematics methods and content course on mathematical content knowledge and teacher efficacy of elementary preservices teachers. The University of Alabama, Alabama: Doctoral Theses.

Capraro R. M., Capraro M. M., Parker D., Kulm G & Raulerson, T. (2005). The mathematics content knowledge role in developing preservice teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Research in Childhood Education*, 20 (2), 108-124.

Cochran, K. F., DeRuiter, J. A. & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263- 272.

Cramer, K., & Lesh, R. (1988). Rational number knowledge of preservice elementary education teachers. In M. Behr, C. Lacampagne, & M. Wheeler (Eds.), *Proceedings of the Ninth Annual Meeting of PME-NA* (pp. 425-431). DeKalb, IL: PME.

Durkaya,M., Aksu,Z., Öçal, M.F., Şenel,E.Ö., Konyalıoğlu,A.C., Hızarcı,S. and Kaplan,A.(2011). Secondary school mathematics teachers' approaches to students' possible mistakes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 15, 2569–2573.

Even, R. (1993). Subject-matter knowledge and pedagogical content knowledge: Prospective secondary teachers and the function concept. *Journal for Research in Mathematics Education*, 24(2), 94-116.

Even, R. & Markovitz, Z. (1995). Some aspects of teachers' and students' views on student reasoning and knowledge construction. *International Journal of Mathematics Education in Science Technology*, 26, 531-544.

Even, R. & Tirosh, D. (1995). Subject-matter knowledge and knowledge about students as sources of teacher presentations of the subject matter. *Educational Studies in Mathematics*, 29, 1-20.

Fuson, K. (1992). Mathematics Education, Elementary. In M. Alkin (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research* (Sixth Ed. Vol. 3). New York: MacMillan.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.

Hill, H. C. & Ball L. D. (2004). Learning mathematics for teaching: results from California's mathematics professional development institutes. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(5), 330-351.

Hill, H. C., Rowan, B. & Ball D. L. (2005). Effects of teachers mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal*, 42 (2), 371-406.

Konyalıoğlu, A.C., Aksu, Z., Şenel, E.Ö. & Tortumlu, N. (2010). Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Soru Çözümlerinde Yapılan Hataların Nedenlerini Sorgulama Becerilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. Hacettepe Üniversitesi, Mayıs 2010, Ankara. 29 Haziran 2010 tarihinde http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/UOYPSS2_BildiriKitabi.pdf

Konyalıoğlu, A.C. (2009). An Evaluation from Students' Perspective on Visualization Approach Used in Linear Algebra Instructions, *World Applied Science Journal*, 6(8),1046-1052.

Konyalıoğlu,A.C., Özkaya,M. & Gedik,S.D.(2012). Matematik Öğretmen Adaylarının Konu Alan Bilgilerinin Hataya Yaklaşımları Açısından İncelenmesi. *Iğdır University Journal of the Institute of Science and Technology*. 2(2SpA). 27-32.

Lacampagne, C., Post, T., Harel, G., & Behr, M. (1988). A model for the development of leadership and the assessment of mathematical and pedagogical knowledge of middle school teachers. In M. Behr, C. Lacampagne, & M. Wheeler (Eds.), *Proceedings of the Ninth Annual Meeting of PME-NA*. (pp.418-425). DeKalb, IL: PME.

Leinhardt, G., & Smith, D. A. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 77 (3) , 247-271.

Little, J.(1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 15, 129–151.

Lucus, C. A. (2006). Is subject matter knowledge affected by experience? The case of composition of functions. In Novotná, J., Moraová, H., Krátká, M. & Stehlíková, N. (Eds.). *Proceedings 30th Conference of the International*

*Matematik Öğretmen Adaylarının Geometri Alan
Bilgilerinin Hata Yaklaşımı İle İncelenmesi*

Group for the Psychology of Mathematics Education, 4, pp. 97-104. Prague: PME.

Ma, L.(1999). Knowing and teaching elementary mathematics: Teachers' understanding of fundamental mathematics in China and the Unite States. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Maher, C. (1988). The Teacher as Designer, Implementer, and Evaluator of Children's Mathematical Learning Environments. *Journal of Mathematical Behavior*, 6, 295–303.

Marks, R. (1990). Pedagogical content knowledge: From a mathematical case to a modified conception. *Journal of Teacher Education*, 41(3), 3-11.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). Professional standards for teaching mathematics, Reston, V. A: Author, NCTM.

Philipp, R., Thanheiser, E. & Clement, L. (2002). The role of children's mathematical thinking experience in the preparation of prospective elementary school teachers. *International Journal of Educational Research*, 37, 195-210.

Post, T., Harel, G., Behr, M. & Lesh, R.(1991). Intermediate teachers' knowledge of rational number concepts. In E. Fennema, T. Carpenter and S. Lamon (eds.) *Integrating Research on Teaching and Learning Mathematics*. Albany (NY):SUNY Press.

Post, T., Cramer, K., Behr, M., Lesh, R., & Harel, G. (1993). Curriculum implications of research on the learning, teaching, and assessing of rational number concepts. In T. Carpenter, E. Fennema, & T. Romberg (Eds.), *Rational numbers: an integration of research* (pp. 327-362). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Schifter, D. & Simon, M. (1992). Assessing Teachers' Development of a Constructivist View of Mathematics Learning. *Teaching and Teacher Education*. 8, 187–197.

Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.

Şimşek,A., Özkaya,M, Gedik,S.D., Şenel,E.Ö., Aksu,Z. & Konyalıoğlu,A.C.(2012). Matematik Öğretmen Adaylarının Geometri Alan

Bilgileri Üzerine Bir Çalışma. *11. Matematik Sempozyumu: Anadolu'da Matematik*. 19-21 Eylül Samsun, Türkiye.

Thompson, P. (1992). Notations, conventions, and constraints: Contributions to effective uses of concrete materials in elementary mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*. 23(2): 123–147.

Tirosh, D. (2000). Enhancing prospective teachers' knowledge of children's conceptions: The case of division of fractions. *Journal for Research in Mathematics Education* 31 (1), 5–25.

Toluk, Z., Olkun, S. & Durmuş, S. (2002). Problem Merkezli ve Görsel Modellerle Destekli Geometri Öğretiminin Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeylerinin Gelişimine Etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi ODTÜ*. 16-18 Eylül Ankara. <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/3368/4232.pdf?show>

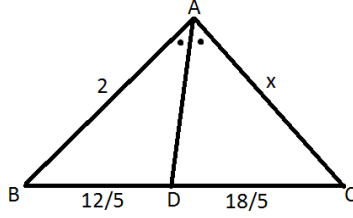
Tsamir, P. (2007). When intuition beats logic: prospective teachers' awareness of their same sides–same angles solutions. *Educational Studies in Mathematics*, 65, 255–279.

Türnüklü, E. B. (2005). The relationship between pedagogical and mathematical content knowledge of pre-service mathematics teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 234 – 247.

*Matematik Öğretmen Adaylarının Geometri Alan
Bilgilerinin Hata Yaklaşımı İle İncelenmesi*

Ek

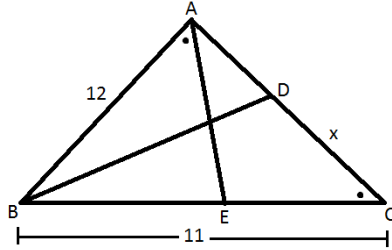
1.



Yandaki soruda hata var mıdır? Varsa hata nedir? Hata yoksa sentetik yaklaşımla çözün.

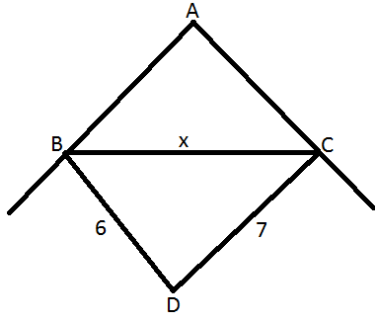
[AD] açıortay. $AB=2$, $BD=12/5$, $DC=18/5$ ve $AC=x$ ise $x=?$

2.



Yandaki soruda hata var mıdır? Varsa hata nedir? Hata yoksa sentetik yaklaşımla çözün. $AB=12$, $BC=11$, $m(\widehat{BAE})=m(\widehat{ECA})$ ve $m(\widehat{EAC})=m(\widehat{DBC})$ ise $DC=x$ 'in kaç farklı tamsayı değeri vardır?

3. Alttaki soru veya çözümünde bir hata var mıdır? Varsa hata ve sebebinin ne olduğunu yazınız?



ABC'de [BD ve [CD dış açıortaylardır. $BD=6$, $CD=7$ ise $BC=x$ 'in kaç farklı tamsayı değeri vardır?

Çözüm: BDC açısı dış açıortay özelliğinden

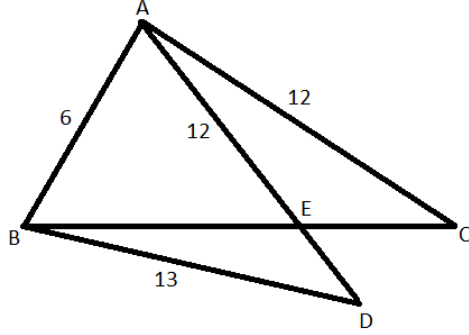
$m(\widehat{BDC})=90^\circ -$ şeklinde hesaplanır. Yani BDC dar açıdır. O halde,

$x^2 < 6^2 + 7^2$ ise $x^2 < 85$ olmalıdır.....(I)

Üçgen eşitsizliğinden $7-6 < x < 7+6$ ise $1 < x < 13$ olur.....(II)

(I) ve (II) den x ; 2,3,4,5,6,7,8,9 bulunur.

4. Alttaki soru veya çözümünde bir hata var mıdır? Varsa hata ve sebebinin ne olduğunu yazınız?



Yandaki şekilde $IAI=IAD=12$, $IAB=5$, $IBD=13$ ve D noktası BAC açısının iç bölgesindedir. Buna göre $IBC=x$ 'in kaç farklı tamsayı değeri vardır?

Çözüm: ABC üçgeninde üçgen eşitsizliği yazılırsa,
 $12-6 < x < 12+6$ ise
 $6 < x < 18$ olur.
 O halde x; 7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17 olabilir.

OPINIONS OF ELT INSTRUCTORS ON DISTRUCTIVE BEHAVIORS IN TURKEY: A COMPREHENSIVE STUDY ON CONCEPTS AND REACTIONS

**Arif SARIÇOBAN¹
Emrah DOLGUNSÖZ²**

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretim elemanları arasında hangi yıkıcı davranışların son derece problemlili olarak görüldüğünü ve bu davranışlara karşı tepkilerini ortaya koymaktır. Çalışmada 126 öğretim elemanının iki farklı anket yoluyla toplanan görüşleri yer almaktadır. İlk anket yıkıcı davranışların sıralamasını amaçlarken, ikinci anket bu davranışlara karşı tepkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmacı tarafından a)Bahsedilen davranışların tümünün katılımcılar tarafından yıkıcı olarak görüldüğü, b) Öğretim elemanlarının tepkilerinin deneyim, cinsiyet ve haftalık ders yüküne göre farklılaştığı c) İngilizce öğretim programlarında yeni vizyonlara ihtiyaç duyulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Yıkıcı davranışlar, İngiliz dili eğitimi, öğretim elemanı, görüşler.*

1 Department of ELT Hacettepe University arifs@hacettepe.edu.tr

2 Department of ELT Hacettepe University edolgunsoz@hacettepe.edu.tr

Abstract

The purpose of this study is to find out which disruptive behaviors are regarded highly problematic among instructors and to reveal their reactions towards them. The study included opinions of 126 instructors through two different surveys. While first survey aimed to construct a rank order of disruptive behaviors, second survey sought to reveal reactions on these behaviors. The researcher found a) that all of the given behaviors are seen as disruptive by the participants b) Reactions of instructors vary in accordance with their experience, gender and weekly course load c) New visions to ELT programs are required in terms of pedagogy

Key Words: Disruptive behaviors, ELT, instructors, opinions

1. Introduction

Ideally in any discipline in the teaching profession, educators wish to have an effective and efficient classroom instruction; however, there have been some complaints about different types of misbehaviors that take place during instruction. The most commonly expressed complaints of students, teachers, parents, school administrators, as well as educators involves some discipline problems, such as poor classroom management skills, and students' disruptive behaviors (Ceangelonsi, 1988). These disruptive behaviors range from "chatting with friends, asking for permission to go out of classroom, sleeping, talking out of turn, not doing homework, not being punctual, doing work for another course, not bringing course materials to the classroom, drawing Picture on desks or on paper, refusing to participate in classroom activities, packing up books and paper before the class officially ends, asking irrelevant questions, reading any other irrelevant materials just after the lesson starts, chewing gum, using mobile phones, eating and drinking during the lessons, listening to cd player/ mp3 players, getting out of seats without permission, insulting another student, insulting the teacher" (Oruç, 2011, p. 188).

Doyle (1990) defines disruptive behavior in classroom as any action by learners that tends to disrupt the teaching procedures, learning progress and activity flow during the academic session. Moreover, according to Burden (1995) misbehavior is any learner behavior that is perceived by the teacher to as a threat for the academic actions in classroom. These problematic behaviors

*Opinions Of Elt Instructors On Distrutive Behaviors In
Turkey: A Comprehensive Study On Concepts And Reactions*

occur related to a number of factors that is linked to learner and the milieu around. Coie & Jacobs (1993) emphasizes the point that in the development of disruptive behaviors of a learner in classroom, the early child characteristics, such as coercion, impulsivity, and poor self-control, as well as to parental characteristics, such as poor parenting practices, parental psychopathology, and substance abuse are important factors. They add that social context of learner such as relation with peers and teacher has also of great importance in the manifestation of disruptive behaviors in academic milieu. Furthermore, Burden (1995) separates the reasons of disruptive behaviors in to 4 categories:

1. Hyperactivity: High level of activity due to neurological factors.
2. Inattentiveness: Inability to concentrate and complete a task
3. Conduct Disorder: Inability to accept criticism and being too defensive against any correction
4. Impulsivity: Being in need of constant attention and care due to high level of carelessness and clumsiness

Unless it is hindered with effective classroom management, manifestation of disruptive behaviors in classroom context has long term negative effects on learner's academic progress. Poor classroom management is linked to long-term negative academic, behavioral, and social outcomes for learners. (Kellam, et. al., 1998). In addition, when learner's disruptive behaviors in early ages left untreated, long term negative consequences are inevitable for further academic life. (McClowry, et. al. 2010).

Surely effective classroom management procedures should not include negative attitudes towards the learner including disrespect and pressure. Canadian Education Association (1996) asserts that the more pressure learners feel, the more likely they will reject rules, authority and the environment around them. Their tendency for rejection causes them to feel more helpless and hopeless about their future academic progress.

A number of studies were conducted on disruptive behaviors in different context by different researchers in the past. Houghton, Wheldall and Merret (1988) focused on this issue by applying a questionnaire survey to 251 British secondary school teachers. They aimed to reveal the most faced disruptive behaviors in classroom context. According to the results of their study, talking out of turn and hindering other children were seen as the most problematic

behaviors. Likewise, McNamara (1987) conducted a research on disruptive behaviors in pedagogical terms and concluded that inappropriate talking was the most disruptive behavior in general. Moreover, Little (2003) applied a similar survey with Australian teachers and according to the results, the most problematic behavior in the classroom was talking out of turn among learners.

The study conducted by Oruc (2011) gave us insights to replicate her study in a larger population from different settings at tertiary level. To do so, the following research questions have been reformulated according to the needs of the current study:

1. What are the most faced disruptive behaviors that foreign language teachers observe during their instructional period?
2. Is there any statistically significant difference among the opinions of foreign language teachers in terms of a) years of teaching experience b) graduation (dept.) c. Gender d. Weekly course load
3. What are the reactions of foreign language teachers towards these disruptive behaviors?
4. Is there a statistically significant difference among the reaction of foreign language teachers in terms of a) years of teaching experience b) graduation (dept.) c. Gender d. Weekly course load.

2. Method

2.1. Participants

The participants of the current study included 126 foreign language instructors in Turkey. 85 females and 41 males participated in this study. 29 of them go on their career in private universities while 97 participants work in state universities. On the other hand, half of the participants has 0 to 8 years of teaching experience. Other half is instructing more than 8 years. Moreover, majority of the participants (82) graduated from ELT departments. Finally, most of the participants has a course load of 19 to 26 hours a week.

2.2. Instruments

The study aims at scrutinizing the opinions of foreign language instructors at tertiary level regarding the misbehaviors that occur during in-class instructional period. To collect the necessary data, an instrument designed,

planned, and previously administered to her own subjects by Oruç (2011) was used for the purpose of this study. The instrument is adapted by the researcher and divided into 2 parts as *Recognition Scale* and *Reaction Scale*. While Recognition scale assesses whether specific disruptive behaviors are seen as disruptive and to what extent they are disruptive, Reaction Scale aims to reveal which reactive attitudes from 5 basic reaction types are taken by the participants towards disruptive behaviors. The reliability coefficient for Recognition scale is .69, and .66 for Reaction Scale.

2.3. Data Analysis

Data was analyzed by using SPSS 20. Participants were grouped according to their gender, experience, course load, and graduation departments. Considering the nature of disrupting behaviors and by counseling the authorities, items of each questionnaire was divided into 3 parts by the researcher as; a. behaviors directly impeding academic progress, b. behaviors of disrespect and c. behaviors of immaturity. Percentages for each group for each item were analyzed.

3. Results and Discussion

3.1. What are the most faced disruptive behaviors that foreign language teachers observe during their instructional period?

The results show that the most disrupting behavior is “not bringing course materials” which directly affects the course progress negatively (96.8 %). Likewise, most of the top 10 disruptive behaviors are the ones that are closely linked with the progress of the course and mainly impeding healthy learning environment. So it can be speculated that instructors’ determinant of a disruptive behavior is closely related with the behavior’s being an obstacle for the learning progress or not. On the other hand, using technological devices of entertainment like mp3 players (92,9%) and mobile phones (94,4%) are other most problematic behaviors. Moreover, behaviors of disrespect like insulting the teacher or a peer are seen as highly disruptive among instructors (92,9%).

3.2. Is there any statistically significant difference among the opinions of foreign language teachers in terms of a) years of teaching experience b) graduation (dept.) c. Gender d. Weekly course load?

This research question aims to seek any difference among different groups of instructors in terms of opinions on disruptive behaviors. Any statistical difference is scrutinized in terms of experience, graduation department, gender and weekly course load.

3.2.1. Experience as a factor on disruption recognition

The experience of the instructors is also a determiner of disruptive behaviors. A disruptive behavior for a newbie may not be accepted as disrupting for an experienced instructor. It is a fact that perceptions and views of educators change as the years pass and each year of experience contributes to the educator. As a result experienced instructors feels less sensitive to many behaviors as they get accustomed to that specific behavior and do not perceive it as disruptive. On the contrary, inexperienced instructors are more emotional and sensitive to the learners and so to their behaviors.

Statistical analysis presents that behaviors impeding academic progress are seen as the most disrupting behaviors for the instructors grouped in terms of experience (88,5%). Inexperienced instructors show higher sensitivity to homework than their experienced colleagues (91%). Secondly, behaviors of disrespect are all accepted as disruptive for both experienced and inexperienced instructors (82.8%). Specifically, moderately experienced instructors are less sensitive on these behaviors, especially on sleeping, punctuality and interestingly chatting with friends. It can be inferred that moderately experienced participants are at a bridge in their professional career as educators and they neither feel much excited like an inexperienced nor disciplined like an experienced peer. Finally, behaviors of immaturity are not met by high level of sensitivity especially by moderately experienced participant who even think eating and drinking is not a disruptive behavior (76, 3%).

3.2.2. Graduation as a factor on disruption recognition

The bachelor degree of instructors is a determiner of their overall pedagogical career. Brown (2007) underlines that the way of learning defines the

*Opinions Of Elt Instructors On Distrutive Behaviors In
Turkey: A Comprehensive Study On Concepts And Reactions*

way of teaching in academic profession. In this study, instructors are categorized as entitled from ELT, English Language and Literature, Linguistics and other departments like American Literature.

The results indicate that there is no wide statistical difference in terms of behaviors directly impeding academic progress among the groups. The groups differ slightly from each other. Specifically talking, instructors graduated from linguistic departments are less sensitive on reading irrelevant materials during the lesson when compared with other groups (60%). In addition, for the same group, low participation is not regarded as a highly problematic behavior unlike other groups (60%). It can be speculated that lack of educational courses is the main reason behind this. But the low participant count is also an important factor. Secondly, behaviors of disrespect are all accepted as disruptive especially by the participants who graduated from linguistics. ELT departments showed superior sensitivity to any disrespect directly to the teacher because of their high teacher identity. Finally, behaviors of immaturity do not stand as highly disruptive behaviors (54,3%).

3.2.3. Gender as a factor on disruption recognition

Gender is also a determiner of disruptive behaviors in academic process in pedagogical setting. It can be hypothesized that female instructors are expected to be more sensitive than their male colleagues.

The results mark that female instructors are slightly more sensitive to behaviors directly impeding academic progress than their male peers (88,2%). Especially, while females give utmost importance to classroom participation and see it as a highly disruptive behavior (84,5%), male instructors do not accept it as a highly disruptive behavior (70%). Secondly, both groups have similar insights on behaviors of disrespect in general. However to be specific, while males are not much sensitive on sleeping in class (61,2%), females regard it as a highly disruptive behavior (83.4%). Finally, there are some statistical differences in terms of behaviors of immaturity. While eating and drinking in class and drawing pictures on desks are problematic behaviors for males (58%), females do not handle them as much disruptive (35%). So it can be inferred that males are less tolerant to immaturity in classroom while females have less tolerance on any behavior to harm academic progress.

3.2.4. Weekly Course Load as a factor on disruption recognition

Pedagogical views of the instructors of English naturally may change parallel with the course load. It is hypothesized that the higher the course load is, the more disruptive behaviors are faced in the class. The results show that sensitivity to behaviors impeding academic progress is at highest levels in the lowest course load group (93,3%). It can be inferred from the statistics that homework sensitivity of the instructors decrease as their course load increases and the main reason behind it is the density of courses and learners. The results do not indicate much statistical difference in terms of behaviors limiting a healthy academic progress in class. Secondly, instructors with highest course load are more sensitive to behaviors of disrespect (85, 5%). It can be speculated that this group meets these kinds of behaviors more than other groups and this forms a high level sensitivity. For instance, talking out of turn is a highly disruptive behavior for the instructor group with overload, while other groups do not accept it as disruptive. Finally, behaviors of immaturity do not stand as highly disruptive behaviors in all of the categories (52,1%).

3.3. What are the reactions of foreign language teachers towards these disruptive behaviors?

The reaction survey in this study aimed to reveal the most shown reactions of instructors of English to the disruptive behaviors in their classes. Participants are given choices of 5 basic reactions as:

1. Ignoring the behavior
2. Dismissing the student from the class
3. Talking to the student later individually
4. Informing the administration about the problem
5. Using general words of caution

The results showed that instructors mostly prefer to use general words of caution (54,6%) as a reaction for disruptive behaviors. For a second choice, individual talks with the student(s) are also used as a reaction among some instructors (22,4 %). In addition, ignoring behavior is another way of reacting against disruptive behaviors (17,9 %). A majority of instructors strictly avoid dismissing their classes and directly informing administration. Depending on these results, it can be speculated that participants in this study are trying to stay

calm when they meet a disruptive behavior and do not take more risks. Most of them just warn the student(s) or make an individual talk to keep the behavior away from any expansion.

3.4. Is there a statistically significant difference among the reaction of foreign language teachers in terms of a) years of teaching experience b) graduation (dept.) c) gender d) weekly course load?

This research question aims to seek any difference among different groups of instructors in terms of reactions towards disruptive behaviors. Any statistical difference is scrutinized in terms of experience, graduation department, gender and weekly course load.

3.4.1. Experience as a factor on reactions

It is hypothesized that the reactions of instructors vary in parallel with their experience. The Majority of instructors especially novice teachers prefer to warn students during the lesson when they meet a disruptive behavior except ignoring behaviors of immaturity (51,4%). Even if in case of a behavior of disrespect, warning is the favorite reaction of most instructors. Specifically, nearly half of the experienced instructors prefer talking to the student(s) individually later when they meet a behavior that impedes academic progress. Similarly, in terms of behaviors of disrespect, highly experienced participants regard individual talking as a reaction (55,9%). On the other hand, inexperienced and moderately experienced instructors are not willing for individual talks after disruptive behaviors. In addition, a vast majority of the participants are quite reluctant to inform administration about the problematic behaviors which shows that instructors do not want to share their authority and desire to solve any problem alone. Interestingly, inexperienced participants see administration as a solution when they get insulted by the students. When we combine their unwillingness for individual talks with problematic student(s) and their willingness to interact with administration when insulted, it can be inferred that inexperienced instructors mainly avoid constructing direct mutual interaction for solutions of problematic behaviors. So it can clearly be concluded that experience is an important factor which directs reactions of instructors of English.

3.4.2. Graduation as a factor on reactions

Previous learning experiences and practices of instructors of English carry a lot of valuable clues to understand their pedagogical behaviors. It is hypothesized that bachelor degrees of participants is a factor for their reaction to problematic behaviors. Remarking no significant statistical differences, results show that instructors who hold bachelor degrees from different departments favor warning students who involve in problematic behaviors. However, it should be emphasized that instructors who graduated from ELT departments are expected to develop and show distinct attitudes towards solutions of disruptive behaviors. Nevertheless, they neither show their pedagogical skills nor present any marginality towards the solutions of disruptive behaviors when compared with the ones graduated from other related departments. Worse still, they tend to behave opposite to their pedagogical background which suggests them to be humanistic and to build up close relationships with learners. In fact, ELT graduates are expected to show higher percentages in solving problems through individual talks. However, they tend to use general words of caution as a solution to problematic behaviors (65%). Depending on the analysis, it can be concluded that bachelor degrees are not a distinguishing factor in terms of reactions to disruptive behaviors, besides, ELT graduates are expected to rely on their previous pedagogical practices more than other departments.

3.4.3. Gender as a factor on reactions

It is hypothesized that gender is a factor that shapes reactions to problematic behaviors in ELT classrooms. Female instructors have more tendency to make individual talks with students who involve in behaviors of disrespect than males do (52,9%). On the other hand, males tend use more general words of caution on disruptive behaviors (65%) while females also favor individual talks. In addition, females are more ignorant on behaviors of immaturity (50,6%) when compared with their male colleagues (56,1%). Both groups show similar negative tendencies in dismissing class and informing administration on disruptive behaviors. So it can be speculated that female instructors favors slightly more humanistic ways of solving problematic behaviors in their classes while males find warning enough for solution.

3.4.4. Course load as a factor on reactions

The workload of instructors of English is one of the determinants of their pedagogical careers. It is hypothesized that course load is also a significant factor that forms reactions of instructors of English towards disruptive behaviors. As results point out, instructors with high workload tend to show high levels of ignorance to overall disruptive behaviors. This is mainly because their pedagogical burden is too high to show care for each disruptive behavior. It can be inferred that they face so much with problematic behaviors because of their burden and they get accustomed by perceiving these behaviors as normal. In addition, less weekly course load promotes individual care for the solutions of disruptive behaviors (65,5%). Instructors with fewer burdens have higher tendency for individual talks than instructors with too much course load. It is because these instructors are required to deal with more classes and learners. As a result, these instructors find it impossible to solve disruptive behaviors with humanistic ways, they either ignore the behavior or just use general words of caution which causes the evolution of the behavior to an undying state. The analysis in this study shows that up to 24 hours of classroom practice should be accepted as a standard. For similarities, it can be concluded that warning is a popular reaction in all groups and dismissing class is the least favorite.

4. Conclusion and Recommendations

Depending on this study, it can be concluded that behaviors directly impeding academic progress and behaviors of disrespect are seen as highly problematic in ELT classrooms. Behaviors of immaturity do not stand as a severe limitation in ELT classes as learners are above a certain age. Besides, except bachelor degrees, instructors show different attitudes towards disruptive behaviors in accordance with their experience, gender and weekly course load. On the other hand, reactions of the participants also differed by their experience, gender and weekly course load. Relying on this study, it is crucially required to recommend that:

1. All instructors, especially inexperienced ones need more administrative support
2. Post graduate seminars should be implemented regularly for inexperienced instructors especially on pedagogy and learner psychology

3. Pedagogical education in ELT departments should be scrutinize and rehabilitated to create more sensitivity for teacher candidates
4. Course load should not be over a certain extent (defined as up to 24 hours a week in this study) to avoid demotivation of teachers.

References

- Brown, H. D. (2007). Principles of language learning and teaching (5th edt.). Pearson Longman.
- Burden, P. R. (1995). Classroom management and discipline. Methods to facilitate cooperation and instruction. New York: Longman.
- Canadian Education Association. (1996). Disruptive behavior in today's classroom: Strategies for success. Canadian Education Association, Toronto
- Cangelosi, J. S. (1988). Classroom management strategies: Gaining and maintaining student cooperation. New York, NY: John Wiley & Sons
- Coie, J. D., & Jacobs, M. R. (1993). The role of social context in the prevention of conduct disorder.
- Development and Psychopathology, 5, 263–275
- Doyle, W. (1990). Classroom management techniques. In O. C. Moles [Ed.] Student Discipline Strategies: Research and Practice, 113- 165. New York: University of New York Press.
- Houghton, S., Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. British Educational Research Journal, 3, 297-313.
- Kellam, S., Ling, X., Merisca, R., Brown, C., Lalongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school, Development and Psychopathology, 10, (2):165-85.

*Opinions Of Elt Instructors On Distructive Behaviors In
Turkey: A Comprehensive Study On Concepts And Reactions*

Little, E. (2003). Kids behaving badly. Teacher strategies for classroom behavior. Frenchs Forest: Pearson Education Australia

McClowry, S. G., Snow, D. L., Tamis-LeMonda, C. S., Rodriguez, E. (2010). Testing the efficacy of INSIGHTS on student disruptive behavior, classroom management, and student competence in Inner City Primary Grades. *School Mental Health*, 2, (1): 23- 35

McNamara, E. (1987). Behavioral approaches in the secondary school. In K. Wheldall [Ed.], *The behaviorist in the classroom*, pp. 50-68. London: Allen & Unwin

Oruç, N. (2011). Disruptive Behaviors: The conception and reaction of instructors in higher education. *Eğitim Araştırmaları- Eurasian Journal of Educational Research*, 43, 183- 198.

**THE EFFECT OF COOPERATIVE LEARNING ACTIVITIES BASED
ON MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY ON VOCABULARY
LEARNING IN EFL CLASSES**

**Gülay ER¹
Serpil AZAP²**

Abstract

This study has aimed to investigate the effects of Cooperative Learning activities based on Multiple Intelligences Theory on vocabulary learning in EFL classes. In the study, which is based on a pre-test – post-test model, and which has been carried out on two groups – the experimental and control groups - each of which consists of 24 students, the subjects have been the students in the preparatory classes at the faculty of Art and Science in Amasya University. During the teaching session of the study, which lasted six weeks, the experimental group, which was determined at random, was taught some vocabulary items through cooperative learning activities based on Multiple Intelligences Theory while the other group- the control group - was taught through traditional methods. The data have been gathered through ‘Vocabulary Test’ developed by the researchers, and ‘Multiple Intelligence Inventory’, developed by T. Armstrong (2000). The findings of the study - the comparison of the pre-test and the post-test scores of the two groups has revealed that there is a

¹ Yrd.Doç.Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

² Okutman Amasya Üniversitesi

statistically significant difference between the two groups in favour of the experimental group. In other words, the study has proved that the cooperative learning activities based on Multiple Intelligences Theory have a positive influence on the students' vocabulary learning in the experimental group.

Key Words: Vocabulary learning, vocabulary teaching, cooperative learning, multiple intelligences theory

İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Sınıflarda Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikçi Öğrenme Etkinliklerinin Sözcük Öğrenimi Üzerine Etkisi

Özet

Bu çalışma, İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenildiği sınıflarda çoklu zeka kuramına dayalı olarak geliştirilen işbirlikçi öğrenme etkinliklerinin sözcük öğrenimi üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlamıştır. Bir ön-test ve son-test modeline dayalı olan ve kontrol grubu ve deney grubu olmak üzere, her biri 24 öğrenciden oluşan iki gruba gerçekleştirilen çalışmada, gruplardaki öğrenciler, Amasya Üniversitesi'nde Fen-Edebiyat Fakültesi'ndeki hazırlık sınıfı öğrencileridir. Çalışmanın altı hafta süren öğretim aşaması süresince, rastgele belirlenen deney grubuna, çoklu zeka kuramına dayalı olarak oluşturulan işbirlikçi öğrenme etkinlikleriyle sözcük öğretimi yapılmıştır. Diğer gruba, yani kontrol grubuna ise, geleneksel yöntemlerle öğretim yapılmıştır. Çalışmanın verileri, araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen geçerlik ve güvenirliği yapıldıktan sonra uygulanan Sözcük Bilgisi Testi ve T. Armstrong (2000) tarafından geliştirilen Çoklu Zeka Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Ön-test ve son-test sonuçlarının karşılaştırılmasıyla elde edilen çalışmanın bulguları, deney grubu lehine olarak iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bir başka deyişle, bu çalışma, çoklu zeka kuramı destekli işbirlikçi öğrenme etkinliklerinin deney grubundaki öğrencilerin sözcük öğrenimine olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Sözcük öğrenimi, sözcük öğretimi, işbirlikçi öğrenme, çoklu zeka kuramı.

1. Introduction

In terms of the way we learn our mother tongue and any subsequent languages, language emerges first as words. According to L. Vygotsky “A word is a microcosm of human consciousness” (in Thornbury, 2002: 1). It can easily be said that in the language learning process, vocabulary learning is the key to language acquisition and learning whether the language is first, second or foreign. As D.A. Wilkins (1992: 111) indicates, “little can be conveyed without grammar but nothing can be conveyed without vocabulary.” The meaning can only be expressed sufficiently with even the help of vocabulary alone. A very good knowledge of grammar, on the other hand, is not efficient enough to convey the meaning: “*I wonder if you could lend me your*” means little without a word to fill in the gap, whereas the gapped word – calculator – on its own could possibly communicate the desired message: “Calculator?” as exemplified by J. Scrivener (1994: 73). It is noticeable that language learners and even native speakers of a language manage to communicate their message through one-word utterances. Thus, it can be said that lexical competence is at the very heart of communicative competence.

Vocabulary acquisition is a complicated process including a variety of techniques and strategies to make it possible for students to internalise the words, retain them in their mind, and send them into their long-term memory. It is realized that recent innovative approaches and methods seem to give way to earlier traditional approaches in second/foreign language learning and teaching, and to focus on developing the lexical competence of learners. Therefore, it is not surprising that recently, the vocabulary learning and teaching has been a dominant issue in the area of second/foreign language teaching, and that the methodologists have concentrated on discovering new techniques that can facilitate vocabulary retention. Some of these techniques are; *concept association*, *mnemonic devices* (e.g. *key word*), *semantic mapping*, *word card*, ... etc.

One of the recent innovative methods, which concentrates on group learning, and which claims that students’ working together in small groups facilitates learning, is referred to as *Cooperative* or *Collaborative Learning*. According to Olsen and Kagan, “Cooperative Learning is a group learning

activity organized so that learning is dependent on the socially structured exchange of information between learners in groups and in which each learner is held accountable for his or her own learning and is motivated to increase the learning of others.” (in Richards and Rodgers, 2001: 192). Actually, cooperative learning activities, as its name suggests, aim to make learners work collaboratively in groups, and in this way, they seem to cause learners to feel responsible for their peers’ learning.

Cooperative Learning does not only consist of these features. The techniques and activities developed in accordance with the principles of Cooperative Learning must have something to do with *Multiple Intelligences Theory*, which simply claims that there are individual differences in students (Kagan and Kagan, 1998: 21). Gardner’s *Multiple Intelligence Theory* supports the idea that all humans have eight types of intelligence but they differ in strenghts and combinations of intelligences. He believes that all of them can be enhanced through training or practice (Richards and Rodgers, 2001: 115).

It can be said that Multiple Intelligence Theory seems to have been inspired from some instructional perspectives that focus on differences between learners and the need to recognize learner differences in teaching. Learners are regarded as possessing individual learning styles, preferences and intelligences (Richards and Rodgers, 2001: 115). In this context, teaching would be achieved successfully when these learner differences are taken into account and accomodated in teaching. Therefore, in cooperative classrooms, as the cooperative learning activities based on multiple intelligence theory appeal to all the students, different intelligences and differences, learning will be achieved in language classrooms.

All in all, cooperative learning can help students to discover their multiple intelligences as well as their strengths and weaknesses in learning and teaching other students. In other words, students discover what their intelligences or strengths are and that they can teach others effectively by using their intelligences or strengths in cooperative classrooms. The mutual interaction between Cooperative Learning and Multiple Intelligences theory helps the teacher to discover the students’ intelligences by using cooperative learning or to use their multiple intelligences to conduct cooperative learning.

2. COOPERATIVE LEARNING / COOPERATIVE LANGUAGE LEARNING

Cooperative learning (henceforth CL) is not actually a new idea. It is known that for thousands of years, humans have recognized the value and the benefit of cooperation in many areas including education. However, so far, CL has been used by some educators, but for limited purposes, such as occasional group projects, group discussions or debates. It is after 1970s that methodologists and teachers have begun to take more interest in CL and CL has become a strong foundation in research. The research over the last twenty years has demonstrated that CL methods could be used effectively at every grade level to teach every kind of subject from math to science, from basic skills to complex problem solving situations (Slavin, 1995: 2). Thus, it is inevitable to think whether CL could have some worthwhile effects and benefits in TEFL situations.

At this point, it would be better to touch on some definitions of CL. In addition to Olsen and Kagan's definition of CL mentioned before (in (Richards and Rodgers, 2001: 192), to Slavin (1995: 2) indicates that "CL refers to a variety of teaching methods in which students work in small groups to help one another learn to discuss and argue with each other, to assess each other's current knowledge and fill in gaps in each other's understanding." Sharan defines CL as "a group centered and student centered approach to classroom teaching and learning" (1994: 336). Cohen defines CL as "working together in small groups to accomplish shared goals. It is widely recognized as a teaching strategy that promotes socialization and learning among students from kindergarten through college and across different subject areas" (Gillies, 2007: 1).

In conclusion, what CL aims to build in learning and teaching situations is as follows:

- raise the achievement of all students including those who are gifted or academically handicapped.
- help the teacher build positive relationships among students.
- give students the experiences they need for healthy social, psychological, and cognitive development.

- replace the competitive organizational structure of most classrooms and schools with a team based, high performance organizational structure. (Johnson, Johnson, and Holubec, 1994: 2).

At this point, it is inevitable to mention shortly the following key elements of successful group based learning in CL put forward by Olsen and Kagan (1992):

Positive Interdependence: Positive interdependence occurs when individuals understand that they are linked with others in such a way that they cannot succeed unless the others do (Johnson and Johnson in Lazarowitz and Miller, 1992: 180). When positive interdependence exists among members of the group, “they feel that what helps one another helps all and what hurts one another hurts all”. (Richard and Rodgers, 2001: 196). Thus, positive interdependence is a prerequisite for CL.

Individual Accountability: According to Putnam, “All students should be held individually responsible for learning the material and contributing to the group. Insisting on individual accountability discourages “coasting” or “hitchhiking”, in which one or a few of the students do the bulk of the work and the others take a free ride” (1993: 17). Individual accountability, in a way, is the expected result of the equal participation.

Group Processing: Group processing is related with the group members who discuss how well they are reaching their goals and keeping effective working relationships. Group members need to decide what behaviour to continue or change and what actions are helpful or not. Group processing seems to be essential and vital for successful cooperation.

Face to Face Promotive Interaction: Face to face interaction is the essential part of CL as it allows group members opportunities to “reach out to others, listen to what they have to say, actively work to include others’ ideas in the group discussions. These personal relationships and the synergy that they can create is established only when students work in close contact with each other” (Sharan, 1994: 4).

Social Skills: Constructing a successful cooperative learning requires interpersonal and small-group skills. Social skills including leadership, decision-making, trust-building, communication, and conflict-management skills have to

be taught purposefully and precisely just as academic skills and be motivated to use them.

CL is now an accepted and often the preferred instructional procedure at all levels of education in every part of the world, in every subject of area, and with every age student. Therefore, CL is a pedagogical technique in which students work together in small, and heterogeneous groups on a well-structured learning task with the purpose of raising their own and each other's learning. Furthermore, it is obvious that through the group work activities, it increases student-student interaction in learning situations, one of the fundamental goals in language teaching. In this case, CL seems to support and overlap with the Interaction Hypothesis, which claims that learners' communicative skills are enhanced as they interact with each other.

2.1. Language Pedagogy and Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning

Cooperative Language Learning (CLL), which aims at maximum use of group activities in the classroom, and focuses on peer-tutoring and peer-monitoring, is actually part of a more general instructional approach. It is clear that a class conducted by CLL is not a teacher-fronted class, but certainly a learner-centered lesson. However, this does not mean that the teacher is exempt from taking any responsibilities. In contrast, there are some crucial roles for teachers so that they can implement CL in an efficient way. Miller and Harrington state that the teacher plays a critical role in implementing CL such as helping the team set goals, providing resources to the team, offering constructive feedback on their performance, modeling desired behaviours, and establishing the reward system for the class, the teams and their members (Lazarowitz and Miller, 1992: 208).

In fact, teachers who aim to implement CL effectively in their classes, first of all, need to demonstrate many of the characteristics attributed to effective or expert teachers. Some pedagogical events which effective teachers should realize are as follows (Gillies, 2007: 11) :

- Recognizing that students need to work on complex and interesting tasks
- Using a variety of sources to encourage students' interests

- Modeling the types of talk they want students to use
- Encouraging students to dialogue together
- Creating opportunities for students to cooperate
- Promote higher-order thinking
- Ensuring learning is student-based
- Stimulating students to accept responsibility for their own learning
- Providing students with explicit feedback on their progress

However, in CLL situations, the teacher has, in addition to the roles stated above, considerably different roles from the role of teacher in teacher-centered lessons. Establishing a well-organized lesson, which includes grouping students and constructing tasks for groups, creating a positive affective classroom atmosphere, adapting or developing the materials for cooperative activities, monitoring the groups and giving feedback are just some of the crucial responsibilities of the teacher.

In CL method, the teacher seems to have the role of a guide, a stimulator, an observer, a facilitator, a creator and so on. He/she demonstrates the way to complete the task appropriately and offers students the opportunity to accomplish the objective by themselves. In other words, the teacher gives the key and the students open the door to learning themselves.

3. MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY

The other important issue that has been made use of for the core of the study is *Multiple Intelligences Theory* developed by a Harvard psychologist, Howard Gardner. So far, scientists have carried out significant studies on human intelligence, its capacity and how to measure it, and developed some IQ (Intelligence Quotient) tests. However, Gardner challenged the belief that all problem solving is governed by one underlying mental ability called ‘*general intelligence*’ or ‘*g*’, and he developed a very different view of intelligence that he discussed in his book *Frames of Mind: The Multiple Intelligences* (1983). Gardner achieved this different view of intelligence after he had worked in two

*Opinions Of Elt Instructors On Distrutive Behaviors In
Turkey: A Comprehensive Study On Concepts And Reactions*

contexts studying the nature of human cognitive abilities in 1970s and 1980s. While working with brain-damaged patients, he discovered that damage to specific brain regions influenced only certain skills in his patients leaving others intact. He proposed that there are many different “kinds of minds” within the human brain, each of these minds being endowed with a separate intelligence which is equally valuable. He observed something different not explained by the traditional view of intelligence (Gardner, 1999).

“ The daily opportunity to work with children and with brain damaged adults impressed me with one brute fact of human nature: People have a wide range of capacities. A person’s strength in one area of performance simply does not predict any comparable strengths in other areas. In most cases, however, strengths are distributed in a skewed fashion. For instance, a person may be skilled in acquiring foreign languages, yet be unable to find her way around an unfamiliar environment or learn a new song or figure out who occupies a position of power in a crowd of strangers. Likewise, weakness in learning foreign languages does not predict either success or failure with most cognitive tasks” (cited in Baum, Viens and Slatin, 2005: 10).

Thus, Gardner came to define intelligence as: “A biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture” (Fleetham, 2006: 19). Gardner, extending his idea about intelligence, has developed *Multiple Intelligences Theory* (MIT) (1983), which claims that each human being has a different way of information processing, which leads to the fact that there must be different types of intelligences. Thus, Gardner has indicated that there are seven types of intelligences that cover his theory: *verbal/linguistic intelligence, logical/mathematical intelligence, musical intelligence, bodily-kinesthetic intelligence, visual/spatial intelligence, interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence*. Later he has added one more intelligence to the list of intelligences; *naturalist intelligence*.

T. Armstrong (2000: 8–9) summarizes the key points in Multiple Intelligences Theory (henceforth MIT);

- Each person possesses all eight intelligences

- Most people can develop each intelligence to an adequate level of competence

- Intelligences usually work together in complex ways
- There are many ways to be intelligent within each category
-

Gardner's work has not only shown that in each human being, one intelligence is usually more dominant than the others, but also that the other intelligences are not equally weak and that they can be activated and strengthened through practice. At this point, it is essential to touch on the basic characteristics of these types of intelligences briefly.

Verbal / Linguistic Intelligence: Armstrong (2000: 2) summarizes what the verbal / linguistic intelligence means as follows:

“The verbal/linguistic intelligence is the capacity to use words effectively, whether orally (e.g. as a storyteller, orator or politician) or in writing (e.g. as a poet, playwright, editor or journalist). This intelligence includes the ability to manipulate the syntax or the structure of language, the phonology of sounds of language, the semantics or meanings of language and the pragmatic dimensions or practical uses of language.”

Verbal-linguistic intelligence is one of the most g-loaded abilities. People with high verbal-linguistic abilities are good at reading, writing, telling stories and memorizing words.

Logical / Mathematical Intelligence: Logical/Mathematical intelligence is the capacity to use numbers in an effective way (e.g.as a mathematician, tax accountant or statistician) and to reason well (e.g.as a scientist, computer programmer, or logician). This intelligence involves sensitivity to logical patterns and relationships, statements and propositions (if-then, cause-effect), functions and other related abstractions. The kind of processes used in this intelligence include categorisation, classification, inference, calculation and hypothesis testing. (Armstrong, 2000: 2)

Musical Intelligence: Musical intelligence is the capacity to understand (e.g. as a music aficionado), discriminate (e.g. as a music critic), transform (e.g. as a composer), and express (e.g. as a performer) musical forms. This intelligence consists of sensitivity to the rhythm, pitch or melody, and timbre or tone colour of a musical piece (Armstrong, 2000: 2). It is not surprising that learners with a high musical intelligence are good at recognizing and discriminating sounds. Simply, people with a high musical intelligence have sensitivity to rhythm, pitch, tone, melody or timbre, and are able to sing, play musical instruments, and compose music.

Bodily-Kinesthetic Intelligence: The core element of bodily-kinesthetic intelligence is the control of one's bodily motions. It is the capacity to handle objects skillfully and to use one's whole body or parts of his/her body, his/her hands, his/her fingers, and his/her arms – to solve a problem, make something, or put on some kind of production. The most obvious examples are people in athletics or the performing arts, particularly dance or acting (Baum, Viens and Slatin, 2005: 17). Thus, it seems that students with this intelligence should learn better by involving muscular movement into the learning experience.

Visual/ Spatial Intelligence: According to Fleetham, visual-spatial intelligence is a potential to think in images and to understand how objects fit and move together in the real world (2006: 23). The key abilities of visual-spatial intelligences are perceiving and transforming visual or three dimensional information in one's mind, recreating images from memory (Baum, Viens and Slatin, 2005: 16). When visuals are absent, this ability arises in order to visualize the mind's eye. Students who are strong in this intelligence like pictures and illustrations because they tend to catch the meaning through visual clues.

Interpersonal Intelligence: Armstrong (2000: 2) defines it as follows:
 “ The interpersonal intelligence is the ability to perceive and make distinctions in the moods, intentions, motivations, and feelings of other people. This can include sensitivity to facial expression, voice, gestures: the capacity for discriminating among many different

kinds of interpersonal cues; and the ability to respond effectively to those cues in some pragmatic way (e.g. to influence a group of people to follow a certain line of action).”

As can be understood, individuals with a high interpersonal intelligence are characterized by their sensitivity to other people’s moods and motivations, and also their ability to communicate effectively. These people, who like discussions and debates, typically learn best by being engaged in group activities in which the interaction is essential.

Intrapersonal Intelligence: As opposed to interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence refers to having an understanding of oneself, of knowing who he/she is, what he/she can do, what he/she wants to do, how he/she responds to things, which things to avoid, and which things to gravitate toward (Baum, Viens and Slatin, 2005: 18). It is related to self-reflective capacities, and also being able to predict one’s own reactions and emotions.

Naturalist Intelligence: Armstrong (2000:2) defines the naturalistic intelligence like that:

“Naturalistic intelligence is to expertise in the recognition and classification of the numerous species—the flora and the fauna – of an individual’s environment. This also includes sensitivity to other natural phenomena (cloud formations and mountains) and, in the case of those growing up in an urban environment, the capacity to discriminate among nonliving forms such as cars, sneakers, and music CD covers.”

This intelligence enables the individual to relate information to his natural surroundings.

4. THE METHODOLOGICAL PROCESS

4.1. The Research Design

The present study has been carried out with an experimental research model with a control group and an experimental group, both of which were chosen at random. Each of the groups was composed of 24 preparatory class

students from the departments, Biology, Chemistry, Mathematics and Physics in Art and Science Faculty in Amasya University.

Before the experiment, first Multiple Intelligence Inventory developed by T.Armstrong (2000) was applied to both groups, in order to gather data about the students' dominant intelligences. Later the vocabulary test, which was used as a pre-test, and which included 31 questions in the form of multiple choice with four options was given to both of the groups to determine the recognition the target language vocabulary items. The results of the inventory enabled to see the dominant intelligences of the students and accordingly make small groups including four students that have different intelligences.

During the teaching session of the study, which lasted for six consecutive weeks, the experimental group was taught through cooperative learning activities based on Multiple Intelligences Theory, while the classes with the control group were conducted by traditional teaching methods. After the teaching procedure, the pre-test was given to the both of the groups as a post-test. Table 1 summarizes the core of the study.

Table 1: The core of the study

Groups	Pre-test	Experiments	Post-test
<i>Experimental Group</i>	<i>Vocabulary Test</i>	<i>Cooperative Learning based on Multiple Intelligences Theory</i>	<i>Vocabulary Test</i>
<i>Control Group</i>		<i>Traditional Teaching</i>	

4.2. Data Collection Instruments

In this study, Data Collection instruments are Multiple *Intelligence Inventory* prepared by T. Armstrong (2000) and *Vocabulary Test* developed by the researchers and *six reading texts* (one per week) taken from students' coursebook, *New English File* The vocabulary test, which was constructed to aim at testing at the recognition level the knowledge of 49 words chosen from the reading texts, and which consisted of 31 questions in the form of multiple choices, was first piloted to three groups of preparatory classes including 70 students to evaluate its reliability. The KR coefficient of the test was calculated as 0, 88. Later the test was used as a pre-test and post-test.

4.3. The Teaching Procedure

This part discusses the activities implemented in the classes during the teaching session very briefly, but not touching on an individual lesson. As the linguistic materials of the lessons were the reading texts, each lesson covered three main parts: pre-reading, while-reading, and post-reading. During each pre-reading session, the students' schemata were activated through especially brainstorming activities on vocabulary. To raise their interest and motivation in the topic, some PowerPoint slides were usually shown, and also they were sometimes made to listen to songs. During the while-reading session, students were sometimes divided into groups of four, and two members of each group were assigned to read a part of the text and work on the unknown vocabulary items together while the other pair was also assigned to do the same for the other part of the text. The post-reading stage, which was carried out after making sure that the students comprehended the text, mostly covered vocabulary activities (sometimes gamelike) in which the students worked in groups, and which were constructed with different materials. On the other hand, no similar activities were implemented in the control group during the teaching session.

4.4. Data Analysis

The results obtained through the Multiple Intelligences Inventory, as figure 1 illustrates, have revealed that the majority of the students have three dominant intelligences; naturalist, visual and interpersonal intelligence. The figure illustrates the following information : 25% of the students have naturalist intelligence; 17% of the students visual intelligence, 17% of the students interpersonal intelligence, 12% of the students musical intelligence, 12% of the students logical/mathematical intelligence, 8% of the students kinesthetic intelligence and last 8% of the students - intrapersonal intelligence. As has been noticed, the implementation of the inventory revealed that no students in the groups had a high level of verbal/linguistic intelligence. The activities have been constructed as based on mainly these intelligences.

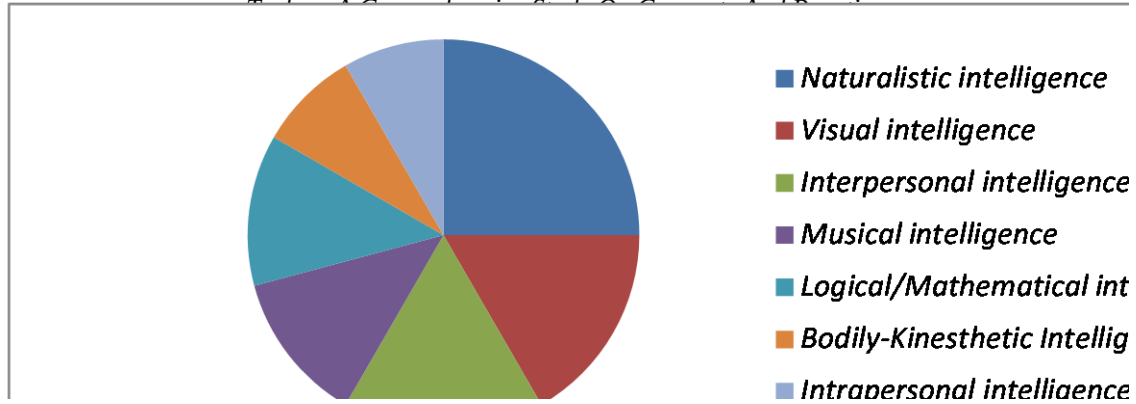


Figure 1. The Result of the Multiple Intelligences Theory

As for the other data of the study gathered through the vocabulary test; the results obtained from the pre-test and post-test were analyzed using SPSS (Statistical Package for Social Sciences), version 16.0. The means and standard deviations for both groups on the pre-test and post-test were calculated through t-test. An Independent Sample t-test was applied in order to see whether there was statistically significant difference or not between the experimental and the control group. In addition, a Paired Sample t-test was used so as to compare differences within each group.

Table 2: Independent Sample T-test Analysis for Pre-test Scores of Experimental and Control Group

Group	N	Mean	Sd	Df	t	P
Experimental	24	32,7083	12,68165	46	-1.394	,170
Control	24	37,8333	12,78133			

Table 2 shows that the mean pre-test score of the experimental group is calculated as 32,7083 and for the control group it is 37,8333. The 'p' value of 0,170 is not smaller than 0,05 ($p > 0,05$). T- test demonstrated that there was not statistically significant difference between pre-test scores of the experimental

and the control group. Both groups were equal in terms of their vocabulary knowledge before the experiment.

Table 3: Paired Sample T-test Analysis for Pre-test and Post-test Scores within Experimental Group

	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Sd</i>	<i>Df</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<i>Pre-test</i>	24	32,7083	12,68165	23	-9,141	,000
<i>Post-test</i>	24	67,5833	9,59582			

Table 3 shows the difference between the pre-test and the post-test scores of the experimental group. When the pre-test and post test scores of the experimental group are compared, it is recognized that there is a significant difference within the experimental group as a consequence of the t value (-9,141) at the 0,000 level of significance calculated by the t-test ($p < 0,05$). It is possible to explain that Cooperative Learning activities based on Multiple Intelligences Theory have a significantly positive effect on the students' learning vocabulary.

Table 4: Paired Sample T-test Analysis for Pre-test and Post-test Scores within the Control Group

	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Sd</i>	<i>Df</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<i>Pre-test</i>	24	37,8333	12,78133	23	-,629	,535
<i>Post-test</i>	24	40,5000	15,55635			

According to Table 4, there is a slight increase in the scores from the pre-test to the post-test in the control group. Yet, this does not mean that there is a significant difference in the mean scores of the control group. It is obvious that the 'p' value is 0,535 ($p > 0,05$), which shows that the difference is not statistically significant.

As Table 5 presents, there is an increase in achievement from pre-test to post-test in both the cooperative learning and the traditionally-taught group. Yet,

the experimental group scored significantly higher than the control group on the post-test. The average post-test scores of the experimental group were calculated as $67,583 \pm 9,59582$, and the control group as $40,5000 \pm 15,55635$. The 'p' value of 0,000 is smaller than 0,05 ($p < 0,05$), which demonstrates that there is a statistically significant difference between post-test scores of the experimental group and the control group.

Table 5: Independent Sample T-test Analysis for Post-test Score

<i>Group</i>	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Sd</i>	<i>Df</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
<i>Experimental</i>	24	67,583	9,59582	46	7,259	,000
<i>Control</i>	24	40,5000	15,55635			

5. DISCUSSION AND CONCLUSION

As indicated before, this study has been carried out to find out whether the vocabulary teaching through *Cooperative Learning* activities based on *Multiple Intelligences* theory (CLMI) is effective in improving preparatory class young adult learners' vocabulary recognition when compared to vocabulary teaching through traditional methods. As a result of this study, it can be said that the classes designed by the integration of MI theory into CLL activities in vocabulary learning have been proved to be more helpful and effective in learning and retaining vocabulary items in a particular EFL context. During the implementation of the study, what has been observingly determined is that the students have been quite satisfied with the activities, and that the students have participated in the activities with an enthusiasm, and that they really enjoyed working in cooperation. This could be one of the factors that make the students in the experimental group to have scored significantly higher on the post-test than the students in the control group. In contrary to the expectations, the subjects, who were the students of the departments of physics, mathematics, chemistry, and biology, did not have dominantly the logical-mathematical intelligence. Interestingly, although it has been pointed out that individual who are good at retaining vocabulary are usually the people with high

verbal/linguistic intelligence; no students in the groups were dominantly verbally/linguistically intelligent.

The pre-test scores which were conducted to compare the proficiency levels of both groups demonstrated that two groups did not have much significant difference between them. As a result, both groups were regarded equivalent in their knowledge of English vocabulary. Quantitative results in the study show that the experimental group has improved and performed much better than the control group after the teaching process.

In conclusion, the study has revealed that the performance of the subjects in the experimental group, which was exposed to the classes designed according to CLMI was significantly higher and more satisfying than that of the control group, with whom the traditional lessons were carried out.

5.1. Pedagogical Implications

This study, like many researches in the area of language learning and teaching, has aimed to discover an effective and alternative way to teach English vocabulary to some particular learners such as young adults. What the study has verified is that CLMI could be an alternative effective vocabulary teaching strategy. Therefore, some pedagogical implications attained at the end of this study can be listed as follows:

- As cooperation has always been superior and preferable to competition in language learning and teaching settings, CLMI seem to be succesful in turning the competitive organizational structure of most classrooms and schools into a team based high performance organizational structure by making use of the students' dominant intelligences and capacities.
- As CLMI adresses to all kinds of students from gifted to academically handicapped or from shy students to sociable ones, it seems to have raised the success of each learner by giving them the chance of knowing themselves better and finding their dominant capacities and using them in an effective way in learning process.
- In CLMI classrooms, learners are regarded to take part in the learning process actively and they are responsible for their own learning and select and

use their own style or potential to learn vocabulary. Therefore, they increase their self-confidence, the sense of responsibility, self-reliance, the sense of independence and motivation as they take an active role in shaping their own learning experiences.

- The study also reveals the idea that the style/technique through which students are taught should also be redesigned according to learners' needs and capacities. Realistically, teachers cannot be expected to completely rebuild their entire syllabus in an atmosphere of cooperation including eight different types of intelligences. However, aiming to relate the topic to as much intelligence as possible in a cooperative learning atmosphere will construct a setting from which more students will benefit from.

5.2. Suggestions for Further Studies

It is realized that this study has been restricted to some circumstances, such as the subjects of the study, the vocabulary learning, and so on. Therefore, it is possible to make some recommendations and to put forward some suggestions for further studies:

- This research has been limited to teach only English vocabulary, so, it can be studied to learn its effect for other skills such as listening, speaking, writing, etc.
- This research has been conducted in English classes, so, it can be studied to discover its effect in learning other subjects.
- This research has been conducted on the participants who attend the English preparatory classes at the Faculty of Science and Art in Amasya University. So, the effect of CLMI on vocabulary learning can be investigated at different departments of other faculties.
- The participants were at early pre-intermediate level. Thus, a similar study can be conducted among intermediate or advanced levels.
- This study only concentrated on the vocabulary recognition. Therefore, the effects of CLMI on vocabulary production can be studied by further researches.
- This study has measured the effect of CLMI. A different study can also be carried out to discover the effect of CLL based on another theory or

integrated with another approach such as *computer-supported cooperative learning* and so on, instead of MIT.

As a conclusive remark, it can be stated that in this study, which was carried out based on a particular teaching setting, the effect of teaching vocabulary in EFL classes through Cooperative Learning activities based on Multiple Intelligence Theory has substantially positive consequences when compared with the teaching through the traditional method.

REFERENCES :

- Armstrong, T. (2000). **Multiple Intelligences in the Classroom**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, T. (2003). **The Multiple Intelligences of Reading and Writing: Making the Words Come Alive**. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Baum, S. Viens, J. and Slatin, B. (2005). **Multiple Intelligences in the Elementary Classroom: A Teacher's Toolkit**. New York: Teachers College Press
- Brown, H. D. (2007). **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. New York: Pearson Longman.
- Carter, R. and McCarthy, M. (1988). **Vocabulary and Language Teaching**. London and New York: Longman
- Coady, J. and Huckin, T. (1997). **Second Language Vocabulary Acquisition: A Rational for Pedagogy**. United States of America: Cambridge University Press
- Cohen, E. G., Brody, C. M. and Sapon-Shevin, M. (2004). **Teaching Cooperative Learning: The Challenge for Teacher Education**. Albany: State University of New York Press
- Finocchiaro, M. and Bonomo, M. (1973). **The Foreign Language Learner: A Guide for Teachers**. New York: Regents Publishing
- Fleetham, M. (2006). **Multiple Intelligences in Practice: Enhancing Self-Esteem and Learning in the Classroom**. Stafford: Network Continuum Education

Gardner, H. (1989). **Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.**

New York: Basic Books.

Gillies, R. M. and Ashman, A. F. (eds) (2003). **Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups.** New York: RoutledgeFalmer

Gillies, R. M. (2007). **Cooperative Learning: Integrating Theory and Practice.** London: Sage Publications

Gillies, R. M., Ashman, A. F. and Terrel, J. (eds). (2008). **The Teachers' Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom.** New York: Springer Science Business Media

Hiebert, E. H. and Kamil, M. L.(eds). (2005). **Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Jacobs, G. M., Power, M. A. and Inn, L. W. (2002). **The Teacher's Sourcebook for Cooperative Learning.** California: Corwin Press, Inc.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. and Holubec, E. J. (1994). Learning Together. In S. Sharan, (eds.), **Handbook of Cooperative Learning Methods** (pp. 51 – 96). London: Praeger Publishers.

Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2003). Student Motivation in Co-operative Groups. In R. M. Gillies, & A. F. Ashman, (eds). **Cooperative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups.** New York: RoutledgeFalmer

Kagan, S. (1992). **Cooperative Learning.** Resources for Teachers, Inc.

Kagan, S. and Kagan, M. (1998), **Multiple Intelligences: The Complete MI Book.** San Clemente: Kagan Cooperative Learning.

Kessler, C. (1992). **Cooperative Language Learning A Teacher's Resource Book.** New Jersey: Prentice Hall Regents, Prentice- Hall, Inc.

Kornhaber, M. L., Fierros, E. and Veenema, S. (2004), **Multiple Intelligences: Best Ideas From Research and Practice,** Boston: Pearson Education Inc.

Lazarowitz, R. H. and Miller, N. (1992). **Interaction In Cooperative Groups.** Cambridge: Cambridge University Press

Nation, P. (1990). **New Ways in Teaching Vocabulary**. Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.

Nunan, D. (1993). **Collaborative Language Learning and Teaching**. Great Britain: Cambridge University Press.

Putnam, J. W. (1993). **Cooperative Learning and Strategies for Inclusion**. United.

States of America: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc

Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2001). **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press

Scrivener, J. (1994). **The Teacher Development Series Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers**. Oxford: Macmillan Publishers Limited.

Sharan, S. (1994). **Cooperative Learning Theory and Research**. New York:

Greenwood Publishing Group, Inc.

Slavin, R. E. (1995). **Cooperative Learning Theory, Research, and Practice**. Massachusetts: Simon & Schuster Company

Thornbury, Scott. (2002). **How to Teach Vocabulary**. Malaysia: Pearson Education Limited.

Vygotsky, L. S. (1978). **Mind in Society**. Cambridge, UK: Harvard University Press.

Wilkins, D.A. (1992). **Second- Language Learning and Teaching**. Great Britain: The
Chaucer Press.

PEDAGOGICAL GENRE APPROACHES: A THEORETICAL STUDY**R.A.Merve GEÇİKLİ¹****Abstract**

The concept of genre, becoming more common and comprehensive, has been the raising issue in various platforms from workplace to media and to academia in terms of application and instruction in the last thirty years. Such that, besides the abundance of the definitions proposed on genre, there have been also many different conventions presented on the content, structure, system, of and training on particular genre based on the cultures, contexts, and discourses in which it is used and produced. That is, genre has become a multidimensional and multifold phenomenon. Concordantly, this study presents one of these aspects, “the genre notion in the written discourse”, by promoting a specific point of the content, which is “genre pedagogies” followed to teach genres. By this way, The study provides knowledge on the different pedagogical approaches to genre instruction proposed by important scholars in the field, and thus draws the theoretical framework of genre pedagogy, actually, through which it is believed that genre awareness will be entailed.

Key Words: Genre; Genre Pedagogies

¹ Atatürk University, Graduate School of Educational Sciences, Department of Foreign Languages Teaching, Research Assistant, merve.gecikli@atauni.edu.tr

Eğitbilimsel Tür Yaklaşımları: Kuramsal Bir Çalışma

Özet

Tür kavramı, uygulama ve eğitim noktasında, son otuz yıldır, iş yerinden medyaya ve akademik çevreye birçok platformda yaygın ve kapsamlı bir şekilde ön plana çıkan bir konudur. Öyle ki, tür kavramı üzerine ortaya atılmış tanım çeşitliliğinin yanı sıra, belirli bir türün öğretimi, sistemi, yapısı ve içeriği üzerine, kullanıldığı ve üretildiği ortam, bağlam ve kültürlere dayalı olarak sunulmuş olan birçok farklı eğilimde bulunmaktadır. Yani, tür çok boyutlu ve çok çeşitli bir olgu haline gelmiştir. Bu bağlamda, bu çalışma bu boyutlardan birini oluşturan “yazma ortamında tür kavramını” konunun özel bir noktası olan “tür eğitbilimlerine” değinerek sunmaktadır. Bu yolla, çalışma alanda önemli uzmanlar tarafından tür eğitimi üzerine ortaya atılmış olan farklı eğitbilimsel yaklaşımlar hakkında bilgi vermekte ve böylece tür eğitbiliminin kuramsal çerçevesini çizmektedir. Aslında, bu şekilde bir sunumla, tür bilinçliliğini sağlayacaktır.

Anahtar Kelimler: Tür; Tür Eğitbilimleri

I.Introduction

The research studies carried out over the last three decades have changed the perceptions about genre by disputing the ideas that see genres as bare classifications of textual structures and emphasizing the importance of genre in terms of the links that are established between types of texts and types of social actions. These have resulted in the increase of different definitions of genres such as ways of identifying, reacting, behaving reasonably, and replicating of recurrence of the situations. The instructions to improve competency in writing have been strongly influenced by these various definitions and classifications of genres as specified rhetorical devices to provide interaction within recurring situations. Researchers and teachers working across borders (North America, Australia, Brazil, France and Switzerland), across disciplines (applied linguistics, TESOL, rhetoric, composition studies, technical communication, critical discourse analysis, sociology, education, literary theory), and across grade levels and contexts (primary, secondary, post-secondary as well as professional and public writing) have explored the analytical and pedagogical implications of genre in ways that reveal genres as

significant variables in literacy acquisition (Bawarshi and Reiff, 2010; p.3). In the next section, the theoretical knowledge on genre and genre approaches in terms of teaching writing are presented in the light of different and interesting perspectives presented by scientists and experts in this field with an emphasis on their studies.

II. LITERATURE REVIEW

II.1. Genre

Genre, as a classification system, has been generally used. In other words, it has been used as a way of categorizing different text types. But more recently and, again, across various areas of study, genre has come to be defined less as a means of organizing kinds of texts and more as a powerful, ideologically active, and historically changing shaper of texts, meanings, and social action and from this perspective, genres are understood as forms of cultural knowledge that conceptually frame and mediate how we understand and typically act within various situations (Bawarshi and Reiff, 2010; p.4). It is seen that genres are not only used as text organizers but also text shapers in terms of social actions. Additionally, this shows that this comprehensive structure of genre emphasizes a need to study and teach genres both for the purposes of formal textual organization and for some other purposes.

The need to share information around the world and to supply meaningful communication has resulted in an increase in studies on genre and genre traditions within different disciplines because, as it is indicated above, genres are gradually seen not only as textual organization systems but also the share of meaning across different disciplines, borders and people. In fact, the globalization, which leads to the supply-demand relation within the communication systems worldwide, naturally affects these systems, genres, which are one of the information networks in different, and even same, contexts. Thus, genre and genre traditions are increasingly of importance to keep up with changes of the globalization and to meet the demands, especially communication-oriented ones, and so, which makes it essential to study and teach genre. As Bazerman, Bonini, and Figueiredo (2009) explain, the concept

of genre has been particularly useful in helping literacy educators respond to the demands of a global world and information-based economies. In short, genre conveys a sense of being global to the extent which it makes essential to get comprehensive knowledge about genres and to get competent in performing in them because these systems, as ways of globally meaningful communication, are important tools for the share of information within and between contexts from different dimensions.

Writing, one of the ways of transfer of meaning and/or message between transmitters and receivers, or between info sources and receivers, has been automatically influenced by these rapid changes in genre. There have been an increasing number of studies and researches within journals about teaching writing on genre, genre-oriented writing books and publications which aim to present knowledge about genre and writing in terms of theory and practice, all of which adress a large number of audiences and are effective sources as guides to comprehend the importance of genre within written discourse. Indeed, it would not be an exaggeration to say that we are witnessing something of a “genre turn” in Rhetoric and Composition studies, one that is informing various aspects of the field’s commitments: from the teaching of writing at various levels and in various contexts to the study of writing as a form of ideological action and social participation to research on writing, metacognition, and transferability(Bawarshi and Reiff,2010;p.4).

II.II. Genre Approaches

There are different genre approaches that form the pedagogical and rhetorical parts of written discourse, which have developed as a result of the increased number of studies based on the multidimensional functions of genre. These genre approaches, each of which provides exclusive structures to complement the meaningful communication processes through writing, show the conversion within genre through years, and thus shape the perception of genre. There are two different traditions about genre approaches. The first one is *Pedagogical Approaches* and the other one is *Rhetorical Approaches*. In this study, rhetorical genre approaches are not presented because it is mainly based

on an approach connected to pedagogical implementations of genre in writing. So, only pedagogical approaches are given in order to understand the function of genre from this point.

II.II.I. Multiple Pedagogical Approaches to Genre

The need to share meaning among and within different dimensions naturally results in the focus on the pedagogical domain of genres. That is to say, the need to understand brings the need to explain and comprehend the knowledge of genres as ways of communication clearly. Indeed, which processes will be followed for the teaching of genre comes into prominence. Amy Devitt (2009; p.346) argues that while all genre pedagogies “share an understanding of genres as socially and culturally as well as linguistically embedded. . . . [d]ifferent genre pedagogies result . . . from emphasizing different theoretical concerns”. Anyway, these perspectives have resulted in the appearance of new different pedagogical approaches, the aims of which are not only to teach genres but also to teach to learn genres through theoretical knowledge and applicable ways. Varied perspectives on second language instruction have led to the appearance of new approaches and these have also brought out the differences between them. Ann Johns (2002), in *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*, shows three different pedagogical genres with a focus on the theoretical, which are:

1) The Sydney School approach, which is a carefully developed and sequential curriculum developed out of systemic functional linguistics. Educators begin by modeling genres and explicating the features of those genres using the Hallidayan socially based system of textual analysis. Students are then expected to reproduce these genres and thus “acquire” them.

2) English for Specific Purposes (ESP), which informs an approach to teaching specific genres (often disciplinary genres) and training in the formal and functional features of these texts. Swales’ text-based theory of moves is central to an ESP approach, which includes “analyzing features of texts and relating those features to the values and rhetorical purposes of discourse communities”.

3) The New Rhetoric, or what we refer to as “Rhetorical Genre Studies” in Chapters 5 and 6, which is a contextualized approach to genre that teaches students to critically consider genres and their rhetorical and social purposes and ideologies. New Rhetoric theorists see genre as dynamic and evolving and From Research to Pedagogy “[prefer] to start (and sometimes end) with a discussion of the rhetorical situation rather than with a more specific analysis of lexico-grammatical elements within the text” .(p.237-48)

Bawarishi and Reiff (2010) adds a fourth approach to this taxonomy, which is “a Brazilian educational model or didactic approach informed the Swiss genre tradition”(p.177). Drawing on Bakhtinian perspectives of communicative interaction and Vygotsky’s learning and activity theory, this approach is marked by a) characterization of the sphere in which genre circulates; b) study of the social-history of genre development; c) characterization of the context of production; d) analysis of the thematic content; and e) analysis of the compositional construction of the genre, such as the genre’s style and the author’s style (Furlanetto,2009;p 371). In the approaches of the Sydney School, ESP and New Rhetoric traditions, the texts are analyzed through ways, the tendencies of which are from text to context or from context to text. On the other hand, the beginning point of Brazilian model is the background knowledge of the text producer, then it focuses on the rhetorical and social contexts, and the products, rhetoric or content of texts, emerging from these contexts.

There are many different pedagogical approaches that examine genres from different perspectives with an emphasis on the various parts of genre and by putting forward similarities and differences between them. Actually, it is important to indicate that, although it seems they are different approaches, each approach covers the another in terms of applications, analysis, scope and views. In the next sections, multiple pedagogical approaches- Implicit Genre Pedagogies, Explicit(Text-Based) Genre Pedagogies and Interactive Genre Pedagogies- will be presented under the light of theoretical knowledge on these pedagogies, their approaches or models and their applications.

II.II.I.I.Implicit Genre Pedagogies

The early studies on genre mainly examined the cognitive sides of genre teaching and learning and so the prior knowledge about genre was based on the

genre instruction with a emphasis on the importance of mental processes of understanding in learning, especially in children's learning. However, studies carried out in the late 1980s changed this perspective by taking up social and cultural respects of learning and teaching genre and thus the ways to form the views on genre knowledge on the basis of cultural and social context became in the foreground. In his recent chapter, "Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn," Charles Bazerman renews our attention to genres as cognitive tools, providing a comprehensive overview of Vygotskian theories and perspectives on the "Writing to Learn" (WTL) movement (Bawarshi and Reiff, 2010; cited in Bazerman, Bonini and Figueiredo, 2009). According to Bazerman, research on WTL suggests "the possibility that the cognitive task and practices associated with the production of genres may be related to their potential for supporting various forms of learning" (Bazerman, Bonini and Figueiredo, 2009; p.287).

Aviva Freedman's model mainly focuses on the teaching methods of genre and their effects on the way that children learn genres. The basis of her model is formed of the implicit knowledge of genre. In other words, as Bawarshi and Reiff (2010) indicated, "Her model of genre learning, based on an understanding of genre knowledge as "tacit" knowledge, begins with students' "dimly felt sense" of the new genre they are attempting, which is modified and developed through the composing process and in the course of the unfolding text" (p.178). Academic writing starts in a context where the students brings their writing backgrounds based on their previous experiences and this knowledge is adapted through the process when the new genre is tried. This sense of genre that Freedman describes exists "below the conscious" and draws on "creative powers that [are] neither verbal nor rational" (Freedman, 1994: p.104). From this dimension, it is seen that the writing experiences through the courses, the tasks to do, the ways followed during the procedure of text productions contribute to the creation of a new genre. In this sense, the genre is implicitly produced and acquired during the process without any specific focus on text models and structures of the new genre. In "Learning to Write Again," Freedman (1987) describes her model comprehensively.

Genre within the domain of implicit pedagogies is worked out as a framework, the knowledge of which is not directly presented, and instead is

learned within the process of practicing writing. In other words, learners become competent in the theoretical knowledge and the application of the new genre through the procedure in which they are attempting to use the new genre by practicing without any detailed explanation on genre provided.

II.II.I.II.Explicit Genre Pedagogies

The model introduced by Freedman basically supports the implicit teaching of genres rather than explicit one which is the main procedure followed by the scholars of Sydney School. At this point, it seems that Freedman's thought goes against the idea of direct imposing of genre knowledge to its practitioners. Thus, J.R. Martin and David Rose (2008) have recently published a book, *Genre Relations*, in which they provide the content of the points specified in Sydney School Approach. At this point, one of the Sydney School approaches, Systemic Functional Linguistics (SFL), as a trend one of this line, is commonly examined by specialists.

Mary Macken-Horarik(2002;p.26) describes the SFL approach as an "explicit pedagogy" in which "the teacher inducts learners into the linguistic demands of genres which are important to participation in school learning and in the wider community". According to Macken-Horarik (2002), explicit approaches are important assistants in terms of rhetorical competence as well as data carriers about the sources which can guide practitioners in producing genres and about the context in which they are produced. Mainly, Macken-Horarik studies and applies the SFL pedagogies in academic discourses of Australia therefore the data gathered are naturally exclusive to Australian context. As to another context, Brazilia, another scholar, Desiree Motta-Roth (2009), takes to the stage in terms of the SFL theories application. She introduces a pedagogical model called the "academic writing cycle" (P.329) in her work, "The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy," which provides specific implementations through categorization of tasks and exercises in terms of analysis manner. That is, the model covers "analysis of a community and its genre system and sets; analysis of genre exemplars in the community and their linguistic and rhetorical patterns; and, finally, more focused analysis of the lexico-grammatical features of

texts”(2009, p.329). Here, it seems that both Motta-Roth and Horarikput emphasis on the analysis of discourse, or in other words, discourse analysis, which actually demands deeper knowledge on community specific implementations and which basically forms the main concern of another genre pedagogy, English for Specific Purposes Tradition, and directly reminds its frontier, John Swales.

John Swales’ novel work on genre analysis has been the main basis of English for Specific Purposes tradition, which has been developed and advanced through the improvement and supplementation of new pedagogies to teach, to learn and to produce genres, devices *communicating communication* purposes at the service of discourse communities, for years. The system introduced by Swales mainly involve phases in order to create a genre awareness in practitioners, and thus, to provide sustainable and practical use of different genres. At the beginning of the stage, the first thing to do, according procedure content, is to inform prospective genre utilizers about many different genres. Students then complete four tasks: 1) analyzing the similarities/ differences in the subject and purpose of the samples; 2) describing what changes they might make to increase rhetorical effectiveness; 3) examining the sentences and word choice and their appropriateness to the situation, followed by composing their own request letters; and finally, 4) gathering examples of correspondence they have received in the form of short letters (Swales, 1990; pp. 80-81). Swales defines the features of “task” in this task-oriented pedagogical approach as “one of a set of differentiated, sequenceable, goal-directed activities drawing upon a range of cognitive and communicative procedures relatable to the acquisition of pre-genre and genre skills appropriate to a foreseen or emerging sociorhetorical situation” (1990;p.81). The format Swales has presented aims to establish a platform where practitioners of genres from different parts of the world can utilize genre system through disciplinary guides in order to be a member of a discourse community. Thus, Swales and his followers have introduced several textbooks (e.g. *Academic Writing for Graduate Students*(2004), which was co-authored with Christine B. Feak) to provide such guidance for practitioners. Especially, among these textbooks, *Genre Analysis* (1990) has been the foremost for years with its scope and has worked as a practical genre writing pedagogy by drawing a systematic rhetoric model (CARS

model: Creating a Research Space) through the analysis of research article introductions, which has been implemented and modified commonly:

Move 1: Establishing a territory

Step 1: Claiming centrality, and/or

Step 2: Making topic generalization(s), and/or

Step 3: Reviewing items of previous research

Move 2: Establishing a niche

Step 1A: Counter-claiming, or

Step 1B: Indicating a gap, or

Step 1C: Question raising, or

Step 1D: Continuing a tradition

Move 3: Occupying the niche

Step 1A: Outlining purposes, or

Step 1B: Announcing present research

Step 2: Announcing principal findings

Step 3: Indicating research article structure (Swales, 1990; p.141)

Genre pedagogy system outlined by Swales has been very influential in other genre pedagogies (such as English for Academic Purposes(EAP) and New Rhetoric)by focusing on the linguistic and social structures reflected in rhetoric of these genres.

II.II.I.III.Interactive Genre Pedagogies

Genre pedagogies suggested by explicit approaches as well as implicit ones heavily emphasizes the importance of development and conceptualization of genre notion in practitioners. At this point, Freedman (1994) states that “explicit teaching must always be done in the context of, or in very close proximity to, authentic tasks involving the relevant discourse” (p.205). Two important scholars, Anne Beaufort and John A. Williams, remark this important aspect while studying on the problematic side of teaching genre writing just

through the knowledge on unsettled conventions without touching authentic genre use and production. They argue, “While genre theory is not a panacea, these problems of pedagogy and evaluation can. . . be ameliorated by clearer articulation of the genres students should learn and a well thought-out pedagogy to teach those genres” (2005;p.63). Namely, they introduce such a system that involves both explicit and implicit genre teaching through involvement of practitioners to the context. A similar pedagogy is also proposed by Mary Soliday (2005; p.66)who proposes how “writers acquire genre knowledge both consciously and unconsciously”. As a result, she (2005) recommends;

“...making tacit knowledge explicit by designing rubrics prompting students to analyze the purposes of formal features and by providing maps of textual features while also emphasizing learning via modeling genres and discussing them in class, offering feedback, and sequencing assignments” (p.80).

Similar ideas supporting and applying simultaneous genre teaching, that is, both implicit and explicit genre teaching simultaneously are suggested by different scholars, as well. Lingard and Haber (2002) , for example, are those ones who state that “there is a role for rhetorically explicit genre instruction in the context of situated practice” (p.168). Again, Amy Devitt (2004) supports pedagogical models employing simultaneous instructional methods and proposes an approach which involves a “meta-awareness of genres, as learning strategies rather than static features” (2004;p. 197). Besides these , a genre project, called the Unfamiliar Genre Project, drawing on both implicit and explicit methods, is presented by two important scholars, Fleischer and Andrew-Vaughan, who (2009) argue that “learning writing from a genre-based stance will result in strategies that can help [students]when they face multiple genres in the real world” (p.4). Brief lythis involves the following steps: 1) picking a challenging genre and explaining why it was chosen; 2) collecting samples of and reading in the unfamiliar genre; 3) analyzing generic patterns and composing a “how-to book” on writing the unfamiliar genre; 4) creating an annotated bibliography of model samples of the genre; 5) writing in the unfamiliar genre; 6) writing a reflective letter on the experience of studying and producing the genre; and soliciting a letter of response from an outside reader (Fleischer & Andrew-Vaughan, 2009; pp.67-68).

III. Discussion and Conclusion

Genre, as an information-exchange device and system, has been the main concern of scholars studied in various fields and platforms for the last three decades. Naturally, this uprising position of genre has resulted in the appearance of several dimensions and ideas on this notion. Moreover, this versatile content of genre has canalised scholars and experts in different platforms to establish pedagogical systems for effective instruction and learning of particular genres exclusive to different discourses and contexts. Thus, there have appeared many different pedagogical genre approaches to teach genres under the light of knowledge on the social, cultural, and contextual background of these systems which are determinant factors of several principles and parameters in the application.

The related literature on genre instruction approaches presents these pedagogies by placing them under two specific categories: *Multiple Pedagogical Approaches* and the *Rhetorical Approaches*. As this study is based on the genres of written discourse, Pedagogical Approaches are the main subject of the study and detailed information is submitted with through the citations of the upward pedagogical approaches. According to the literature, this category covers three inter-related pedagogical genre tools: Implicit Genre Pedagogies, Explicit Genre Pedagogies, and Interactive Genre Pedagogies, each of which is commonly practiced by authorities and practitioners of genres involved in several disciplines thanks to the techniques and methods they provide in the training and use of genres to their contexts, and today is still analysed and studied in detail by scholars to further practical ways for practitioners. Actually, when the systems used for genre teaching are reviewed, it seems that the expertise field of the scholars plays important roles in terms of the technique and model choice to train the practitioners of written genres. Besides this, however, the change of information share systems around the world appear to be of importance in the improvement and use of several genre pedagogies for genre training and to become a significant impact factor on the occurrence of multiple pedagogies.

References:

- Bawarshi, A., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. West Lafayette, IN: Parlor Press/WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C., Bonini, A., & Figueiredo, D. (Eds.). (2009). *Genre in a changing world*. West Lafayette, IN: Parlor Press.
- Beaufort, Anne, and John A. Williams. "Writing History: Informed or Not by Genre Theory?" *Genre across the Curriculum*. Ed. Anne Herrington and Charles Moran. Logan, UT: Utah State UP, 2005. 44-64. Print.
- Devitt, Amy J. (2009). "Teaching Critical Genre Awareness." cited in *Genre in a Changing World*. Ed. Charles Bazerman, Adair Bonini, and Débora Figueiredo. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, . 342-55. Print.
- Devitt, Amy J., *Writing Genres*. Carbondale: Southern Illinois UP, 2004. Print.
- Fleischer, Cathy, and Sarah Andrew-Vaughan. *Writing Outside Your Comfort Zone: Helping Students Navigate Unfamiliar Genres*. Portsmouth, NH: Heinemann, 2009. Print.
- Freedman, Aviva. 'Do as I Say': The Relationship between Teaching and Learning New Genres." *Genre and the New Rhetoric*. Ed. Aviva Freedman and Peter Medway. Bristol: Taylor and Francis, 1994. 191-210. Print.
- Freedman, Aviva.(1987). "Development in Story Writing." *Applied Psycholinguistics* 8 : 153-65. Print.
- Furlanetto, Maria Marta.(2009). "Curricular Proposal of Santa Catarina State: Assessing the Route, Opening Paths." *Genre in a Changing World*. Ed. Charles Bazerman, Adair Bonini, and Débora Figueiredo. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 357-79. Print.
- Johns, Ann M. (2002) "Destabilizing and Enriching Novice Students' Genre Theo- ries." cited in *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Ed. Ann M. Johns. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Print.
- Lingard, Lorelei, and Richard Haber. "Learning Medical Talk: How the Ap- prenticeship Complicates Current Explicit/Tacit Debates in Genre In- struction." *The Rhetoric and Ideology of Genre: Strategies for Stability and*

Change. Ed. Richard Coe, Lorelei Lingard, and Tatiana Teslenko. New Jersey: Hampton, 2002. 155-70. Print.

Macken-Horarik, Mary. “‘Something to Shoot For’: A Systemic Functional Approach to Teaching Genre in Secondary School Science.” *Genre in the Classroom: Multiple Perspectives*. Ed. Ann Johns. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2002. 17-42. Print.

Martin, J.R., and David Rose. (2008) *Genre Relations: Mapping Culture*. London: Equinox. Print.

Motta-Roth, Désirée. “The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy.” *Genre in a Changing World*. Ed. Charles Bazerman, Adair Bonini, and Débora Figueiredo. Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2009. 321-40. Print.

Soliday, Mary. “Mapping Classroom Genres in a Science in Society Course.” *Genre across the Curriculum*. Ed. Anne Herrington and Charles Moran. Logan: Utah State UP, 2005. 65-82. Print.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, John M., and Christine B. Feak.(2004). *Academic Writing for Graduate Students: Essential Tasks and Skills*. Ann Arbor: U of Michigan.

**ERREURS INTERLINGUALES CHEZ DES APPRENANTS
TURCOPHONES EN SITUATION TRILINGUE : TURC-ANGLAIS-
FRANÇAIS**

Veda Aslım YETİŞ¹

Özet

Artık öğrenimin bir parçası olarak kabul edilen hatalar dil içi veya diller arası olabilirler. Bu çalışmada iki yıldır Fransızca yabancı dil öğrenimi gören ve öncesinde de 6-8 yıl süresince İngilizce eğitimi almış 15 Türk öğrencinin yazılı kâğıtlarını ele alarak diller arası hatalarını (toplam 19 tane) inceledik. Bu tür hataları incelemekteki amacımız Fransızcada karşılaşılan olumsuz aktarım hatalarına sebep olan dili tespit etmektir: öğrencilerin anadili olan Türkçe mi, yoksa ikinci yabancı dili olan İngilizce mi?

Yapılan incelemenin sonucunda, dil sistemi Fransız diline daha yakın olan İngilizce dışında, Fransız dilinin sistemine uzak olmasına rağmen Türkçenin de Fransızca yazma becerisini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür: Fransızca yazarken, Türk öğrencinin anadili de, ikinci dili de olumsuz aktarım hataları yapmasına sebep olmaktadır.

Anahtar kelimeler: diller arası hatalar, olumsuz aktarım, Fransızca, İngilizce, Türkçe

¹ Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı,
vaslim@anadolu.edu.tr

Interlingual Errors in Turkish Learners Trilingual Situation: Turkish-English-French-

Abstract

The errors now recognized as an aspect of learning can be intralingual or interlingual. In this study we treated interlingual errors (19 in all) from 15 copies of Turkish people learning French for 2 years and who learned before English for 6-8 years. Our objective was to analyze the interlingual errors to see if the negative transfers were more caused by their mother tongue, Turkish, or their second language, English. It was interesting to observe that the two languages influenced Turkish-speaking learners when they write in French. But we thought particularly that English led to more negative transfer because of its system near the French language and we think that Turkish led less to the negative transfers because of its distant system to the French language.

Keywords: *Interlingual errors, interferences, French, English, Turkish*

Introduction

Bien que les théories Béhavioristes et, dans le domaine de la didactique des langues, la méthodologie Structuro globale audio-visuelle particulièrement se sont longtemps employés à éviter l'erreur, cette dernière a fini par être reconnue comme une étape nécessaire dans et pour l'apprentissage. Dorénavant elle n'est plus sanctionnée mais placée au centre des préoccupations pédagogiques. De plus, il lui a été conféré un caractère instructif sur lequel s'appuie l'enseignant de langue pour faire progresser ses apprenants dans leur apprentissage. En effet, les erreurs commises lui permettent de déterminer où en est l'apprenant, de connaître les difficultés qu'il rencontre et d'y remédier: c'est en se focalisant sur elles et en tentant de les expliquer que l'enseignant revient sur ce qui n'a pas été acquis, établit des stratégies d'enseignement/apprentissage permettant d'y remédier, de les prévoir et de les diminuer en vue d'une meilleure maîtrise de la langue cible (LC) [=langue étrangère (LE) =langue 2 (L2), dans cette étude] et de ses règles linguistiques. En fait, l'enseignant procède à une analyse d'erreurs le menant à distinguer deux grandes catégories d'erreurs constituant l'interlangue de l'apprenant, c'est-à-dire la langue intériorisée par ce dernier et caractérisée « par des traits de la langue cible et des traits de la langue

source (langue maternelle ou autres langues acquises postérieurement ou simultanément) » (Cuq (dir.), 2003, p.139-140). Ces deux catégories sont :

- les erreurs intralinguales qui sont « imputables aux caractéristiques intrinsèques de la L2 [langue 2], susceptibles de toucher également les enfants qui apprennent leur L1 [langue 1/langue maternelle (LM)] » (Théophanous, 2004, p.140). Il s'agit par exemple de l'usage des formes régulières lors de la conjugaison d'un verbe irrégulier : « vous *disez* » au lieu de « vous dites » ; « *savez* » au lieu de « sachez ». Il peut s'agir aussi des pluriels irréguliers des noms : dire « les hôpitals » au lieu de « les hôpitaux ». C'est en fait des erreurs émanant du "déjà connu" de l'apprenant en LC appliqué à des non acquis.

- les erreurs intralinguales qui sont des erreurs spécifiques générées par des habitudes langagières prises des langues ultérieurement apprises, y compris la LM : lors de son apprentissage, l'apprenant de langue s'influence de ses acquis linguistiques antérieurs. Cependant, il se peut aussi que cette influence facilite l'apprentissage de la LC du fait des similitudes existantes entre les langues et dans ce cas l'erreur ne sera pas générée et un transfert positif d'une langue à l'autre se sera manifesté. Mais lorsque les similitudes gênent ou, en d'autres termes, lorsqu'il s'agit de fausses ressemblances (comme les faux amis, les mots transparents. Ex.: blesser → *to wound, to injure* ; *to bless* → bénir), il sera alors question de transfert négatif nommé également « interférence ». Les acquis antérieurs peuvent entraîner parfois à « des contaminations réciproques » (Amorouayach, 2009, p.26).

Dans cette étude nous traiterons de ce deuxième type d'erreurs dans le but de mettre en évidence les interférences réalisées par des apprenants turcs étudiant le français en tant que langue (L3) et ayant suivi ultérieurement des cours d'anglais pendant 6-8 ans. En nous basant sur 30 copies d'expression écrite, nous répertorierons les erreurs commises en français sous l'influence de deux langues : le turc (LM), dont le système est distant de celui du français, et l'anglais (L2) dont le système est plus proche du français. Ceci nous permettra également de voir si l'anglais, proche du système de la langue française et appris bien avant le français par notre échantillon, est davantage à l'origine des transferts négatifs. Mais avant cela, nous présenterons brièvement ces trois langues afin de mettre au jour, à partir de leurs principales caractéristiques, leur distanciation et proximité.

Le turc, le français et l'anglais : caractéristiques

Les principales caractéristiques de la langue turque, française et anglaise se présentent comme suit :

La langue turque :

- Famille : ouralo-altaïques - Sous-classes : langue altaïque
- Alphabet : latin - Ordre syntaxique : sujet-objet-verbe
- Fortement agglutinante essentiellement au moyen de suffixes

La langue française :

- Famille : indo-européen - Sous-classes : langue romane
- Alphabet : latin - Ordre syntaxique : sujet-verbe-objet
- Flexionnelle : changement de la forme des mots en fonction de leur rapport grammatical avec les autres mots (genre, nombre, temps...).

La langue anglaise :

- Famille : indo-européen - Sous-classes : langue germanique
- Alphabet : latin - Ordre syntaxique : sujet-verbe-objet
- Flexionnelle : changement de la forme des mots en fonction de leur rapport grammatical avec les autres mots (genre, nombre, temps...).

De cette petite énumération des caractéristiques des trois langues en questions, nous voyons tout d'abord que le turc se différencie du français et de l'anglais du point de vue de la famille des langues. Même si les deux derniers se distinguent au niveau sous-classes, ils sont quand même tous deux de la famille indo-européen : tant au niveau famille que sous-familles (ou sous-classes), le turc diverge. Par ailleurs, il est vu que l'ordre des mots dans les phrases de base françaises et anglaises sont identiques : alors qu'en turc la structure syntaxique est "sujet-objet-verbe", dans les deux autres langues cette structure est "sujet-verbe-objet". En outre, du point de vue morphologique, seule la langue turque est agglutinante : les deux autres sont flexionnelles. En fait, la seule similitude entre les trois langues réside dans l'usage de l'alphabet latin qui est certes quand même un avantage pour l'apprenant turc qui ne se confrontera pas au moins à des problèmes d'ordre graphique (au contraire d'un apprenant sinophone par

exemple). Par contre, il va de soi que du point de vue structurel et syntaxique, les apprenants turcophones risquent de se confronter à plus de difficultés lorsqu'ils apprennent le français que les apprenants anglophones.

Méthodologie : échantillon et démarches

Notre corpus d'analyse est constitué de 30 copies de 30 apprenants suivant des cours de français langue étrangère (FLE) depuis deux ans et dont le profil linguistique est comme suit : LM/L1= le turc ; L2=l'anglais ; L3=le français. Dans le cadre du cours d'expression écrite nous leur avons demandé d'écrire un conte en fonction de la consigne suivante : « Vous êtes baby-sitter et vous devez garder un enfant de 5 ans. Avant de le coucher, vous lui racontez un conte. » (la grande majorité des apprenants ont raconté l'histoire du « Petit chaperon rouge » !).

Lors de la lecture des copies et donc de l'analyse, il s'est avéré que certaines n'ont pas présenté d'erreurs interlinguales alors que d'autres en ont présenté une et au plus deux. Nous en avons ainsi trouvé en tout 19 à travers 15 copies (les erreurs similaires détectées dans différentes copies n'ont pas été incluses dans le total) et les avons analysées selon une démarche construite à partir de la démarche que Corder (1980, p.24-26) a utilisé pour analyser l'interlangue qu'il nomme, lui, « dialecte idiosyncrasique ». Cette démarche à 5 étapes se présente comme suit :

1. Identification de l'erreur interlinguale/de l'interférence (notée « a » lors de l'analyse) ;
2. Reconstruction de la phrase erronée selon les règles linguistiques de la langue française (notée « b » lors de l'analyse) ;
3. Identification de la langue causant l'interférence (notée « c » lors de l'analyse) ;
4. Reconstruction de la structure erronée selon les règles linguistiques de la langue causant l'interférence (notée « d » lors de l'analyse) ;
5. Explication de la structure erronée en fonction de la langue causant l'interférence (notée « e » lors de l'analyse) ;

Analyse des erreurs et résultats

Nous avons rapporté ici les erreurs interlinguales recueillies ainsi que leur analyse en cinq étapes. Ces erreurs ont été répertoriées en fonction de l'ordre des copies lues sans procéder à une typologie, à un classement.

Apprenant/Copie N°1 : 2 erreurs interlinguales.

a. « Il était une fois une petite fille qui s'appelait la fille *avec* le *rouge* chapeau. »

b. « Il était une fois une petite fille qui s'appelait la fille au chapeau rouge². »

c. Ici, il y a deux erreurs : qui peuvent être aussi bien causées par l'influence de la LM que de la L2.

d. Reconstruction selon les langues turque et anglaise :

« **kırmızı şapkalı** » / « girl **with red hat** »

e. « la fille *avec* le chapeau » : alors qu'en français, pour désigner un signe distinctif, une caractéristique (un gâteau à la fraise), on utilise un complément du nom formé avec la préposition « à », en turc on utilise le suffixe de forme adjectivale « li/lı » (change en fonction de l'harmonie phonétique) prononcé [li]/[lu], signifiant « avec », et en anglais la préposition « with » signifiant aussi « avec ». L'apprenant a tenté de faire usage en français des règles anglaise et/ou turc.

« le *rouge* chapeau » : en turc et en anglais, l'adjectif de couleur se place avant le nom qu'il définit alors qu'en français, il se place après.

Apprenant/Copie N°2 : 1 erreur interlinguale.

a. « Comme il était chauve, tout le monde lui *disait* Keloğlan (=garçon chauve). »

b. « Comme il était chauve, tout le monde l'appelait Keloğlan (=garçon chauve). »

² Précisons que lors de l'analyse les erreurs dues à des lacunes socio-culturelles comme celle manifestée dans cet exemple n'ont pas été prises en compte. En effet, l'héroïne de ce conte (ainsi que le conte lui-même) se nomme en français “ le petit chaperon rouge ” et non “ la fille au chapeau rouge ”.

*Erreurs Interlinguales Chez Des Apprenants Turcophones En Situation
Trilingue : Turc-Anglais-Français*

- c. Ici, il y a une erreur causée par l'influence de la LM.
- d. Reconstruction selon la langue turque : « Keloğlan **derdi**. »
Reconstruction complète selon la langue turque :
« Kel olduğundan, herkes ona Keloğlan **derdi**. »
- e. En turc, pour dire « on l'appelait (Untel) », on utilise le verbe « demek » qui signifie « dire » ; ce qui explique l'erreur lexicale de l'apprenant : pour construire sa phrase, il a traduit « demek » par le verbe « dire ». La traduction est correcte mais l'usage de « dire » en français est faux.

Apprenant/Copie N°3 : 1 erreur interlinguale.

- a. « *Il était une fois*, il y avait une très belle fille. »
- b. « Il était une fois $\emptyset$ une très belle fille. »
- c. Ici, il y a une erreur causée par l'influence de la LM.
- d. Reconstruction selon la langue turque :
« **Bir varmış, bir yokmuş, eskiden** çok güzel bir kız yaşarmış. »
- e. En français, « Il était une fois » est une expression utilisée pour introduire un conte et existe aussi en turc : « Bir varmış, bir yokmuş, eskiden ». Cependant en turc, cette expression est suivie d'une phrase (sujet+verbe) et c'est pourquoi l'apprenant s'est senti contraint d'ajouter un sujet et un verbe à la suite de l'expression française au lieu d'un substantif.

Apprenant/Copie N°4 : 1 erreur interlinguale.

- a. « *Le ver* a mangé la grand-mère. »
- b. « Le loup a mangé la grand-mère. »
- c. Ici, il y a une erreur causée par l'influence de la LM.
- d. Reconstruction selon la langue turque : « **Kurt** büyük anneyi yedi. »
- e. L'apprenant a commis ici une erreur lexicale en utilisant un mot inadéquat. En effet, en turc, « kurt » signifie « loup » et « ver » et il est clair que son intention était d'utiliser le mot « loup » (il racontait l'histoire du petit chaperon rouge). Mais la polysémie du mot turc lui a posé obstacle en français.

Apprenant/Copie N°5 : 1 erreur interlinguale.

- a. « La femme et ses filles ne pleuraient *jamais*. »
- b. « La femme et ses filles ne pleuraient *pas du tout*. »
- c. Ici, il y a une erreur causée par l'influence de la LM.
- d. Reconstruction selon la langue turque : « Kadın ve kızları **hiç** ağlamıyorlardı. »
- e. L'apprenant a utilisé un mot inadéquat par influence de la LM. Il essaie de dire que la femme et ses filles ne versaient pas une larme, ne pleuraient *pas du tout* après la mort de l'homme. Mais en turc, pour dire « pas du tout » le mot « hiç » suffit. Or, « hiç » signifie en même temps « jamais » d'où l'interférence de l'apprenant : lorsqu'il écrit « elles ne pleuraient jamais », le sens de la phrase change et revient à dire qu'elles ne peuvent pas pleurer, qu'elles ne sont pas capables de pleurer; ce qui n'est pas l'objectif de l'apprenant. Ainsi, nous voyons que certaines inférences, comme celle de l'apprenant N°4, peuvent entraîner à une mauvaise interprétation.

Apprenant/Copie N°6 : 1 erreur interlinguale.

- a. « *Sa* mère de la fille faisait la cuisine. »
- b. « *La* mère de la fille faisait la cuisine. »
- c. Ici, il y a une erreur causée par l'influence de la LM.
- d. Reconstruction selon la langue turque : « Kızın annesi yemek pişiriyordu. »
- e. En turc, lorsqu'on forme un complément du nom précisant l'appartenance (comme « les livres de la bibliothèque ») un suffixe marquant la possession est obligatoire. Ainsi dans la phrase turque alors que le suffixe « -ın » dans « kızın » est équivalent à « de » (de la fille), le suffixe « -si » est un suffixe indiquant un possesseur de troisième personne de singulier équivalant à « son/sa » en français. Donc, influencé par la langue turque, l'apprenant a utilisé dans son énoncé français un adjectif possessif accordé avec le nom-noyau « mère ».

« **Sa** mère de la fille faisait la cuisine. »

« Kızın annesi yemek pişiriyordu. »

*Erreurs Interlinguales Chez Des Apprenants Turcophones En Situation
Trilingue : Turc-Anglais-Français*

Apprenant/Copie N°7 : 1 erreur interlinguale.

- a. « Il aidait à tout le monde. »
- b. « Il aidait Ø tout le monde. »
- c. Ici, il y a une erreur causée par l'influence de la LM.
- d. Reconstruction selon la langue turque : « Herkese yardım ederdi. »
- e. Le verbe turc « yardım etmek » signifie « aider » et exige le datif formé par le suffixe « e/a » (change en fonction de l'harmonie phonétique), prononcé [ɛ]/ [ɑ] et placé à la fin du nom qui précède le verbe en question. Or en français « aider » est un verbe transitif direct et n'exige aucune utilisation de préposition. Cependant, la préposition « à » étant l'équivalent du datif turc « e/a », l'apprenant en a fait usage avec le verbe « aider ».

Apprenant/Copie N°8 : 1 erreur interlinguale.

- a. « Elle rencontre avec³ un loup. »
- b. « Elle rencontre Ø un loup. »
- c. Ici, il y a une erreur causée par l'influence de la LM.
- d. Reconstruction selon la langue turque : « Bir kurtla karşılaşır. »
- e. « kurtla » : le suffixe « -la » est ici une préposition signifiant « avec ». En turc le verbe « rencontrer » (=karşılaşmak) se construisant avec cette préposition, l'apprenant a utilisé son équivalent en français.

Apprenant/Copie N°9 : 2 erreurs interlinguales.

- a. « *Quelle* ta bouche est grande. »
« Pour *manger* toi. »
- b. « Que ta bouche est grande. »
« Pour te manger. »
- c. Ici, il y a deux erreurs : la première est causée par l'influence de la LM ; la seconde par l'influence de la L2.
- d. Reconstruction de la première erreur selon la langue turque: « Ağzın **ne kadar** büyük. »

³ Erreur rencontrée dans trois autres copies.

Reconstruction de la seconde erreur selon la langue turque: « To **eat you.** »

e. « Ağzın **ne kadar** büyük. » : en français, la mise en relief avec une phrase exclamative se fait à l'aide du pronom « que » alors qu'en turc, elle se fait avec le pronom « ne kadar » dont l'équivalent en français est l'adverbe de quantité « combien » ou l'adjectif interrogatif « quel ». Ici, sans doute parce qu'il n'est pas question d'une quantité, l'apprenant a opté pour l'adjectif interrogatif en l'accordant avec le substantif féminin « bouche ».

« To **eat you.** » : dans la phrase erronée de l'apprenant « Pour *manger toi* », la syntaxe anglaise est apparente. L'apprenant a remplacé par ordre chaque mot de « To eat you » par leur équivalent français.

Apprenant/Copie N°10 : 1 erreur interlinguale.

- a. « Il y arrive *avant de*⁴ la fille. »
- b. « Il y arrive avant Ø la fille. »
- c. Ici, il y a une erreur causée par l'influence de la LM.
- d. Reconstruction selon la langue turque: « Kız**dan önce** oraya varıyor. »
- e. En turc, « avant » se dit « önce » et « avant quelqu'un » se dit « birisinden önce ». Ainsi, en turc « avant » requiert la préposition « -dan/den » (suffixe) équivalent à « de » lorsqu'il introduit un nom. L'apprenant a transféré cette règle turque au français.

Apprenant/Copie N°11 : 2 erreurs interlinguales.

- a. « Mais une *person...* »
« Ce *monster...* »
- b. « Mais une personne... »
« Ce monstre... »
- c. Ici, il y a deux erreurs causées par l'influence de la L2.
- d. Reconstruction selon la langue anglaise: « **a person...** » ; « **This monster...** »

⁴ Erreur rencontrée dans deux autres copies.

*Erreurs Interlinguales Chez Des Apprenants Turcophones En Situation
Trilingue : Turc-Anglais-Français*

e. Les erreurs interlinguales faites ici sont de l'ordre lexicale et sont dues aux mots transparents français/anglais : effectivement certains mots de ces deux langues sont proches, ce qui porte à confusion. Ayant fait entre 6 et 8 ans d'anglais avant de commencer à faire des études de français, les apprenants de cette étude sont très souvent enclins à orthographier les mots transparents comme en anglais par habitude et de façon inconsciente.

Apprenant/Copie N°12 : 1 erreur interlinguale.

- a. « Comme elle *toujours* porte un chapeau rouge, »
- b. « Comme elle porte toujours un chapeau rouge, »
- c. Ici, il y a une erreur causée par l'influence de la L2.
- d. Reconstruction selon la langue anglaise: « Because she **always** wears a red hat... »

e. En anglais, dans une phrase affirmative, les adverbes de fréquence se placent avant le verbe (sauf s'il est question de « to be » : les adverbes suivent ce verbe), alors qu'en français ils se placent après. Il est intéressant de noter que trois autres apprenants ont fait la même erreur syntaxique avec le même adverbe.

Apprenant/Copie N°13 : 1 erreur interlinguale.

- a. « Ce loup a voulu *damager* cette femme. »
- b. « Ce loup a voulu bless (nuire à) cette femme. »
- c. Ici, il y a une erreur causée par l'influence de la L2.
- d. Reconstruction selon la langue anglaise: « This wolf wanted **damaging** this woman »

e. Ayant besoin d'un verbe infinitif signifiant « blesser/nuire » mais ne connaissant pas ce verbe français, l'apprenant a voulu profiter de la proximité du français avec l'anglais : il a francisé le verbe anglais « damage » (qui a pour sens « endommager, nuire ») sans omettre d'en faire un infinitif appartenant au 1^{er} groupe. Cette même erreur a été vue dans une autre copie, mais cette fois « damage » était utilisée en tant que nom : « elle est sortie du *damage* » pour dire sans doute « elle est sortie du ravage/de la catastrophe ».

Apprenant/Copie N°14 : 2 erreurs interlinguales.

- a. « Il *était* très faim, il *était* très soif. »
- b. « Il avait très faim, il avait très soif. »
- c. Ici, il y a deux erreurs causées par l'influence de la L2.
- d. Reconstruction selon la langue anglaise: « He **was** very hungry, he **was** very thirsty. »
- e. En anglais, les expressions telles « avoir faim, avoir soif, avoir peur, etc. » se forment avec le verbe être (« to be ») mais en français avec le verbe avoir. Notons que cette confusion se fait aussi beaucoup par les natifs Français lorsqu'ils font, eux, usage de la langue anglaise.

Apprenant/Copie N°15 : 1 erreur interlinguale.

- a. « Elle a *protecté* sa grand-mère. »
- b. « Elle a protégé sa grand-mère. »
- c. Ici, il y a une erreur causée par l'influence de la L2.
- d. Reconstruction selon la langue anglaise: « She protected her grandmother. »
- e. L'apprenant a francisé le verbe « protect » (protéger) en le mettant au participe-passé puisqu'il avait besoin de former un passé-composé. Ce même type d'erreur s'est produit chez un autre apprenant qui, pour former un passé-composé, a mis au participe-passé le verbe anglais « respond » : « Le loup a **respondé...** ». Notons aussi que dans les deux cas il s'agit de verbes transparents : respond=répondre et protect=protéger.

Discussion/Conclusion

Il est intéressant de constater que parmi les 19 erreurs interlinguales recueillies, l'influence de la langue turque et de la langue anglaise s'est fait ressentir dans la même proportion. En effet, alors que 9 sont dues à la LM, 8 sont dues à L2 et 2 aussi bien à la LM qu'à la L2. Un autre constat intéressant est que la grande majorité des erreurs réalisées sous l'influence de la langue turque sont des erreurs de morphosyntaxe qui auraient pu être évitées si l'apprenant avait profité de la similarité ou de la proximité existantes entre la langue française et la langue anglaise telle l'erreur de l'apprenant N°7 : « Il aidait à tout le monde ». En anglais ceci se dit : « He helped everyone » et donc

le verbe « to help » ne prend pas de préposition comme en français : « aider quelqu'un ». Les erreurs des apprenants N°8 et N°12 s'inscrivent dans cette même lignée.

Pour ce qui est des erreurs dues à l'anglais, nous voyons qu'il s'agit davantage d'erreurs lexicales qui s'expliqueraient par les mots transparents. Les apprenants ont tenté ici de faire usage de la similarité des mots entre les deux langues : l'anglais a emprunté beaucoup de mots au français et vice-versa. Cependant, même si la ressemblance des mots peut paraître un grand avantage (surtout en lecture où l'accès au sens devient plus facile), lorsqu'il s'agit d'écriture ceci peut être parfois compromettant. Ainsi, l'apprenant N°11 a choisi le « bon mot » pour désigner le loup qui voulait manger le Petit Chaperon Rouge, mais il l'a orthographié comme en anglais : il a écrit « monster » au lieu de « monstre ». D'autres apprenants par contre, dans le souci de ne pas écrire un mot anglais, ont tenté de franciser les mots appartenant à la L2 : « protéger » (N°13), « damager » (N°15).

En conclusion, nous pensons qu'il va de soi que du point de vue structurel, syntaxique et lexical, les apprenants turcophones risquent de se confronter à plus de difficultés lorsqu'ils apprennent le français que les apprenants anglophones. Cependant, lorsque nous tenons compte de nos apprenants turcophones qui constituent notre échantillon de travail, nous aurions pu penser et affirmer qu'ils éprouveraient plus de facilités dans l'apprentissage du français puisqu'ils ont suivi entre 6 et 8 ans d'anglais avant de commencer à apprendre le français. En effet, du fait qu'ils connaissent déjà les aspects lexicomorphosyntaxiques de la langue anglaise similaires à la langue française, il serait aisé de penser qu'ils procèderaient à des transferts de leur L2 à leur L3. Par ailleurs nous nous attendions, toujours en raison de leur proximité, à ce que les interférences entre ces deux langues soient majoritaires, soient plus nombreuses comparé aux interférences entre le français et la LM qui est une langue bien distante du français. Or, selon les analyses faites il a été surprenant de voir qu'il y a autant d'interférences dues à l'anglais qu'au turc. Ainsi, l'anglais appris ultérieurement mais proche du système de la langue française ainsi que la langue maternelle distante du français semblent tous deux être à l'origine des transferts négatifs.

Pour terminer, nous ajouterons qu'il semble que nos apprenants turcophones ne paraissent pas être conscients de la proximité, des ressemblances existantes entre le français et l'anglais car dans le cas contraire beaucoup d'erreurs interlinguales auraient pu être évitées : ils s'appuient davantage sur leur LM que sur leur deuxième LE. L'explication de cette proximité et une analyse de ces erreurs de façon commune au sein de la classe pourraient peut-être les aider à en avoir conscience.

Bibliographie

Amorouayach, E. (2009). Typologie d'erreurs par contamination linguistique dans les productions d'apprenants en situation bilingue. *Synergies Algérie*, 8, pp.25-32.

< <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie8/essafia.pdf> > (page consultée le 25 juillet 2013).

Corder, P. (1980). Dialectes idiosyncrasiques et analyse d'erreurs. *Langages*, 57, 17-28.

Cuq, J-P (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : CLE International.

Théophanous, O. (2004). Interférences intralinguales lors de l'identification lexicale. *ACLA*, 7,2, pp.139-156.

< <http://www.aclacaal.org/Revue/vol-7-no2-art-theophanous.pdf> > (page consultée le 25 juillet 2013).

Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygı Düzeyleri İle İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL KAYGI DÜZEYLERİ İLE İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARI VE AKADEMİK BAŞARILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Gökhan BAŞ¹

Özet

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin araştırılmasıdır. Bu nedenle bu araştırma “ilişkisel tarama model”inde bir araştırma olup, betimsel bir çalışmadır. Yapılan çalışmada Pearson momentler çarpımı korelasyon analizin sonucunda lise öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca, yapılan tek yönlü regresyon analizi sonucunda da yabancı dil kaygısı değişkeninin, öğrencilerin akademik başarılarını ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür.

Anahtar kelimeler: *Yabancı dil kaygısı, akademik başarı, İngilizce dersine yönelik tutum.*

¹ Doktora Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, gokhanbas51@gmail.com

**CORRELATION BETWEEN FOREIGN LANGUAGE
ANXIETY WITH ATTITUDES TOWARDS ENGLISH
COURSE AND ACADEMIC SUCCESS OF HIGH SCHOOL
STUDENTS**

Abstract

The purpose of this study was to examine the correlation between high school students' foreign language anxiety with their academic success and attitudes towards English course. For this purpose, "correlations survey method" was adopted in this study in order to find answers to the research questions. According to Pearson's moments correlation analysis carried out in the study, it was found out that there was a significant negative correlation between students' foreign language anxiety and their academic success and attitudes towards English course. On the other hand, according to the results of the regression analysis, it was found out that high school students' foreign language anxiety predicted their academic success and attitudes towards English course significantly.

Key words: *Foreign language anxiety, academic success, attitudes towards English course.*

1. GİRİŞ

Bugün, öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının son derece önemli olduğu (Kuzgun ve diğerleri, 2006), her bireydeki öğrenmenin diğerininkinden farklı bir şekilde gerçekleştiği ve öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğu bilinmektedir (Boydak, 2008). Aynı zamanda, bireyin sahip olduğu tutum, motivasyon, yetenek, zeka düzeyi, genel uyarılmışlık hali gibi duyuşsal etkenler de öğrenme sürecinde önemli etkilere sahip bulunmaktadır (Senemoğlu, 2004; Schunk, 2008; Yeşilyaprak, 2011). Bu etkenler, doğrudan ya da dolaylı olarak bireyin öğrenmesinde olumlu ya da olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Bireyin öğrenmesinde ifade edilen bu etkenlerin yanı sıra bireyin sahip olduğu kaygı düzeyi de öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz olarak etkileme gücüne sahiptir. Yüksek kaygı düzeyine sahip olmanın yanı sıra düşük kaygı düzeyine sahip olmak da bireyin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

*Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygı Düzeyleri İle İngilizce
Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*

Kaygı, uzun zaman önce araştırılmaya başlanmış ve hala da araştırmalarda önemini yitirmemiş olan bir değişken konumundadır (Kapıkıran, 2006). Taş'a (2006) göre kaygı, bireyin bir uyarana karşı karşıya kaldığında yaşadığı bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık halidir. Kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak da tanımlanabilir (Aydın ve Zengin, 2008). Sapir ve Aranson (1990) ise kaygıyı, belirsizlik, korku, endişe, sıkıntı, huzursuzluk, kontrol kaybı ve kötü bir şey olacağı beklentisiyle hoş olmayan duygu durumu olarak tanımlamaktadır. Sahip olunan kaygı, sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz bir korku halidir (Morgan, 1981). Kyosti (1992), kaygının tehdit edici bir durumla ilişkili olduğunu ve kaygının bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlarını içeren karmaşık bir durum olduğunu ileri sürmektedir. Diğer yandan, yabancı dil kaygısı ise yabancı dil ortamlarıyla özdeşleşen, konuşma, dinleme ve öğrenmeyi etkileyen gerilim ve korku durumu olarak tanımlanmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1994). Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1986) göre ise yabancı dil kaygısı, yabancı dil öğrenme sürecinin belirsizliklerinden kaynaklanan, yabancı dil sınıflarına özgü bir benlik algısı, duygu ve davranışlar bütünüdür.

Yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenmeye özgü bir olgu olduğunu ilk olarak Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) ele alarak kavramsal alt yapını oluşturmuştur. Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1986) göre, yabancı dil sınıfları yüksek düzeyli kaygı yaşanan ortamlardır. Aynı zamanda, bazı bireylerin hedef dili öğrenmeye istekleri olmasına rağmen, duydukları kaygıdan dolayı hedef dili öğrenmede başarıya ulaşamadıklarını vurgulanmaktadır (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Genellikle ikinci dil öğrenimi sınıf ortamında gerçekleştirildiği için öğrenciler çok daha fazla endişeli olabilmektedir. Çünkü bu ortamlarda yeni öğrendikleri dilin telaffuzu, dil yapısıyla ilgili bilgi eksiklikleri olduğundan dolayı rahatsızlık duymaktadırlar (Littlewood, 1984). Diğer alanlarda yüksek başarı gösteren bireyler, yabancı dil sınıflarında yüksek düzeyli kaygıya sahip olarak başarısız olabilmektedirler (MacIntyre ve Gardner, 1994; Cheng, Horwitz ve Shallert, 1999). Anadillerinde kendilerini ifade etmekte ve başkalarını anlamakta zorlanmayan bireyler yabancı bir dilde de bunları yaparken zorlanmakta ve yabancı dilde gerçekleştirmeleri beklenen her türlü performansı benlik algıları için bir tehdit olarak algılamaktadırlar. Başarılı bir iletişimci

oldukları yolundaki benlik algıları yabancı dil ortamlarında yerini çekingenlik, korku, kendinden emin olamama ve hatta paniğe bırakabilmektedir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Bununla birlikte, Krashen da (1985) yabancı dil ortamlarında bireyin sahip olduğu yüksek kaygı düzeyinin bireyin dili almasını veya dil edinimi sürecini gerçekleştirmesini engellediğini ifade etmektedir. MacIntyre ve Gardner (1989), öğrencilerin dil öğrenmeye dil öğrenme kaygısı ile başlamadığını ancak bunun sonradan yaşanan olumsuz deneyimlerden kaynaklanan, öğrenilen dile karşı geliştirilen olumsuz davranışlar ve düşüncelerden ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Öğrenenler, dil öğrenme ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmezlerse, dile karşı etraflarında psikolojik bariyerler oluştururlar. Eğer bu öğrenenlerin kaygı düzeyleri belli bir seviyenin üzerinde olursa da, bu durum dil öğrenme sürecinde oldukça önemli bir engel olarak ortaya çıkar (Littlewood, 1984). Nitekim, Gardner, Day ve MacIntyre (1992) gerçekleştirdikleri bir araştırmada kaygının dil öğrenmede oldukça önemli bir etken olduğunu tespit etmişlerdir. İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, pek çok araştırmada kaygı düzeyi ile yabancı dil başarısı arasında anlamlı ve negatif bir ilişkinin bulunduğu görülmüştür (MacIntyre ve Gardner, 1994; Gülsün, 1997; Sarıgül, 2000; Dalkılıç, 2001; Oya, Manola ve Greenwood, 2004; Akpur, 2005; Batumlu, 2006; Öner ve Gedikoğlu, 2007). Bir diğer ifade ile bireyin sahip olduğu kaygı düzeyi yükseldikçe yabancı dil öğrenmedeki başarı düzeyinin de azaldığı söylenebilir. Zira, Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) gerçekleştirdikleri araştırmalarında, bireylerin yabancı dil derslerinde kendilerini gergin, sinirli ve stresli hissettiklerini ve bu kişilerin yabancı dil öğrenmek istediklerinde yüksek kaygı düzeyinden dolayı zihinsel olarak engellendiklerini saptamışlardır. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), yabancı dil kaygısının diğer derslerde yaşanan ders kaygısından ayrı düşünülmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1986) göre yabancı dil öğrenme süreci, diğer derslere göre daha karmaşık deneyim ve süreçlerden oluşmaktadır. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) yaptıkları bir çalışmada, ayrıca, müzik, matematik, fen gibi alanlarda oldukça istekli ve motivasyonu yüksek olan bireylerin bile yabancı dil alanında motivasyonlarını kaybettiklerini, bunun da sınıf ortamında yabancı dil öğrenmekten kaynaklandığını tespit etmişlerdir. Nitekim, pek çok araştırmacı (Krashen, 1985; Horwitz, 1986; Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Young, 1986; Horwitz ve

*Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygı Düzeyleri İle İngilizce
Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*

Young, 1991; MacIntyre ve Gardner, 1994; Ganschow ve Sparks, 1996; Von Wörde, 1998; Aydın, 1999), bireyin sahip olduğu kaygı düzeyinin öğrenmede rol oynayan önemli etkenlerden birini teşkil ettiğini tespit etmiştir. Aynı şekilde, yabancı dil öğrenmede de bireyin sahip olduğu kaygı düzeyi öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu haliyle kaygı düzeyinin bireyin yabancı dil başarısında önemli bir etken olduğu ifade edilebilir (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986; Horwitz ve Young, 1991; MacIntyre ve Gardner, 1994; Cheng, Horwitz ve Shallert, 1999; Oxford, 1999; Aydın ve Zengin, 2008; Batumlu, 2006; Çelebi, 2009).

1.1. Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmanın amacını, lise (9., 10., 11. ve 12. sınıflar) öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyleri ile akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek oluşturmaktadır. Araştırmanın problem cümlesini ise, “Lise öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeyleri ile akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusu teşkil etmektedir. Araştırmanın problem cümlesine cevap arayabilmek amacıyla aşağıdaki alt-problemlere çalışmada cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri ile akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri, akademik başarılarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?
3. Öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri, İngilizce dersine yönelik tutumlarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, liselerde öğrenim görmekte olan öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri ile akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle yapılan bu araştırma, “ilişkisel tarama modeli”nde (Karasar, 2005) bir araştırma olup betimsel bir

çalışmadır. İlişkisel model, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000). Bu modeldeki korelasyon katsayısının yalnızca ilişkinin düzeyini gösterdiğini belirtmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan 2004).

2. 2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Niğde il merkezinde öğrenim görmekte olan tüm lise (9., 10., 11. ve 12. sınıflar) öğrencileri oluşturmakta iken, araştırmanın örneklemi ise Niğde il merkezinde bulunan 6 resmi lisede öğrenim gören toplam 210 öğrenci oluşturmuştur. Ölçek ulaştırılan okullar seçilirken okulların farklı semtlerden ve lise türlerinden (anadolu lisesi, anadolu öğretmen lisesi, fen lisesi, kız meslek lisesi, sağlık meslek lisesi, otelcilik ve turizm meslek lisesi) olmasına dikkat edilmiştir. Örneklemen seçiminde, amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi benimsenmiş, bu bağlamda evrenin temsil yeteneği göz önünde bulundurularak okulların seçilmesinde üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğrenim gören öğrenciler örnekleme seçilmeye çalışılmıştır (McMillan ve Schumacher, 2006). Bu tür örnekleme yönteminde, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik nitelikleri incelendiğinde ise; öğrencilerin 102 öğrencinin (%48.58) kız, 108 öğrencinin ise (%51.42) erkek, bu öğrencilerinden 62'sinin (%29.52) 9. sınıfta, 52'sinin (%24.77) 10. sınıfta, 46'sının (%21.91) 11. sınıfta ve 50'sinin (%23.80) ise 12. sınıfta öğrenim gördükleri anlaşılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” ve “İngilizce Duyuşsal Alana Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmış olup, bu ölçeğe ilişkin bilgiler aşağıda ele alınmıştır. Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarı puanlarını belirlemede ise 2012–2013 eğitim-öğretim yılı güz dönemindeki karne notları elde edilerek araştırma kapsamında kullanılmıştır.

2.3.1. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği

Bu araştırmada, Horwitz, Horwitz ve Cope (1986) tarafından geliştirilen ve Aydın (1999) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) kullanılmıştır. Uyarlanma sırasında, önce maddeler Türkçe'ye çevrilmiş, ardından iki Amerikalı çift dilli iki öğretmene verilip tekrar İngilizce'ye çevirmeleri istenmiştir. Her iki öğretmenin çevirisi de orijinal İngilizce ölçekle karşılaştırılmış, üzerinde anlaşılamayan Türkçe ifadeler için gerekli değişiklikler yapılmış ve ölçek son halini almıştır. Toplamda 33 maddeye sahip olan ölçek, beşli likert [kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), kesinlikle katılıyorum (5)] tarzda düzenlenmiştir. Ölçekte hem doğrudan, hem de tersine kodlanan maddeler yer almaktadır. Bu maddelerden 2, 5, 8, 11, 14, 18, 28 ve 32 numaralı maddeler tersine kodlanan maddelerdendir. Öğrencilerin alabilecekleri puanlar 33 ile 165 arasında değişmekte ve puanın yüksek olması yabancı dil kaygı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları .93 ve sekiz hafta sonraki test tekrar-test sonucunda korelasyon katsayısı .83, olarak bulunmuştur (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986).

2.3.2. İngilizce Duyuşsal Alana Yönelik Tutum Ölçeği

Bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen “İngilizce Duyuşsal Alana Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Geliştirilen tutum ölçeği, Likert tipi beşli dereceleme sistemine göre geliştirilmiş olup, her tutum ifadesi için “kesinlikle katılıyorum” (5), “katılıyorum” (4), “kararsızım” (3), “katılmıyorum” (2) ve “kesinlikle katılmıyorum” (1) düzeyleri kullanılmıştır. İngilizce Duyuşsal Alana Yönelik Tutum Ölçeği tek boyutlu bir özelliğe sahiptir. Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır (Gömleksiz, 2003).

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada verilerinin analizinde, lise öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi

incelemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği, yine bu öğrencilerinin yabancı kaygılarının İngilizce dersinden elde ettikleri akademik başarılarını ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordama gücünü incelemek için ise tek yönlü regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada, verilerin çözümlenmesinde SPSS 17.0 istatistik paket programından yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, liselerde öğrenim gören öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiye ve bu öğrencilerinin yabancı kaygılarının İngilizce dersinden elde ettikleri akademik başarılarını ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordama gücüne yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt-Probleme İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 1’de öğrencilerin yabancı kaygıları ile akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki verilmiştir.

Tablo 1. Yabancı Dil Kaygısı ile Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum İlişki Matrisi

Değişkenler	1	2	3
Başarı	-	-.431	.870
Kaygı	-.431	-	-.376
Tutum	.870	-.376	-

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı

Tablo 1’de verilen, lise öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ortaya çıkan sonuca göre, öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile akademik

Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygı Düzeyleri İle İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

başarıları ($r=-.431$, $p=.000$) ve İngilizce dersine yönelik tutumları ($r=-.376$, $p=.000$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Aynı zamanda, öğrencilerin akademik başarıları ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında ($r=.870$, $p=.000$) pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

3.2. İkinci Alt-Probleme İlişkin Bulgular

Liselerde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygılarının akademik başarılarını yordama gücünü inceleyebilmek için tek yönlü regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 2’de öğrencilerin yabancı dil kaygısının İngilizce dersindeki akademik başarılarını yordama gücü verilmiştir.

Tablo 2. Yabancı Dil Kaygısının İngilizce Dersindeki Akademik Başarıyı Yordama Gücü

	B	Shx	β	t	p
(Sabit)	22.558	2.088		10.802	.000
Akademik Başarı	-.173	.025	-.431	-6.890	.000
Not: $R=.431$, $R^2=.186$, $F(1-208)=47.475$, $p=.000$					

Tablo 2’de verilen ve yordayıcı değişken olan yabancı dil kaygısının İngilizce dersindeki akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R=.431$, $R^2=.186$, $p=.000$) sonucuna varılmıştır. Yabancı dil kaygısının İngilizce dersindeki akademik başarının yaklaşık olarak %19’unu açıkladığı görülmüştür.

3.3. Üçüncü Alt-Probleme İlişkin Bulgular

Liselerde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygılarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordama gücünü inceleyebilmek için tek yönlü regresyon analizi yapılmıştır. Tablo 3’de öğrencilerin yabancı dil kaygısının İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordama gücü verilmiştir.

Tablo 3. Yabancı Dil Kaygısının İngilizce Dersine Yönelik Tutumu
Yordama Gücü

	B	Shx	β	t	p
(Sabit)	21.910	2.288		9.575	.000
Derse Yönelik Tutum	-.161	.028	-.376	-5.850	.000
Not: R=.376, R ² =.141, F(1-208)=34.225, p=.000					

Tablo 3’de verilen ve yordayıcı değişken olan yabancı dil kaygısının İngilizce dersine yönelik tutumların anlamlı bir yordayıcısı olduğu (R=.376, R²=.141, p=.000) anlaşılmıştır. Yabancı dil kaygısının İngilizce dersine yönelik tutumların %14’ünü açıkladığı sonucuna varılmıştır.

4. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Amacı liselerde öğrenim gören öğrencilerin yabancı dil kaygısının ile akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek olan bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile akademik başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ortaya çıkan sonuca göre, öğrencilerin yabancı dil kaygısı ile akademik başarıları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Bu sonuca göre, yabancı dil kaygısının İngilizce dersindeki akademik başarının yaklaşık olarak %19’unu açıkladığı anlaşılmıştır. Buna göre, yabancı dil kaygısı yükseldikçe yabancı dilde başarı azalmaktadır denilebilir. Sonuçta bu bulgu, yabancı dil kaygısının İngilizce dersindeki akademik başarıda önemli bir faktör olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Nitekim ilgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, yabancı dil kaygısı ile akademik başarı (Horwitz, 1986; Young 1986; Aida, 1994; MacIntyre ve Gardner, 1994; Gülsün, 1997; Cheng, Horwitz ve Shallert, 1999; Dalkılıç, 2001; Salim, 2004; Akpur, 2005; Batumlu, 2006; Öner ve Gedikoğlu, 2007; Aydın ve Zengin, 2008; Awan ve diğerleri, 2010; Önem, 2011) arasında negatif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Örneğin, bu araştırmaların birinde Dalkılıç (2001) İngiliz Dili Eğitimi birinci sınıf öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü araştırmasında, öğretmen adaylarının yabancı dil kaygı puanları ile okuma, yazma, konuşma derslerindeki başarıları arasında anlamlı düzeyde negatif bir ilişki bulmuştur. Dalkılıç (2001), araştırmasının

*Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygı Düzeyleri İle İngilizce
Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*

sonucunda yabancı dil kaygısının başarıyı etkileyen anlamlı bir değişken olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda, Dalkılıç'ın (2001) araştırmasından elde edilen diğer sonuçlara göre ise kaygının en çok rastlanan sonucunun başarısızlık olduğu saptanmıştır. Kaygı seviyesi yüksek öğrencilerin derslerde gönüllü olarak söz almadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer bir biçimde, Öner ve Gedikoğlu'nun (2007) yapmış olduğu çalışmada da, yabancı dil kaygısı yüksek öğrencilerin notlarının düşük olduğu, yabancı dil kaygısı düşük öğrencilerin ise notlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir başka çalışmada da, Batumlu (2006), öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları yabancı dil kaygısı ve gösterdikleri genel başarıları arasında anlamlı negatif bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Salim (2004) İsrail'de yaptığı çalışmada, öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin, yazma, okuma ve telaffuzdaki başarılarıyla anlamlı negatif bir ilişkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Gülsün'ün (1997) gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yabancı dil dersi kaygı seviyeleri ile öğrencilerin İngilizce başarı notları, İngilizce okuma becerileri ve yabancı dil konuşma becerileri arasında orta seviyede anlamlı olumsuz yönde bir ilişki bulunmuştur. Koçkar, Kılıç ve Şener (2002) tarafından yapılan bir çalışmada ise, ilköğretim öğrencilerindeki kaygının akademik başarıyı düşürdüğü sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra, Young (1986) tarafından yürütülen bir başka çalışmanın sonucu da, kaygılı öğrencilerin yabancı dildeki sözlü iletişimde başarısız olduklarını göstermektedir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kaygının akademik başarıya etkisinin araştırıldığı bir çalışmada (Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013) ise, kaygı ile başarı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, duyuşsal durumlar içinde önemli bir yer tutan yabancı dil kaygısının dil öğrenmede başarıyı etkileyen önemli bir değişken olarak ortaya çıktığı belirtilebilir (Gardner, 1985). Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1986) göre yabancı dil sınıfları yüksek düzeyde kaygı yaşanan ortamlardır. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), diğer derslerde son derece başarılı ve yetenekli olan öğrencilerin bile, yabancı dil derslerinde kaygılanabildiklerini belirtmektedirler. Horwitz, Horwitz ve Cope (1986), bütün diğer duyuşsal değişkenler içinde, kaygının yabancı dil derslerindeki öğrenmeyi en çok etkileyen ve akademik başarıyı en çok yordayan faktör olduğunu ileri sürmektedirler.

Diğer yandan, yapılan araştırmada öğrencilerin yabancı dil kaygısı ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre, yabancı dil kaygısının İngilizce dersine yönelik tutumların %14'ünü açıkladığı anlaşılmıştır. Aynı zamanda, ilgili alanyazın gözden geçirildiğinde de, yabancı dil kaygısı ile yabancı dil dersine yönelik tutumlar (Trylong, 1987; Phillips, 1992; Ganschow ve Sparks, 1996; Onur, 2003; Shams, 2008; Çelebi, 2009; Hussain, Shadid ve Zaman, 2011) arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. McIntyre ve Gardner'a (1991) göre, ilk başlarda öğrenenlerde bir yabancı dil kaygısından bahsetmek pek mümkün değildir. McIntyre ve Gardner'ın (1991) aktardığına göre, bu seviyede öğrenen herhangi bir kaygı yaşasa da, bu yabancı dile özgü bir kaygı değil, durumsal bir kaygıdır. Öğrenen bir süre sonra öğrendiği yabancı dile ilişkin, duruma özgü bir takım tutum ve duygular geliştirecek ve bu noktadan sonra yabancı dil kaygısından bahsetmek mümkün olacaktır. Yabancı dilde kaygı yaşayan öğrenen zamanla yabancı dile, dolayısıyla yabancı dil dersine yönelik olarak da olumsuz tutumlar kazanacaktır. Hussain, Shadid ve Zaman'ın (2011) Pakistan'da lise öğrencileri üzerine yaptıkları bir araştırmada, bu araştırmanın bulgusuna benzer olarak, yabancı dil kaygısı ile İngilizce dersine yönelik tutum arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde, Trylong (1987), Ganschow ve Sparks (1996) ve Shams'ın (2008) gerçekleştirdikleri çalışmaların sonuçlarına göre, öğrencilerin kaygı seviyelerinin yabancı dile karşı olan tutumlarını etkilediği anlaşılmıştır. Phillips de (1992) yaptığı çalışmada, kaygının sözlü performans ve tutumlar üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamış, kaygı düzeyi yüksek öğrencilerin tutumlarının da bu anlamda olumsuz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir biçimde, Aydın ve Yeşilyurt'un (2009) yaptığı çalışmada da, İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutum sergileyen çocukların, yüksek düzeyde kaygılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular, yabancı dil kaygısı ile öğrencilerin dil öğrenmeye veya yabancı dil dersine yönelik tutumları arasında negatif bir ilişkinin olduğu sonucunu ortaya koymaktadır denilebilir (Horwitz, 2000). Sonuçta kaygı, en yüksek derecelere ulaştığı zaman, başka bir değişle birey panik derecesinde kaygılandığı zaman, öğrenmede verimlilik en düşük seviyede olacaktır (Cüceloğlu, 2007). Bu nedenle, İngilizce derslerinde kaygılı olan kişide veya öğrencide derse yönelik olumsuz tutumlar

gelişebilmektedir. Nitekim günümüzde bütün öğretmenler ve psikologlar, dile karşı olumlu bir tutuma sahip olmanın, yabancı dil öğreniminde en önemli etkenlerden biri olduğu konusunda hemfikirdirler (Onur, 2003). Bu da ancak, kaygıdan arındırılmış bir öğrenme atmosferi ile mümkün olabilmektedir.

5. ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre, lise öğrencilerinin yabancı dil kaygısı ile akademik başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda, araştırmada yabancı dil kaygısının akademik başarının ve İngilizce dersine yönelik tutumların da anlamlı birer yordayıcı olduğu anlaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç, öğrencilerin sahip olduğu yabancı dil kaygısının akademik başarılarını düşürdüğünü ve İngilizce dersine yönelik tutumlarını da olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bu sebeple, yabancı dil öğrenme ortamlarının öğrencilerdeki yabancı dil kaygısını azaltacak bir biçimde düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. Aynı şekilde, bu öğrenme ortamının öğrencilerin kaygılarını azaltacak bir biçimde öğrencilere hitap eden zengin ve renkli materyallerle donatılması ve buna yönelik dil öğretim yöntem ve tekniklerinin işe koşulması gerektiği ifade edilebilir. Bununla birlikte, yabancı dil öğretmenlerinin de, öğrencilerin dil öğrenme ortamında rahat davranmalarını sağlayıcı bir tutum takınmaları da oldukça önemli görülmektedir. Nitekim öğretmenlerin öğrencileri öğrenmeye motive etmek için korkutması, hata düzeltme ve geribildirim sırasında sert ve küçük düşürücü bir tutum sergilemeleri öğrencilerdeki kaygının artmasına, sonucunda ise akademik başarının ve derse yönelik tutumların olumsuz yönde etkilenmesine sebep olabilir. Öner ve Kaynak'a (1986) göre, eğitim sistemi Türk öğrencilerinin daha fazla kaygılı olmalarına yol açmaktadır. Bununla birlikte öğrencilerini desteklemeyen, eleştiren, otoriter okullar ve öğretmenleri, katı, kuralcı ve sadece alınan notlara göre uygulanan değerlendirme sistemi öğrenciler arasında korku ve kaygının artmasına sebep olmaktadır. Bu noktada, okullardaki yabancı dil derslerinin ülkemizdeki geleneksel sınıflar yerine, okullarda oluşturulacak olan yabancı dil öğrenmenin doğasına uygun öğrenme merkezlerinde (yabancı dil sınıflarında) gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. MacIntyre ve Gardner'a (1989) göre, yabancı dil kaygısının oluşmasında problem yalnızca öğrencilerde

değil, aynı zamanda verilen eğitimde ve sınıfta yapılan yanlış uygulamalarda da olabilir. MacIntyre ve Gardner'ın (1989) bu ifadesinden yola çıkarak, yabancı dil sınıflarında verilen eğitimin olabildiğince yabancı dil kaygı düzeyini azaltıcı bir nitelikte olması gerektiği belirtilebilir. Bunun yanında, ilgili alanyazında yabancı dil sınavlarının da öğrencilerde kaygı yarattığı ifade edilmektedir (Öner ve Kaynak, 1986; Aydın ve Yeşilyurt, 2009; Önem, 2011; Aydın, 2013). Bu açıdan, yabancı dil derslerinde yapılan ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin (portfolyo değerlendirme, öz-değerlendirme, akran değerlendirme, vb.) öğrencilerin kaygılarını azaltıcı bir şekilde farklı ölçme araçlarını işe koşarak yapmak yerinde olabilir. Diğer taraftan Ormrod (2003), ilkökul yıllarından itibaren yabancı dil öğrenmeye başlayan çocukların yabancı dile karşı daha olumlu bir tutum geliştirdikleri belirtmektedir. Ormrod (2003), yabancı dil öğretime başlama yaşı konusunda çelişkili bakış açıları bulunmasına rağmen, genel olarak yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlanmasının yararlı olabileceğini öne sürmektedir. Buna paralel olarak, ülkemizdeki yabancı dil öğrenme yaşının daha aşağılara çekilerek, öğrencilerin yabancı dile karşı daha olumlu ve kaygısız bir şekilde yaklaşmaları sağlanabilir. Son olarak, ülkemizdeki yabancı dil öğretim programlarının da gözden geçirilerek, bu programların öğrencilerin yabancı dil kaygısını azaltacak bir şekilde yeniden hazırlanması ve programlar içerisine öğrencilerin kaygılarını azaltıcı öğelerin (oyunlar, kısa filmler, dramatizasyon etkinlikleri, vb.) eklenmesi yararlı görülmektedir.

Gardner (1999), yabancı dil kaygısının kişilik özellikleri ile ilgili olabileceğini ifade etmektedir. Bu anlamda, yabancı dil kaygısının oluşumunda kişilik (empati, denetim odağı, vb.) ve öğrenme özelliklerinin (öğrenme stilleri, öğrenme stratejileri, çalışma alışkanlıkları, vb.) araştırılması oldukça anlamlı görülmektedir. Bununla birlikte, bu araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, yabancı dil kaygısının akademik başarı ve İngilizce dersine yönelik tutum üzerine etkisinin nitel araştırma yöntemleri ile de incelenmesi, yabancı dil kaygısının sayılan bu değişkenlerle ilişkisinin daha net bir biçimde ortaya konulmasına yardımcı olabilir. Aynı zamanda, bu araştırma yalnızca lise öğrencileri üzerine yürütülmüştür. Bu açıdan, benzer bir araştırma ilköğretim öğrencileri üzerine karşılaştırılmalı olarak da yapılabilir.

Kaynakça

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-68.
- Akpur, U. (2005). *Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Awan, R. N., Azher, M., Anwar, M. N. & Naz, A. (2010). An investigation of foreign language classroom anxiety and its relationship with students' achievement. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(11), 33-40.
- Aydın, S. (2013). Factors affecting the level test anxiety among EFL learners at elementary schools. *e-International Journal of Educational Research*, 4(1), 63-81.
- Aydın, S. & Yeşilyurt, S. (2009). Çocukların İngilizce dersine yönelik tutumlarının sınav kaygı düzeyine etkisi. 7-9 Ekim. *IV. Sosyal bilimler eğitimi kongresi*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Aydın, S. & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydın, B. (1999). *Konuşma ve yazma derslerinde yabancı dil öğrenimindeki kaygı nedenleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Batumlu, D. Z. U. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Boydak, A. (2008). *Öğrenme stilleri*. (2. baskı). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K. & Shallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49, 417-446.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.

Cüceloğlu, D. (2007). *İnsan ve davranış*. (16. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çelebi, S. (2009). *Teachers and students' views on anxiety in English classrooms and attitudes towards English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Dalkılıç, N. (2001). *An investigation into the role of anxiety in second language learning*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Ganschow, L. & Sparks, R. L. (1996). Anxiety about foreign language learning among high school women. *The Modern Language Journal*, 80, 199-212.

Gardner, R. C., Day, J. B. & MacIntyre, P. O. (1992). Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Learning*, 14, 197-214.

Gardner, R. C. (1999). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41(1), 10-24.

Gardner, R. C. (1985). *Social Psychological and second language learning: The roles of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

Gömlüksiz, M. M. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.

Gülsün, R. (1997). *An analysis of the relationship between learners' foreign language classroom anxiety and achievement in learning English as a foreign language in the freshman classes at the university of Gaziantep*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Horwitz, E. K. (2000). Language anxiety and Achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

Horwitz, E. K. & Young, D. J. (Eds.). (1991). *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

*Lise Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygı Düzeyleri İle İngilizce
Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(10), 559-562.

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.

Hussain, M. A., Shadid, S. & Zaman, A. (2011). Anxiety and attitude of secondary school students towards foreign language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 583-590.

Kapıkıran, A. N. (2006). Başarı kaygısı ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 3-8.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Krashen, S. D. (1985). Applications of psycholinguistic research to the classroom. James, C. (Ed.), *Practical applications of research in foreign language teaching*. Lincolnwood, IL: National Textbook.

Koçkar, İ. A., Kılıç, B. G. & Şener, Ş. (2002). Test anxiety among primary school students and academic achievement. *Çocuk ve Ergen Sağlığı Dergisi*, 9(2), 100-105.

Kuzgun, Y., Şimşek, A., Salı, J. B., Pişkin, M., Yeşilyaprak, B., Deryakulu, D., Bıkmaz, F. H. & Özyurt, B. E. (2006). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kyosti, J. (1992). *Trait and test anxiety in the FL classroom*. (Eric Document No. 345551).

Littlewood, W. (1984). *Foreign and second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.

MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534.

MacIntyre, P. & Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.

McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence based inquiry*. Boston: Brown and Company.

Morgan, C. T. (1981). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.

Onur, M. (2003). *Üniversite öğrencilerinin yabancı dil başarısının yabancı dil öğrenmeye ilişkin tutum, özsaygı ve denetim odağı açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Ormrod, J. E. (2003). *Educational psychology*. New Jersey: Merrill-Prentice Hall.

Oxford, R. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. Jane, A. (Ed.), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oya, T., Manola E. & Greenwood J. (2004). The influence of personality and anxiety on the oral performance of Japanese speakers of English. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 841-855.

Önem, E. (2011). *İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminde sınav kaygısıyla başarı düzeyi arasındaki ilişki ve bir öğretim yaklaşımı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Öner, G. & Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.

Öner, N. ve Kaymak, D. A. (1986). The transliteral equivalence and the reliability of the Turkish TAI. Schwarzer, R., Van Der Ploeg, H. M. & Spielberger, C. D. (Eds.), *Advances in test anxiety research*. New Jersey: Erlbaum.

Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performances and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-25.

Salim A. (2004). Teacher's role, learner's gender differences, and FL anxiety among seventh-grade Sstudents studying English as a FL. *Educational Psychology*, 24, 711-721.

Sapir, S. & Aronson, A. E. (1990). The relationship between psychopathology and speech and language disorder in neurological patients. *Journal of Speech Hearing Disorders*, 55, 503-509.

Sarıgül, H. (2000). *Trait anxiety and foreign language anxiety and their effects on learners' foreign language proficiency and achievement*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective*. (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.

Shams, M. (2008). Students' attitudes, motivation and anxiety towards English language learning. *Journal of Research and Reflections in Education*, 2(2), 121-144.

Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (4. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.

Taş, Y. (2006). *Kaygı nedir?* Ankara: Bilkent Üniversitesi Öğrenci Gelişim ve Danışma Merkezi.

Trylong, V. L. (1987). *Aptitude, attitude, and anxiety: A study of their relationships to achievement in the foreign language classroom*. Yayınlanmamış doktora tezi, Purdue University the Graduate School, Purdue.

Von Wörde, R. (1998). Students' perspectives on foreign language anxiety. *Inquiry*, 8(1), 1-15.

Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2011). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim*. (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yoğurtçu, K. & Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1115-1158.

Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 16, 439-445.

XIX.VE XX. YÜZYILLARDA OSMANLI DEVLETİNİN MÜSLÜMAN TEBA'AYA YÖNELİK EĞİTİM POLİTİKASI I

Kenan ÇETİN¹

Özet

Ülkelerin ekonomik, sosyal ve siyasî güçleri, eğitim seviyeleri ile orantılıdır. Başka bir ifadeyle, bir ülkenin kalkınması, o ülkedeki insanların eğitim düzeyine bağlıdır.

Osmanlı Tarihi incelendiği zaman, doğru başlayan ve her alanda Osmanlı Devleti'nin güçlü olmasını sağlayan bir eğitim politikasının, özellikle XVI. Yüzyılda terk edildiğini ve bu durumun, Osmanlı'nın bütün kurumlarına yansıdığını görebiliriz. Osmanlı Devleti, genel anlamda bir duraklama ve gerileme sürecine girerken; kendi toprakları üzerinde yaşayan insanlara karşı eşit davranmamıştır. Selçuklular zamanında doğu, batıya göre daha gelişmiş ve müreffeh bir durumda iken, Osmanlı yönetiminde bu durum tamamen tersine dönmüştür. Özellikle XVI. Yüzyıldan itibaren Osmanlı'nın hizmet ve yatırımlarının önemli bir kısmı İstanbul, Bursa, Edirne, Manisa gibi vilayetlere harcanmıştır.

Benzer bir durumu, eğitim-öğretim kurumlarında görüyoruz. Kuruluş döneminde büyük medreseler, XIX. Yüzyıldan itibaren ise; ilk, orta ve yüksek düzeydeki okulların çoğu batı vilayetlerinde açıldı.

Bu ortamda, Osmanlı vatandaşı olan Gayr-ı Müslim azınlıklar ve Osmanlı

¹ Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı Öğretim üyesi, kctin@atauni.edu.tr

topraklarında yaşayan yabancılar, kendi çocuklarının eğitim ve öğretimini, kendi çaba ve imkânları ile sağlamaya çalıştılar. Dış ülkelerden de sağladıkları yardımlar ve kurdukları vakıfların desteği ile Müslümanlardan daha fazla okul açtılar ve daha üst düzeyde bir eğitimi gerçekleştirdiler.

Bütün kaynaklar ve istatistikler, Osmanlı'nın XIX. Ve XX. Yüzyıldaki bu ihmali ni ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: *Eğitim politikası, Azınlık ve Yabancı Okulları, Osmanlı'nın ihmali.*

XIX. and XX. Centuries Ottoman State Education Policy For The Muslim Subjects

Abstract

Countries' economic, social and political power is directly proportional to their level of education. In other words development of a country depends on the level of education of people living in that country. When analyzed, we see that Ottoman education policy, which started right and gave power to Ottomans in every areas was fall into disuse in 16th century and this caused the process of stagnation and decline in general. During this stagnation and decline period Ottomans did not treat people living in Ottoman land equally. During Seljuks' rule eastern regions were more advanced and prosperous compared to western regions, but this situation was reversed under Ottoman rule. After 17th century the majority of Ottoman service and investment were spent western cities such as İstanbul, Bursa, Edirne and Manisa.

We see the same situation exist for educational institutions. After 19th century most of the primary, middle, and high level educational institutions were brought into service in western cities. In this situation non-Muslim Ottoman citizens and foreigners living in Ottoman state tried to educate their children with their own efforts and means. With the support they got from other countries and organizations they managed to establish more educational institution and offer better education than Muslims. The sources and statistics in this subject show the Ottoman State's negligence on the subject during 19th and 20th centuries.

Keywords: *Education policy, Schools for minorities and foreigners, Ottoman negligence.*

GİRİŞ

Türk Eğitim Tarihi, beş bin yılı aşan zaman içerisinde önemli aşamalardan geçmiştir. Bu aşamalar içinde en önemli süreç, şüphesiz İslamiyet'in kabulü ile başlamıştır.

İslamiyet'ten önce Hunlar, Göktürkler ve Uygurlar, yaşadıkları hayat tarzına uygun bir eğitim ve öğretim şeklini benimsemişlerdi. Çoğunluğu atlı-göçebe olan Hunlar, özellikle iyi savaşçılar, usta biniciler yetiştirmek çaba sarf ettiler. Bununla birlikte dokumacılık, demircilik, silah yapımı gibi bazı el sanatlarına önem verdiler. İnançları doğrultusunda iyi çocuklar yetiştirmek, her ailenin görevi idi. Toplum hayatının her kademesinde, yönlendirici ve belirleyici gücü olan “Töre” ye uygun insanlar yetiştirmek için, her kesin üzerine düşeni yapması gerekiyordu. Bu durumda eğitimin hedefleri de kendiliğinden ortaya çıkmış oluyordu:

a-Töreye sadık ve itaatkâr insanlar yetiştirmek.

b-Erkekleri iyi birer savaşçı olarak eğitmek.

c-Hayatın gereği olan alanlarda iyi sanatkârlar yetiştirmek.

Yazının kullanılmadığı Hunlar çağında (M.Ö.209-M.S.216) bilgi ve deneyimin, nesilden nesile aktarılması ve eğitim, genellikle toplumda saygın bir konumda olan *kamlar* (şaman) ve deneyimli Alpler (savaşçı) tarafından gerçekleştirilirdi. Aile büyüklerinin ve usta sanatkârların da eğitimde önemli rolleri vardı. Böylece insanlar, bir eğitim ve öğretim kurumu olmadan, asırların birikimi olan bilgi ve deneyimleri, gelecek kuşaklara aktarıyorlardı.

Göktürk Devleti'nin kuruluşu (552) ile başlayan süreçte, Hunlar zamanındaki düzen büyük ölçüde devam etmiştir. Bununla birlikte, 38 harfli bir milli alfabenin kullanılması, yeni bir dönemin başlamasına neden oldu.² Töre, inanç, tarih ve edebiyatın yazı ile ifadesi, artık yazılı ve planlı bir eğitim-öğretim sürecinin başladığını göstermektedir.³

VI. yüzyıldan itibaren başlayan yazılı taşlar (yazıt/kitabe) dönemi, VIII. Yüzyılda “*Orhun Yazıtları*” da denilen Göktürk Kitabeleri ile en başarılı ürünlerini vermiştir. *Kültigin* (732), *Tonyukuk ve Bilge-Kağan* (735-736) adına dikilen yazıtların, üst düzey bir eğitimin eseri olduğu şüphesizdir. Bununla

² -Asya'nın çeşitli bölgelerinde, Türklerin atalarına ait olduğu kabul edilen ve M.Ö. 4000 lere ait olduğu tespit edilen binlerce kaya resimleri bulunmuştur.

³ -Yahya Akyüz, ” Türk Eğitim Tarihi” Ankara 2009,s.11.

birlikte kurumsal anlamda bir eğitim-öğretim (mektep, medrese, okul) Hunlar ve Göktürkler zamanında görülmez. Serbest ve plansız olarak öğrenilen yazı taşlar, yassı kemikler, madenî levhalar, kumaşlar, halılar-kilimler ve deriler üzerine yazılıyordu.

Budizm ve Maniheizm gibi inançların, VIII yüzyıldan itibaren Göktürkler ve Uygurlar arasında yayılması, özellikle bu inançların öğretilmesi amacına yönelik bir kurumsallaşmayı başlattı. Budist ve Maniheizm mabetler, bu kurumsallaşma sürecinde ilk, öğretim kurumları sayılabilir. Göktürk alfabesinin yanı sıra 14 harfli Soğd alfabesini kullanan Uygurlar, Çin’de kullanılan ve ağır uygulanabilen matbaayı,⁴ daha pratik hale getirerek, edebî ve dinî kitaplar yazdılar.⁵ Böylece kitleler arasında bilginin yazılarak öğrenilmesi yaygınlaştı. Artık töre ve bilgi birikiminin sözlü olarak öğrenilmesi dönemi sona eriyordu. Uygurlarda okuma-yazma giderek yaygınlaştı. Uygur Türklerinin, sonraki asırlarda (XII. Yüzyılda Karahanlılar ve Harzemşahlar ve özellikle XIII. XIV. yüzyıllarda Moğol devletlerinde) kâtiplik, bürokratik, danışmanlık ve tercümanlık yapmaları, bu eğitim sayesinde gerçekleşti.

XI. yüzyılda Türklerin kitleler halinde Müslüman olmaya başlamaları ile⁶ yeni bir yaşama tarzına geçiş süreci başladı. Toplu ibadeti ve yardımlaşmayı isteyen İslamiyet, insanların camiler yaparak çevrelerinde köyler ve kentler kurmalarına sebep oldu. Bu yerleşik hayat düzeni, beraberinde farklı meslek-zenaat ve uğraşları getirirken, eğitim-öğretim kurumlarını da zorunlu kıldı. Böylece *medrese* denilen eğitim kurumları, Türklerin sosyal ve kültürel hayatlarına girmiş oldu.

Bazı bilim adamları, Müslüman Arapların camilerde ders okuttukları dönemde Türklerin medreseleri geliştirdiklerini ve cami dışında dinî ve pozitif

⁴ -8. Yüzyıla kadar Çin’de yazılacak metinler, mermer levhalar üzerine kazılarak yazıldıktan sonra elde edilen kalıplar, üzerlerine mürekkep sürülür, daha sonra parşömen, ipek ve deri üzerine aktarılırdı. Her metin için yeni bir mermer kalıbın yapılması gerekirdi. Uygurlar ise sert ağaçlardan oyarak yaptıkları harfleri, yan yana getirerek sabitleştirmek suretiyle metinleri oluşturmuş ve bu dizginin üzerine mürekkep sürerek metni kâğıt yerine kullanılan nesneler üzerine aktarmışlardı.

⁵ -Yahya Akyüz, a.g.e. s.15.

⁶ -İdil Bulgarları 922, Karahanlılar 930 larda Müslüman oldular.

ilimlerin öğretildiği kurumları oluşturduklarını ifade ederler.⁷ Karahanlılar zamanının da başlayan medrese geleneği, Selçuklular ve Harzemşahlar zamanında bütün Maveräu'n-nehr, Mezopotamya ve Orta-Doğu'ya yayıldı.

Medreselerde İslamî ilimler olarak bilinen *fıkıh, kelam, hadis, tefsir, sarf ve nahiv* gibi ilimlerin yanı sıra, *matematik, tıp, astronomi, felsefe, coğrafya, kimya ve hendese* gibi pozitif ilimler de okutuluyordu. Bu medreselerden felsefe ve eğitim alanında *Farabi*, tıp alanında *Ebu Süleyman Mehmet, Ebu Hayrı İbn Baba, İbni Sina* matematikte *Musa kardeşler, Ebu'l Vefa, Ebu'ı Fadi, Ebu Berze*, astronomi ve geometride *Ebû Maşer, İbn-i Kesir* gibi âlimler yetiştiler.

Selçuklu veziri *Nizamü'l-mülk*'ün öncü olduğu *Nizâmiye Medreseleri*, devlet eliyle parasız yüksek öğrenimin önünü açtı.

Selçukluların bir kolu ve devamı olan Anadolu Selçukluları, medrese geleneğini daha da geliştirerek Anadolu'ya taşıdılar.

XIII. yüzyılda başlayan Moğol istilas ve Köseadağ bozgunu, Anadolu'da siyasî ve ekonomik istikrarın bozulmasına sebep oldu ise de, medrese inşa etme geleneği devam etti.⁸

Devlet eliyle yapılan medreselerin yanı sıra, vakıf olarak inşa edilen medreseler, zamanla birer *küllîye* haline geldiler.⁹ Anadolu'da Selçuklular ve Beyliklerin kültür mirası Osmanlılara geçti.

Osmanlı döneminde medreseler, çok güçlü eğitim kurumları haline geldiler. Bununla birlikte XVI.Yüzyıldan sonra kendilerini yenilemedikleri için çağın gerisinde kalmaya başladılar. Özellikle İlköğretim, çok basit bir düzeyde XIX. Yüzyıla kadar devam etti. Osmanlı döneminde medreselerin sosyal konumları da farklılık göstermektedir. Bu yüksek öğrenim kurumlarında, Selçuklulardan farklı olarak, zengin ve aristokrat ailelerin çocukları okudular. Bu uygulamanın sonunda, özellikle azınlık ailelerin çocuklarının üst düzey

⁷ -Yahya Akyüz,a.g.e.s.21 (Türklerin Karahanlılar zamanında, Uygur Budist Viharalarından etkilenecek medreseleri geliştirdikleri iddia edilir.)

⁸ -Erzurum'da Yakutiye, Ahmediye ve Çifte Minareli (Hatuniye) Sivas'ta Gök Medrese ve Çifte Minareli medreseler, İlhanlı dönemi eserleridir.

⁹ -Medreselerde, eğitim-öğretim yapılan binaların çevresinde öğrencilerin barınma, yeme-içme, ibadet, temizlik gibi ihtiyaçlarının karşılandığı binaların oluşturduğu siteye külliye denilirdi.

yönetici yetiştirildikleri *Enderun* adında bir örgün öğretim kurumu ortaya çıktı.¹⁰

İlköğretimden sonraki okullarda yalnızca erkekler okuyabiliyordu. Eğitim-öğretim kurumlarında pozitif ilimler, dünyadaki değişim ve ilerlemelerin gerisinde kalırken, sadece dinî eğitime önem veriliyordu. Buna paralel olarak Osmanlı'nın son asırlarında çoğunlukla din âlimleri yetişti. Pozitif ilimlere ilgi ise, bireysel olarak devam etti.

Osmanlı vatandaşı olan azınlık kitleler (Rum, Ermeni, Yahudi, Arnavut, Arap, Süryanî, v.b.) özellikle *Tanzimat*'tan sonra elde ettikleri haklar ile kendi okullarını açtılar.

Pozitif ilimlerdeki gelişmelere ayak uyduramayan Osmanlı Devleti, bunun doğal bir sonucu olarak sanayi ve ekonomide çok zayıf duruma düştü. Sanayi İnkılâbı ve bunun sağladığı yüksek ekonomik potansiyelden pay alamadı.

Azınlıklar, kendilerine sağlanan hakları iyi değerlendirecek, çocuklarını Müslüman tebaaya nazaran, daha ileri seviyede eğitim öğretim yapan okullarda okuttular. Uzun süre devlet denetimi dışında kalan bu okullarda yetişenler, zamanla Osmanlı devleti için siyasî sosyal ve kültürel alanlarda ciddi sorunlara sebep oldular.

XIX. yüzyılda azınlık okullarına bir de, çeşitli nedenlerle Osmanlı topraklarında yaşayan yabancıların kurdukları okullar eklendi. 1810 yılından itibaren faaliyetlerini dünya genelinde yaygınlaştıran *Amerikan Board* (*American Board of Comissioners for foreign Missions*) Osmanlı tebaası olan azınlıkları Protestanlaştırarak kendisine bağlamayı hedefledi. Bu konuda en etkili araç olarak "*Yabancı okulları*" nı kullanmaya başladı.

Amerikalıları Fransızlar, İngilizler, Avusturyalılar, İtalyanlar, Almanlar, Ruslar, İranlılar ve Bulgarlar izledi.

Önceleri masum birer öğretim kurumu olarak ortaya çıkan yabancı okulları, zamanla gerçek amaçlarını ortaya koymaya ve uygulamaya başladılar. Bu amaçları, şu başlıklar altında özetlemek mümkündür:

1-Osmanlı tebaası olan Hristiyan azınlıkları himaye ederek, onların yaşadıkları bölgelerde söz sahibi olmak ve ileride muhtemel bir bölünme söz konusu olursa, buralarda hâkimiyet kurmak.

2-Özellikle Amerikan Board misyonerlerince kurulan okullardaki

¹⁰ -Yahya Akyüz,a.g.e.s.59.

Hristiyan Osmanlı tebaayı Protestanlaştırarak, Amerikan yanlısı haline getirmek.

3-Son aşamada, Osmanlı devletinde iç isyanlar çıkararak imparatorluk üzerinde hâkimiyet kurmak.¹¹

Azınlık ve yabancı okullarında, oldukça ileri seviyede bir eğitim-öğretim programı uygulanmakta ve başarılı olan mezunlar Amerika, Avusturya ve Almanya'da yüksek öğrenim ve doktora yapmakta idiler. Bunların önemli bir kısmı, sonradan misyoner olarak Osmanlı topraklarına dönerek, kendi toplumlarının bağımsızlığı için örgütler kurdular.

Bu süreç içinde Müslüman Osmanlı tebaa, oldukça ilkel koşullar altında bir ilköğretim programı uyguluyor; orta (rüştiye), lise (idadi) ve yüksek öğrenimden ise, sadece ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocukları yararlanabiliyordu. Osmanlı yönetimi, bu durumu düzeltebilmek için, ancak XIX. Yüzyıl sonlarına doğru bir takım çabalar sarf etti ise de; iki asrı aşan bu ihmal, beraberinde telafisi zor bir bölgesel geri kalmışlığı, ekonomik ve sosyal sorunları getirdi. Ülke, bu haliyle I. Dünya Savaşı ile karşı karşıya geldi.

Bu çalışmamızda, Osmanlı Devleti'nde uygulanan eğitim politikaları ve bu politikaların Türk-İslam tebaa üzerindeki etkilerini araştırmaya çalıştık.

OSMANLI EĞİTİM KURUMLARINA GENEL BİR BAKIŞ:

XIV. yüzyıl başlarında kurulan Osmanlı Devleti, eğitim ve öğretimde, önemli ölçüde Anadolu Selçuklu ve Beylikler dönemlerinin birikiminden yararlandı. Bununla birlikte, egemenliği altına aldığı Arap, İranlı, Rum-Ortodoks ve diğer Hristiyan toplulukların sosyal ve kültürel birikimlerinden de yararlandığı söylenebilir.

Azınlıkların mekteplerine müdahale etmeyen Osmanlı Devleti'nde ilk medrese, Orhan Bey tarafından 1330 yılında İznik'te yaptırıldı.¹² Daha sonra Bursa, Edirne ve (fetihten sonra) İstanbul'da medreseler kuruldu.

¹¹-Balkanlarda Bulgaristan'ın kurulması ile başlayan bağımsızlık hareketleri, bu misyon faaliyetlerinin bir sonucudur. (Hidayet Vahapoğlu, Osmanlı'dan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okulları, Ankara 1990,s.69.)

¹²- İsmail Hakkı Uzunçarşılı, Osmanlı Devleti'nde İlmiye Teşkilatı, Ankara 1988, s.1, İlhan Tekeli-Sevim İlkin, Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü. Ankara 1993, s.14.

Anadolu'nun önemli merkezleri olan Konya, Erzurum, Sivas, Diyarbakır, Urfa, Mardin vilayetlerinde, Anadolu Selçuklu ve Beylikler döneminde kurulan medreselerde eğitim-öğretim devam ederken, bu illere tayin edilen Osmanlı valileri ve bazı zengin kimseler tarafından inşa edilen camilerin yanında, küçük çapta medreseler de yapılıyordu.

Şüphesiz medrese konusunda en önemli adımlar Fatih Sultan Mehmet zamanında atıldı.¹³ Bina, öğretim kadrosu ve müfredat bakımından en kapsamlı dönem Fatih ile başlar. İlk dönem Osmanlı medreselerinde, İslamî ilimlerin yanı sıra aklî (pozitif) ilimlere de önem verildi.

Fatih'ten sonra Kanunî Sultan Süleyman, *Süleymaniye Külliyesi* denilen muazzam binalar topluluğunu inşa ettirdi. Öğrencilerin her türlü ihtiyacına cevap verecek şekilde yapılan bu külliyedeki medreselerde *evvel, sanî, salis ve rab'i* (ilk, ikinci, üçüncü ve dördüncü) adını taşıyan dört genel medrese ile *Darü'l-hadis ve Darü'l-tıp* gibi bölümler vardı.

Medreselerde *Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelam* gibi dinî ilimlerin yanı sıra *Felsefe, Matematik, Heyet (Astronomi) Coğrafya ve Tıp* gibi pozitif ilimler ve *Sarf, Nahiv, mantık, Belagat, Ma'anî, Bed'i ve İnşa* gibi edebî bilimler okutulurdu.

Daha önce de belirttiğimiz gibi, Osmanlı Medreselerindeki başarılı eğitim-öğretim süreci, XVI. Yüzyıl sonlarına kadar devam etti. II. Selim'den itibaren başlayan siyasî ve ekonomik durgunluk, medreselere de farklı şekilde yansdı. Kimilerine göre “Eş'arî” eğilimin, devlet yönetiminde egemen olmasından dolayı, medreselerde pozitif ilimlere karşı ilgi azaldı. Osmanlı'ya Duraklama ve Gerileme dönemlerini yaşatan bu anlayış, XVIII. Yüzyıl sonlarında başlayan “Yenileşme Hareketleri” ne kadar devam etti.

YENİLEŞME HAREKETLERİNE KADAR OSMANLI DEVLETİ'NDE AZINLIK VE YABANCI OKULLARININ DURUMU:

1453 yılında İstanbul'un fethi ile Osmanlı Devleti bir imparatorluk haline geldi. Fetih esnasında İstanbul'da dört Gayr-ı Müslim grup bulunuyordu. Lâtinler, Ortodokslar, Ermeniler ve Yahudiler. Fatih, ilan ettiği ferman ile Gayr-ı

¹³ - Fatih, fetihten hemen sonra, İstanbul'daki 8 kiliseyi medreseye çevirdi. Ardından 1463-1470 yılları arasında bir cami ve iki yanına **Sahn-ı Seman, Tetimme medreseleri ve Darü't-talim** olmak üzere bir külliye yaptırdı.

Müslimlere din, dil ve eğitim hürriyeti verdi. Özellikle XIV. Yüzyılda bir kısmı Katolik olan Ermeniler, çocuklarına Latinceyi öğretmek amacı ile okullar açtılar. Bu okullarda Latincenin dışında Ermenice kültür ve gelenekler öğretiliyordu.

XIX. yüzyılda Amerikan misyonerleri tarafından desteklenen bu okullarda giderek artan bir siyasîleşme gözlemlendi. Milliyetçilik duygularının çoğaldığı okullarda, “*köylü Müslümanlardan üstün olma*” gibi anlayışlar sergilenmeye başladı.

Osmanlı vatandaşı olan azınlıkların açtıkları okulların dışında, çeşitli görevler veya ticaret maksadı ile Osmanlı topraklarına gelerek burada oturan Gayr-ı Müslimlerin çocuklarının okuması için de okullar açıldı. *Yabancı Okulları* olarak bilinen bu okullar, aslında kapitülasyonlar ile birlikte yabancılara sağlanan ve ticaret serbestliği ile birlikte tanınmış olan “*kendi dillerinde eğitim ve ibadet yapabilme*” imtiyazının bir devamı idi.

Önceleri dinsel eğitimin önemsendiği bu okullar, sonradan birer “*Yabancı Devlet Okulu*” haline gelerek siyasallaştılar.¹⁴ XIX. Yüzyıl sonlarına doğru yabancı okullarına *Cemaat Okulları* ve *Elçilik Okulları* da eklendi.

Osmanlı Devleti tarafından verilen imtiyazlar ve yönetimdeki esneklik sayesinde Fransa, İngiltere, İtalya ve Amerika gibi devletler, hukukî dayanaktan yoksun, denetimden uzak bir şekilde çok sayıda okul açtılar. Yabancı okullarının açılışlarında, iki önemli amaç ön plâna çıkmaktadır:

1-Osmanlı tebaası olan Gayr-ı Müslimlerin okullarını himaye altına alarak bu gruplar üzerinde otorite kurmak.

2-Kendi vatandaşlarına hizmet verecek devlet okulları açmak.

Özellikle ilk amaçlarını gerçekleştirebilmek için Ermeni, Rum, Süryanî ve diğer Hristiyan azınlıklara yardım edip, sevimli davranarak onları kazanmak ve zamanı gelince, bölgede tasarladıkları siyaset uğruna kullanmak düşüncesinde idiler.

Cemaat okulları da zamanla yabancı devletlerin himayesi altına girdi. Himayeci devletlerin başında Fransa geliyordu. Fransa'yı İngiltere, Amerika, İtalya ve Rusya izledi.

¹⁴ -İlknur Polat Haydaroglu. Osmanlı İmparatorluğu'nda Yabancı Okullar, Ankara 1990, s.11.

XIX. yüzyıl ortalarından itibaren yabancı okulları, bütün imparatorluk topraklarına yayıldı. Denilebilir ki Tanzimat Fermanı'ndan en fazla azınlıklar ve yabancılar yararlanmıştır.

Osmanlı İmparatorluğu'nda azınlıklar ve yabancıların kurdukları başlıca okullar ve bu okulların programları:

AZINLIK MEKTEPLERİ:

1-Rum Mektepleri: İstanbul'da açılan ilk Rum mektepleri *Fener Rum Mektebi, Heybeliada Papaz Mektebi ve Kuruçeşme Üniversitesi*dir.

2-Ermeni Mektepleri:

a-Tanzimat'tan önce: (1453-1839) Osmanlı Devleti zamanında bilinen en eski Ermeni Mektebi, **Kigomes Kalanos** adında bir Latin rahip tarafından İstanbul'da Galata taraflarında kurulan mekteptir.¹⁵ 1706 yılında papaz *Abraham*, Üsküdar'da *Surp-Haç* kilisesi yakınındaki evini mektebe çevirerek ders verdi.

1710 yılında Sivaslı rahip *Mihitar*, Beyoğlu'nda bir mektep açtı.

1715 te patrik *Ohannes Golod*, Üsküdar'da papaz adayları için bir mektep açtı. Bu mektep, 1741 de patrik *Agop Nalyan* tarafından Kumkapı'ya nakledildi.

1741-45 yıllarında Kumkapı'da bir kız mektebi açıldı.

1752 de Erivanlı *Simon Balat*, Ermeni Kilisesi'nin bir bölümünü yüksek mektep haline getirdi.¹⁶

1773 te Balatlı *Tıbir Sarkis* tarafından bir mektep açıldı.

1790 da muallim *Takvaz* ve talebesi *Serope Minasyan* tarafından Beyoğlu'nda bir mektep açıldı.

Bütün bu mekteplerin, resmi bir izin ile açılmadığı, Ermeni cemaatlerin, tamamen kendi bünyelerinde bu icraatı yürüttükleri görülmektedir.

Devletten izin alınarak açılan ilk Ermeni mektebi, 1790 yılında Eğinli (Kemaliye) *Şnork Mıgırdıç*, *Amira Miricanyan* tarafından Kumkapı'da açılan mekteptir.¹⁷

Erzurumlu papaz *Mesrop'un* 1808 yılında yayınladığı Ermenice

¹⁵ -Bu mektep, rahibin Katolik propagandası yapması üzerine kapatıldı. (Osman Ergin, Türk Maarif Tarihi C.1-2, İstanbul 1972, s.750.)

¹⁶ -Osman ergin, a.g.e.s.751.

¹⁷ -Osman Ergin, a.g.e.s.751.

gramerinde, 1803-1812 yılları arasında, İstanbul'un bütün semtlerinde, parasız Ermeni mekteplerinin açıldığı kaydedilmiştir.¹⁸

Bu mekteplerde şu dersler okutulurdu:

- 1.sınıf: Ermenice, alfabe, kıraat, dinî kıraat.
- 2.sınıf: Din dersi, Hristiyanlığın esasları, dualar, ilahiler.
- 3.sınıf: Yazı, alfabe, Ermenice ve Türkçe senet yazma.
- 4.sınıf: Hesap yahut rakam (Türkçe)

1824 yılında Kumkapı'daki mektep, patrik *Karabet* tarafından ıslah edilerek yüksek okul haline getirildi. Karabet aynı yıl, Anadolu'daki Ermeni cemaatlerine bir tamim göndererek, her vilayette mektepler açılmasını emretti. 1834 yılında Ermeni Patrikhanesi tarafından yapılan istatistiğe göre, Anadolu'nun çeşitli vilayetlerinde, 120 Ermeni mektebi bulunmaktadır.¹⁹ Vilayetlerdeki mektep sayıları, aynı zamanda o vilayette yaşayan Ermeni nüfusunu da gösteriyordu.

Ermeni mektepleri, nicelik ve nitelik açısından giderek ilerleme kaydediyordu. Hasköy'deki *Nersesyan mektebi*, 600 öğrencisi ile İstanbul'un en önde gelen mektebi haline geldi. Bu okulda Ermenice ve Türkçenin yanı sıra, Fransızca ve İtalyanca dersleri de okutuluyordu. Ermeniler 1838 de ilk yatılı yüksekokulları olan *Cemaran* mektebini açtılar.²⁰ Bu mektebin masrafları için çeşitli fonlar oluşturuldu. 1830 yılında *Bezciyan Amira* tarafından oluşturulan "*Dâhili Nizamname*" de, Ermeni mekteplerinin tedrisat usulleri belirleniyordu.

b-Tanzimat'tan sonra: (1839-1860) Tanzimat Fermanı'nın sağladığı imtiyazlardan en fazla istifade eden grup Ermeniler oldu. Yüksekokulların kapıları Ermenilere açılınca, Ermeni aydınların sayısı giderek çoğaldı. 1840 ta Kumkapı'da *Lasaviriç* ismi ile bir kız mektebi açıldı. Ermenilere ait olan yüksekokullarda, oldukça ileri seviyede eğitim-öğretim yapıyordu. Örneğin Üsküdar'daki Cemaran mektebinin programında şu dersler vardı:

1-Ermenice Gramer ve tahrir. 2-Ermenice, Türkçe ve Fransızca hüsn-ü hat (güzel yazı). 3-İlmî, siyasî ve tabîî coğrafya. 4-Hesap (matematik) 5-cebir. 6-

¹⁸ -Osman Ergin, a.g.e.s.752.

¹⁹ -Osman Ergin, a.g.e.s.753. (Bu vilayetlerden Adapazarında 4, İzmit'te 3, Merzifon'da 3, Manisa'da 2, Bafra'da 2, Kayseri'de 2, Eğin (Kemaliye) de 2, Erzurum'da 2 mektep bulunuyordu.)

²⁰ -Osman Ergin, a.g.e.s.734.

Fransızca gramer ve tahrir. 7-resim. 8-Türkçe gramer ve tahrir. 9-tarih. 10-hendese. 11-mantık. 12-usul-ü defter-i ticaret.

1856 yılında ilan edilen *Islahat Fermanı* 'nda, eğitim ile ilgili doğrudan bir ifade bulunmamakla birlikte, Tanzimat Fermanı ile verilen haklar devam etmektedir. Osmanlı Hükümeti “*milletlerin kendi cemaat okullarını sürdürme haklarını teyit ediyor*”²¹

1859 yılında Maarif-i Umumiye meclis üyesi *Paronak Feruhan* tarafından düzenlenen istatistiğe göre, İstanbul'da bulunan 42 Ermeni mektebinde 4376 erkek ve 1555 kız olmak üzere, toplam 5531 öğrenci okumaktadır.²² Bu rakamlar, 1871 de yayınlanan Maarif Komisyonu İstatistiği ve 1900 yılına kadar yayınlanan istatistiklerde farklılıklar arz eder.²³

1893 yılından itibaren Ermeni okulları, Maarif Komisyonu denetimi altına alındı. Bu nedenle talebe ve muallim sayılarında önemli azalmalar görüldü. Bu tarihten itibaren İstanbul ve Anadolu'daki Ermeni okullarında ortak müfredatlar uygulanmaya başlandı. 1893 ten itibaren devlet okullarında okuyan Ermeni kökenli öğrencilerin sayısında önemli bir artış gözlemlendi. 1901-1902 öğretim yılında, ülke genelinde Ermeni talebe sayısı 104.500 e ulaştı.²⁴

Meşrutiyet döneminde Ermeni mekteplerinin sayısı oldukça çoğaldı. 15 Temmuz 1910 da yapılan bir istatistiğe göre İstanbul'da 44 Ermeni mektebinde, 2058 i parasız olmak üzere, toplam 6516 öğrenci okumaktadır.²⁵

3-Ermeni Cemiyetleri ve şahıslara ait mektepler:

XIX. ve XX. Yüzyıllarda İstanbul'da ve Anadolu'da, Patrikhane'ye bağlı olmayan okullar da vardı. Bunların bir kısmı cemiyetler, bir kısmı da şahıslar tarafından kurulmuştu.

Cemiyetler tarafından kurulan mekteplerin önemlileri şunlardır:

1-*Hayoç Miyaçyal İngerrutyen*. Bu gruba ait İstanbul ve Anadolu'nun muhtelif yerlerinde 24 mektep bulunmaktadır.

²¹ -Gerasimos Augutinos,Küçük Asya Rumları, Çev. Devrim Evcı. Ankara 1997, s.239.

²² -Osman Ergin, a.g.e.s.757.

²³ -1871 de erkek, kız ve karma olmak üzere toplam 48 Ermeni okulunda 224 muallim görev yapmaktadır. Toplam öğrenci sayısı 5822 kişidir.1880 yılında düzenlenen rahip **Ormanyan** istatistiğine göre İstanbul'da 51 Ermeni mektebi bulunmaktadır. Bu mekteplerde toplam 5577 öğrenci okumaktadır.

²⁴ -Osman Ergin, a.g.e.s.760.

²⁵ -Osman Ergin, a.g.e.s.761

*Xix. Ve Xx. Yüzyıllarda Osmanlı Devletinin Müslüman Teba'aya
Yönelik Eğitim Politikası I*

2-Azkaniver Hayuçyan İngerutyan: Anadolu'da 23 mektepleri var.

3-Tıbraçaser Dignanç İngerutyan: İstanbul Kumkapı'da, Anadolu'ya öğretmen yetiştirmek amacı ile kurulan bu okul, I. Dünya Savaşından sonra Fransa'ya nakledildi.

Şahıslar tarafından kurulan önemli mekteplerden bazıları:

1-Nubar Şahnazaryan Mektebi: 1866 da Hasköy'de

2-Berberyian Mektebi: Reteros Berberyian tarafından 1876 da Üsküdar'da kuruldu.

3-Mezburyan Mektebi: Mıgırdıç Mezburyan tarafından 1870 de İstanbul'da kuruldu.

4-Sanasaryan Koleji: Mıgırdıç Sanasaryan tarafından 1881 de Erzurum'da kuruldu.

5-Meştuciyan Mektebi: Kevork Meştuciyan tarafından 1884 de İstanbul'da kuruldu.

6-Haygazyan Mektebi: Mihran Agacanyan tarafından 1885 te Üsküdar'da kuruldu.

7-Mizinciyan Mektebi: D.Mizinciyan tarafından 1887 de Kumkapı'da kuruldu.

8-Jarankoviç Mektebi: Piskopos Dırtad Balyan tarafından 1888 de Kayseri'de kuruldu.

9-Nigoğosyan Mektebi: Agop Nigoğosyan tarafından 1903 de İstanbul Pangaltı'da kuruldu.

10-Garabetyan Mektebi: Bedros Zeki Garabet tarafından 1907 de İstanbul'da kuruldu.

11-Nor-Tibros Mektebi: 1908 de İstanbul'da kuruldu.

12-Bezazyan Mektebi: Bogos Bezazyan tarafından 1908 de Bakırköy'de kuruldu.

3-Yahudi Mektepleri: 1875 yılında *Alliyans israilit* İstanbul'da ve diğer bazı şehirlerde mektepler açtı. İstanbul Hasköy'de *Şule-i Maarif* adında bir haham okulu da açıldı.

YABANCI MEKTEPLERİ:

a-Katolik Mektepleri: 1583-1851 yılları arasında İstanbul ve çevresinde, çoğu Fransızlara ait olan 21 erkek ve 19 kız mektebi vardı. Erkek mekteplerinde

2294, kız mekteplerinde 3577 talebe bulunuyordu.

b-Protestan Mektepleri: Bu mekteplerin en ünlüsü, 1863 yılında açılan *Robert Koleji*'dir.

c-Amerikan Okulları: Osmanlı Devleti 1830 yılında Amerikalılara kapitülasyon haklarından yararlanma imtiyazı ile birlikte bu ülkeyi," *en ziyade müsaadeye mazhar memleket*" konumuna getirecek bir antlaşma imzaladı.²⁶

1820 lerde İzmir'e gelen Amerikan misyonerleri, bu antlaşmanın verdiği serbestlik ile faaliyetlere başladılar. Aslında " *Hristiyanlaştırma Faaliyeti*" anlamına gelen misyonerlik, Amerikalılar tarafından zamanla farklı sosyal ve ekonomik araçların kullanılması ile bir, " Protestanlaştırma " eylemine dönüştü. Misyonerler, siyasî emellerini gizleyerek, Osmanlı tebaası olan Ermenileri, Rumları, Süryanileri Protestanlaştırma çabalarını yoğunlaştırdılar. Bu bağlamda yapılan sosyo-kültürel faaliyetlerin başında, okulların açılması gelir.

Amerika adına yapılan araştırmaların bir örneği olan *Barlet Raporu*'nda, ilk cümle olarak şu ifade yer alıyordu: "*Misyoner faaliyetleri açısından Türkiye, Asya'nın anahtarıdır*" 1810 yılında temelleri atılan ve *BOARD* ismi ile anılan (*American Board of Comissioners for Foreign Mission*)teşkilatın, misyonerler tarafından amacı "*Osmanlı'nın Müslüman ve Hristiyan halklarının kaynaşmasını sağlamak*" şeklinde ifade ediliyordu.²⁷ Fakat asıl amacın, Osmanlı topraklarında kendileri ile aynı din ve mezhebe inanan bir cemaat oluşturmak olduğu, kısa zamanda ortaya çıktı. Böylece Amerikan misyonerleri Anadolu'da bir " *Protestan Cemaati*" oluşturarak, bölgede Amerikan çıkarlarına hizmet edecek bir ortamı yaratmayı hedef aldılar.

1820 de İzmir'de başlayan bu girişimler, Rum ve Ermeni cemaatleri üzerinde yoğunlaştı. Hastaneler, yetimhaneler, matbaalar ve çeşitli sosyal faaliyetler ile ortaya çıkan misyoner çalışmaları, Amerikan okullarının açılması ile en aktif seviyeye ulaştı. İzmir'den sonra İstanbul, Beyrut ve Antep'te kurulan matbaalarda basılan dergi ve kitaplar sayesinde, Hristiyan halk üzerinde Protestanlık etkileri yoğunlaşıyordu.

Öncelikli hedef olarak Ermenileri seçen Board; Bursa, Trabzon, Erzurum, Harput, Sivas, Amasya, Muş, Antakya, Adana, Antep, Maraş, Urfa, Bitlis, Van,

²⁶ -Uygur Kocabaşoğlu, Anadolu'daki Amerika, Ankara 2000, s.10.

²⁷ -Gülbadi Alan, Amerikan Board Okullarında yürütülen Misyonerlik Faaliyetleri, Journal of İslamic Research. 2007/20-4, s. 464.

Tarsus, Merzifon ve Halep'te istasyonlar kurdu.

1895 yılında, tüm Osmanlı topraklarında faaliyet gösteren 540 Board misyonerinin 427 si Anadolu'da bulunuyordu.²⁸ Zamanla misyonerlerin hedefler daha da genişledi. *Tilman C.Towbridge (1857)* in şu ifadesi, misyonerlerin hedeflerini belirleme açısından çok ilginçtir: “*Türkler Hristiyanlaştırılmadıkça ve tüm kurumları batılılaştırılmadıkça kurtuluş yoktur. Kurtuluş yolu ise, Osmanlı İmparatorluğundaki Hristiyan halkları bir bir Protestanlaştırmak (Evangelizasyon) ve özgürleştirmektir.*”²⁹

Amerikan okullarına gelince; 1870 yılı istatistiklerinde toplam okul sayısı 233, öğrenci sayısı 5880 dir. 1900 yılında okul sayısı 417 ye, öğrenci sayısı ise 17.556 ya ulaştı.

Amerikan kolejlerinde, çağa göre oldukça üst seviyede bir eğitim-öğretim programı uygulanıyordu. Örneğin Bitlis'te bulunan bir Protestan kolejinin müfredatı şöyledir.

1. Sınıf: Fizikî -Coğrafya, Muhasebe, İngilizce Retorik, Türkçe İncil.
2. Sınıf:Aritmetik-cebir, Coğrafya, İngilizce, Gramer (Ermenice), Resullerin İşleri.
3. Sınıf:Tarih, Cebir, Eski Ermenice, Gramer, Astronomi, İngilizce, Türkçe.
4. Sınıf:Aritmetik, Gramer (Ermenice) Coğrafya, İngilizce, Türkçe, Ahd-î Cedid.³⁰

1886 da kurulan Merzifon Anadolu Koleji'nde, daha gelişmiş bir program uygulanmıştır.

Araştırmalara göre ilk Amerikan misyoner okulu Trabzon'da açıldı. Ardından Erzurum ve Sivas'ta kolejler kuruldu.³¹ Erzurum'daki okullar hakkında bilgi veren *H.I.B.Lynch*, şu açıklamalarda bulunmaktadır: “*Okullarda kurs sınıfı ve altı yüksek sınıf bulunmaktadır. İlk olarak Ermenice, Türkçe ve modern dillerden Fransızca, Almanca okutulurdu. Daha sonra Latince ve*

²⁸ -Uygur Kocabaşoğlu, a.g.e.s.32.

²⁹ -Ayhan Doğan, Maraş'ta Misyonerlik Faaliyetleri, (XIX. Y.Y.ın ikinci yarısı ve XX. Y.Y. başları) Selçuk Üniversitesi SBED. Konya 2004, s.271-285.

³⁰ -Uygur Kocabaşoğlu, a.g.e.s.144-145.

³¹ -William Eleroy Curtis, ” Around the Black Sea, Asia Minor, Armenia, Caucasus, Circassia, Daghistan, the Crime Rumania, page 30/32 .

Yunanca öğretilirdi. İleri sınıflarda ise, Ermeni Kilisesi ve Ermeni Tarihi dersleri vardı. Ara sınıflarda ayrıca matematik, cebir, geometri, coğrafya, jeoloji, botanik, astronomi, anatomi, kimya ve fizik dersleri vardı. Başarılı öğrenciler doktora yapmak üzere Almanya'ya gönderilirdi." Amerikalı misyonerler Erzurum'da büyük okullar kurdular. İlk misyonerler arasında bulunan Mr.W.N.Chambers, 1839 da önemli bir kolej açtı.^{32, 33} Amerikan misyonerlerinin en çarpıcı faaliyetlerinden birisi, Mardin'deki Süryanilere yöneliktir. Mardin'de 1869-1871 yıllarında bir erkek idadi mektebi, daha sonra kız idadi mektebi açıldı. Bu okulda önce Ermeniler okurken, daha sonra Süryaniler ve Katolikler de okumaya başladılar. Okulda dersler Arapça, Ermenice, Süryanice, Türkçe ve İngilizce okutuluyordu. Müfredatta İncil, aritmetik, Ermenice, gramer, coğrafya, yazı, müzik, kompozisyon, tarih ve teoloji dersleri vardı.³⁴ XX. yüzyıl başlarında Güneydoğu Anadolu'da Azınlık okullarının sayısı şöyledir:

- 1- Ermeni okulları: 863
- 2- Rum okulları: 240
- 3- Yahudi okulları: 150
- 4- Protestan okullar: 392
- 5- Katolik okulları: 660
- Toplam: 2305

Cumhuriyetten önce Türkiye'deki yabancı ve azınlık okullarının genel durumunu şöyle bir tablo ile ifade etmek mümkündür:

	Azınlık Okulları	Yabancı Okulları	Toplam
Okul Sayısı	667	715	1382
Öğretmen Sayısı	1250	1300	2560
Öğrenci Sayısı	74.000	96.000	170.000

³² -H.I.B.Lynch," Armenia Travels and studies" vol.I.Londra, 1901.s 217.

³³ -H.I.B.Lynch, a.g.e. S.214-219.

³⁴ -İbrahim Özcoşar, "Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi" c.5, s. 150-151.

*Xix. Ve Xx. Yüzyıllarda Osmanlı Devletinin Müslüman Teba'aya
Yönelik Eğitim Politikası I*

Osmanlı Devleti'nde XIX. Ve XX: yüzyıllarda Azınlık ve Yabancı okulları ile ilgili durumu özetledikten sonra, Türk-İslam tebaanın eğitim-öğretimi nasıl bir süreç takip etmiştir? Bu konuda bilgi vermeye çalışalım.

Kaynakça

- Akyüz, Yahya (2009). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara.
- Alan, Gülbadi. *Amerikan Board Okullarında Yürütülen Misyonerlik Faaliyetleri*. Journal of İslamic Research. 2007/20-24
- Augustinos, Gerasimos (1997). *Küçük Asya Rumları*. Çev.Devrim Evcı, Ankara.
- Cuinet, Vital. *La Turquie dé Asie*. (Ernest Leroux) 1282/1895.
- Curtis, William Eleroy. *Around The Black Sea, Asia Minor, Armenia, Caucasus, Circassia, Daghistan, The Crime Rumania*. Page 30/32. Electronic Library.
- Doğan, Ayhan (2004). *Maraş'ta Misyonerlik Faaliyetleri*. Selçuk Üniversitesi SBED Konya.
- Ergin, Osman (1977). *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul .
- Erzurum Salnâmesi 1315/1899.
- Erzurum Salnâmesi 1319/1903-4.
- Haydaroglu, İlknur Polat (1990). *Osmanlı İmparatorluğunda Yabancı Okullar*. Ankara.
- Kocabaşoglu, Uygur (2000). *Anadolu'daki Amerika*. Ankara.
- Lynch, H.İ.B. (1901). *Armenia Travels and Studies*. Vol.1. Londra.
- Özcoşar, İbrahim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. C.5.
- Sakaoğlu. Necdet (1993). *Osmanlı Eğitim Tarihi*. İstanbul.
- Tekeli İlhan, İlkin Sevim (1993). *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. Ankara.
- Uzunçarşılı, İsmail Hakkı (1988). *Osmanlı Devleti'nde İlmiye Teşkilatı*. Ankara.
- Vahapoğlu, Hidayet (1990). *Osmanlı'dan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okulları*. Ankara.

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİNİN ÖLÇME-DEĞERLENDİRME BİLGİSİ BİLEŞENİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Samad SHABANİFAR¹

Özet

Bu çalışmanın amacı ortaöğretim matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yeterlilik düzeylerini belirlemektir. Bu amaçla İran'da düzenlenen XII. Ulusal Matematik Eğitim Sempozyumuna katılan 40 ortaöğretim matematik öğretmeni ile çoklu durum çalışması yapılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin ölçme-değerlendirme bilgileri 4 bileşen bağlamında incelenmiştir. Bunlar; ölçme-değerlendirmenin amacı, yöntem ve araçları, matematik dersinin değerlendirilmesi ve öğrencilerin kavramsal becerilerini tespitine yönelik değerlendirme şeklindedir. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin genelde öğrencilerin eksikliklerinin, yanlışlarının belirlemesi veya bu yanlışların giderilmesine yönelik ölçme-değerlendirme amacına işaret etmedikleri, yöntem ve araçlar konusunda geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını ve yöntemlerini alternatif araçlar ve yöntemlerden daha fazla kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenler matematik dersinin ve öğrencilerin kavramsal öğrenmesini geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarından genelde yazılı sınavlarla değerlendirdikleri görülmüştür. Bu sonuçlar doğrultusunda, İran'daki matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgisinin ölçme-değerlendirme bileşeninde eksiklikler olduğu görülmüştür.

Anahtar sözlükler: Pedagojik Alan Bilgisi, Ölçme-Değerlendirme Bilgisi, Öğretmen Yetiştirme

¹ *Bu çalışma Samad Shabanifar'ın doktora tezinin bir bölümünden elde edilmiştir.

An Investigation of Mathematics Teachers' Pedagogical Content Knowledge in the Area of Assessment Knowledge

Abstract

The purpose of this study is to assess high school math teachers' knowledge. To this end, this research was carried out in the form of multiple case study with the participation of 40 math teachers attending the 12th national conference on mathematics education from different provinces. Teachers' understanding of measurement and evaluation is investigated through 4 aspects: the aim of evaluation, instruments used in the process of evaluation, mathematics assessment, and evaluation of students' conceptual learning. The results obtained are as follows: the teachers did not make any reference to students' difficulties, students' misunderstandings, nor did they refer to ways of eliminating them. They frequently made use of traditional methods, instruments, instead of modern ones in their assessment. They used open-ended questions for the assessment of mathematics course and students' conceptual learning. Based on the obtained results, one can claim that teachers have some deficiencies in their assessment knowledge.

Keywords: *pedagogic content knowledge, assessment knowledge, teacher training*

Giriş

Pedagojik alan bilgisi, Shulman(1986) tarafından öğretmen bilgisinin bir alt kategorisi olarak tanımlandıktan sonra (Hashwen,2005; Kovarik, 2008; Magnussonvd.,1999;Park ve Oliver, 2008; Tamir,1998) bir çok araştırmacı ölçme-değerlendirmeyi PAB'ın bir bileşeniolarak ele almışlardır. Park ve Oliver (2008) çalışmalarında araştırmacıların ayrıntılı bir literatür taraması ile birlikte PAB için bir beşgen model ortaya koymuştur. Bu modelin bir geninde yer alan değerlendirme bilgisi; değerlendirme yöntemleri ile değerlendirme için bilim boyutlarının öğrenilmesini içermektedir. Kovarik'de (2008) çalışmasında matematiksel gösterimleri ile öğrencilerin bilgilerini PAB'ın iki asıl bileşeni olarak ortaya koymuşken öğrencilerin bilgilerini anlamlı değerlendirmesi için dört işlem belirtmişlerdir(akt: Reyhani ve Sedghpour, 2011). Bu işlemler; öğrencilerin anlamlı değerlendirilmesi için soru hazırlanması, öğrencilerin yazılı sorularla değerlendirilmesi, öğrencilerin sınıf içindeki tartışmalar üzerinde

değerlendirilmesi ve öğrencilerin sınıflandırılmış ödevleri ile değerlendirilmesi biçimindedir.

Ölçme-değerlendirme, eğitim ve öğretim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Ölçme ve değerlendirmenin asıl amacı eğitimin niteliğini belirlemek ve ortaya çıkan eksikleri gidererek onu daha başarılı hale getirmektir (Akpınar ve Ergin, 2004). Ölçme-değerlendirme ayrıca bir dersin hedef ve kazanımlarına ulaşma derecesinin, öğretim sırasında hangi konuların işlenip işlenmeyeceğinin ve yapılan öğretimin öğrencilerinin öğrenme özelliklerini ne derece etkilediğinin ortaya konulmasında kullanılır (Akpınar ve Ergin, 2004). Öğrenme ve öğretme için ölçme-değerlendirme oldukça önemli olmasına rağmen öğretmen yetiştirmenin temel odak noktalarından biri olamamıştır (Uğurlu ve Akkoç, 2011). Ölçme-değerlendirme bilgisi, öğretmenin ölçme-değerlendirme yöntemlerinin amaçlarını ve işleyişlerini bilmesini, bunları oluşturma ve uygulama becerisini içermektedir. Bazı araştırmacılar, öğretmenlerin ağırlıklı olarak geleneksel (çoktan seçmeli, kısa cevaplı, testlerle, yazılı ve sözlü yoklamalara) ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmalarına rağmen, yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşım, yöntem ve tekniklerinin daha etkili olacağı ve reform ihtiyacı konusunda fikir birliği göstermektedirler (Cheng, 2006; O'Sullivan ve Johnson, 1993; aktaran: Yaman, 2011). Diğer taraftan da geleneksel ölçme-değerlendirme, öğrencilerin kaygı yaşamalarına veya ezberci öğrenme üzerinde odaklanmalarına neden olabilmektedir (Askov vd., 1997; Black ve Wiliam, 1998; Ginsburg ve Gal, 2000; Kohn, 1993; Strickland ve Strickland, 1998; Trumbull, 2000; aktaran: Yaman, 2011). Bütün bu sebepler sonucunda yeni ölçme-değerlendirme yöntemlerine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Yıldırım, Ekinci ve Köksal (2011) çalışmalarında yeni öğrenme ve değerlendirme yaklaşımlarının, öğrencinin kavramlar, tutumlar, değerler ve entelektüel beceriler (karar verme, problem çözme, eleştirel düşünme, gerçeği görüşten ayırma, verileri yorumlama, diğer insanlarla iyi geçinme vb.) ile neleri yapabileceğini ve neleri yapamayacağını göstermede önemli bir etken olarak vurgulamaktadırlar. Kutlu ve Karakaya (2008) artık öğrencilerin okul programlarında öngörülen kazanımlara ne derece ulaştığının belirlenmesinde performans dayalı durum belirleme, gerçek yaşam durumlarına dayalı durum belirleme ve portfolyo'ya dayalı durum belirleme olarak adlandırılan yeni değerlendirme yollarını kullanma gereğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca aynı zamanda bu değerlendirme anlayışı dereceli puanlama anahtarlarından ve değerlendirme formlarından (öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme gibi) yararlanmayı da gerektirmektedir. Unutulmamalıdır ki; ölçme-değerlendirme sonraki öğrenmelerin kapısını açmak için bir anahtardır (Konyalıoğlu, Aksu, Şenel ve Tortumlu, 2010).

1.1. Çalışmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaöğretim matematik öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerini ölçme-değerlendirme bileşeni bağlamında incelemektir. Çalışma, bu amaç doğrultusunda İran'daki matematik öğretmenleri için hizmet içi eğitim programını ve yine İran'da yeni açılan Farhangıyan adlı öğretmen yetiştirme üniversitesine öğretmen eğitime ilişkin öneriler sunmayı genel hedef almıştır. Bu amaç ve genel hedef doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Matematik öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmedeki amaçları nelerdir?
- Matematik öğretmenleri öğrencileri değerlendirirken ne tür yöntemler kullanmaktadırlar?
- Matematik öğretmenleri matematik dersini değerlendirirken ne tür sorulardan yararlanmaktadırlar?
- Öğrencinin anlatılan konu ya da kavramı öğrenip-öğrenmediğini tespitite ne tür bir yaklaşım izlemektedirler?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgi verilmiştir. Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin PAB'ın ölçme- değerlendirme bileşenindeki bilgilerinin farklı yönlerden belirlenmesi hedeflenmektedir. Bunun için çalışmaya katılan öğretmenlerin farklı gelişim süreçlerinin ortaya konması gerekmektedir. Bunun en etkili yöntemi çoklu durum çalışmasıdır (Eisenhardt, 1989; aktaran: Uğurlu ve Akkoç, 2011). Bu nedenle, öğretmenlerin ölçme- değerlendirme hakkındaki düşüncelerini, inançlarını, algılarını ve kullandıkları ölçme-değerlendirme yöntemleri ile araç türlerinin tespitine yönelik açık uçlu sorulardan oluşan anket yardımıyla verilerin toplandığı, çoklu durum çalışması modeli tercih edilmiştir.

2.1. Çalışmanın örnekleme

Çalışmanın örneklemini 2012 yılın Eylül ayında İran'da düzenlenen XII. Ulusal Matematik Eğitim Sempozyumuna İran'ın farklı illerden katılan 40 ortaöğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Sempozyuma katılan öğretmenlerden 40 kişi basit seçkisiz örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Basit

seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimlerin örneğe seçilme olasılığı rastgeledir (Büyüköztürk vd., 2008).

2.2. Veri toplama aracı

Matematik öğretmenlerinin mevcut pedagojik alan bilgilerini ortaya koyabilmek için pedagojik alan bilgi testi geliştirilmiştir. Bu testin bir bölümünde ölçme-değerlendirme ile ilgili açık uçlu sorular yer verilmiştir. Bu açık uçlu sorular araştırmacı tarafından literatürdeki ölçme- değerlendirme çalışmalarındaki sorular dikkate alınarak oluşturulmuştur. Ayrıca hazırlanan açık uçlu sorular için uzman görüşlerine başvurulmuş ve pilot çalışma olarak örneklem dışından 5 öğretmene uygulanmıştır. Pilot çalışmadan elde edilen veriler ve sonuçlara göre sorular tekrar gözden geçirilmiş ve yine uzman görüşünü alınarak son şekli verilmiştir. Testte yer alan açık uçlu sorular aşağıdaki gibidir;

- Öğrencileri ölçme- değerlendirmedeki amacınız nedir? (Ders süreci ve ders sonunda).
- Bildiğiniz ölçme-değerlendirme yöntemleri nelerdir?(Ders süreci ve ders sonunda).
- Matematik dersi değerlendirme sürecinde kullandığınız ölçme-değerlendirme yöntemlerini yazınız(Sınıf içi ve dışı).
- Bildiğiniz ama kullanmadığınız ölçme-değerlendirme yöntemlerini nedenleri ile birlikte yazınız.
- Ölçme-değerlendirmede ne tür sorular kullanırsınız?
- Bir öğrencinin matematikteki bir kavram ya da bir kuralı ne kadar öğrendiğini belirlemede ne tür ölçme-değerlendirme yöntemlerinden yararlanırsınız?

2.3. Veri toplama süreci

İran'ın farklı illerinden matematik öğretmenlerine ulaşmak için araştırmacı Eylül-2012 de İran'da düzenlenen XII. Ulusal Matematik Eğitim Sempozyumuna katılarak İran'ın farklı illerden katılan 40 ortaöğretim matematik öğretmeni ile yüz yüze görüşmüş ve önceden hazırlanan pedagojik alan bilgi testini iki gün içinde uygulamıştır.

2.4. Verilerin analizi

Öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar, betimsel ve içerik çözümlemesine tabi tutulmuştur. İçerik çözümlemesi; verilerin kodlanması, kategorileri ve temaların bulunması, bunların organize edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle araştırma verilerinin çözümlemesi sürecinde, matematik öğretmenlerinin her bir soruya verdikleri cevaplar, araştırma amacına göre kodlanmıştır.

3. Bulgular ve Tartışma

Araştırma amacına uygun olarak ilk önce katılımcıların ölçme-değerlendirme amacına ilişkin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar incelenmiş ve bu yanıtlara göre oluşan kategoriler Uğurlu ve Akkoç (2011)'den yararlanılarak betimlenmiştir. Daha sonra kategorilerde yer alan öğretmenlerin sayıları hesaplanmış ve öğretmenlerin cevapları şekillendirici-tamamlayıcı ölçme-değerlendirme bağlamında incelenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevapların analizi ve sınıflandırılması sonucundan elde edilen veriler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1:Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirilme Amaçlarına İlişkin Görüşlerinin Kategori Frekans ve Yüzdeleri.

Kategoriler	Öğretmen sayısı*	%
Öğretim sürecini ve kendi performansımızı değerlendirme.	4	10
Öğrencilerin, öğrenme derecesi ve konu hâkimiyetleri hakkında bilgi sahibi olmak.	17	42,5
Hedeflere ne kadar ulaşım- ulaşmadığının tespiti.	7	17,5
Güçlü ve zayıf öğrencilerin belirtilmesi.	6	15
Öğrencilerin muhtemel kavram yanlışlarını ortaya çıkarılması ve gidermesi.	2	5

*Matematik Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgilerinin Ölçme-Değerlendirme
Bilgisi Bileşeni Bağlamında İncelenmesi*

Sadece öğrencilerin sınıfı geçmesi için karar vermek.	2	5
Öğrencilerin güncel hayatta pratik matematik kullanım niteliğini belirlemek	6	15
Öğrencileri soru çözmek için teşvik etmek ve öz güvenlerini arttırmak.	5	12,5
Öğrencilerin, zorlandıkları ile ön bilgi eksikliklerini tespiti ve giderilmesi	5	12,5
Cevap vermeyenler	4	10

*Öğretmenlerin toplam sayısının 40 tan fazla olmasının nedeni bazı öğretmenlerin birden çok kategoride yer almalarıdır.

Tablo1'deki kategorilere ve bu kategorilerde yer alan öğretmenlerin sayısına şekillendirici ölçme-değerlendirme yönünden bakıldığında görülmektedir ki, şekillendirici amaçlarda yer alan öğretmenlerin sayısı çok azdır. Örneğin *öğrencilerin muhtemel kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması ve giderilmesi* kategoride yer alan öğretmen sayısı 2 (%5), *öğrencilerin zorlandıkları yerler ve var olan ön bilgi eksikliklerinin tespiti ve giderilmesi* kategorisinde yer alan öğretmenlerin sayısı 5 (%12,5) dir. Dersin işleyişine yön vermek veya öğretimin yeniden yapılandırılması gibi şekillendirici ölçme-değerlendirme amaçlarından bazıları kategoriler içinde yer almamıştır. Ölçme-değerlendirmenin tamamlayıcı yönünden tabloya bakıldığında *sadece öğrencilerin sınıfı geçmesi için karar vermek* kategorisi 2 (%5), *öğretim sürecini ve kendi performansımızı değerlendirilme* kategoride yer alan öğretmen sayısı 4 (%10) dur. *Öğrencilerin, öğrenme derecesi ve konu hâkimiyeti hakkında bilgi sahibi olmak* kategorisi en çok frekansa sahip olan kategoridir 17 (%42,5). Görüldüğü gibi öğretmenlerin yaklaşık yarısı bu kategoriye seçmişken, neden öğrenciler hakkında bu tür bilgiye sahip olmak istediklerini açıklamamışlardır. Ancak bu bilgiye sahip olmak, öğrencilerin eksiklikleri giderilmesi yönünde kullanılırsa olumlu sonuçlar verebilir. Diğer kategorilerde *güçlü ve zayıf öğrencileri belirlemek ve öğrencilerin güncel hayatta pratiksel matematik kullanım niteliğini belirlemek* kategorilerin ikisinde de yer alan öğretmenlerin sayısı 6 (%15) dir. Bu iki amaç öğrencilerin öğrenmesi yönünde ele alınırsa

olumlu bir amaç olabilir. En son kategori *hedeflere ne kadar ulaşıp-ulaşılmadığının tespiti*dir. Bu kategoride yer alan öğretmen sayısı 7(%17,5) dir. Bu amaç sadece tamamlayıcı yönden değil, şekillendirici yönden de ele alınırsa öğrencilere daha faydalı olacağı düşünülebilir.

Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri hakkındaki bilgi durumlarını tespit etmek için aşağıdaki sorulara verdikleri cevapların analizi tablo 2 ve 3’de verilmiştir.

Sorular:

- Bildiğiniz ölçme- değerlendirme yöntemleri nelerdir? (Ders süreci ve ders sonunda).
- Matematik dersi değerlendirme sürecinde kullandığınız ölçme-değerlendirme yöntemlerini yazınız(Sınıf içi ve dışı).
- Bildiğiniz ama kullanmadığınız ölçme-değerlendirme yöntemlerini nedenleri ile birlikte yazınız.
-

Tablo 2:Öğretmenlerin, Ölçme-Değerlendirme Araç ve Yöntemleri İle İlgili Sorulara Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Verilerin Frekansları

Araç ve Yöntem	Biliyorum	Öğretmen sayısı* Tercih ediyorum	Kullanamıyorum
Yazılı	40	40	-
Test tekniği(çoktan seçmeli)	40	21	19
Sözlü	40	26	16
Sınav grup toplamı	5	5	3
Ödev	10	10	-
Proje	3	2	1
Araştırma/ Araştırma ödevi	6	6	2
Ödev grup toplamı	1	1	-
Sınıf içi soru cevap/ problem çözme/	40	20	20
Tahtada soru çözdürme	1	1	-
Gözlem	10	8	2
Şekillendirici değerlendirme	1	1	-
	1	-	-

*Matematik Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgilerinin Ölçme-Değerlendirme
Bilgisi Bileşeni Bağlamında İncelenmesi*

Grup çalışması	1	1	-
Laboratuvar tekniği	1	1	-
Kavram yanlışlarıyla ilgili	1	1	-
soru	2	2	2
Öğrencilerin kendi öz	1	-	1
değerlendirme	1	-	1
Akran değerlendirmesi	1	1	1
Açık kitap sınavı	1	1	1
Çek listesi	2	2	-
Portfolyo			
İnterneti ile sınav			
Beyin fırtınası			
Tartışma yöntemleri			

*Tabloda verilen rakamlar öğretmen sayısını belirtmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi geleneksel ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri içerisinde sınıflandırılacak olan yazılı sınav ile ilgili öğretmenlerin hepsinin(40) bilgisinin olduğu, hepsinin tercih ettiği ve sürekli kullandığı bir ölçme-değerlendirme yöntemi olarak görülmektedir. Test tekniği (çoktan seçimli sınav) ölçme-değerlendirme araç ve yöntemi olarak öğretmenlerin hepsinin bildiği ancak öğretmenlerin 21’inin bu yöntemi kullanmayı tercih ettiği ve 19’unun da tercih etmediği bir yöntemdir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı bu yöntemi matematik dersinin için uygun bir yöntem olarak düşünmemektedir. Geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerden birisi de sözlüdür. Öğretmenlerin hepsinin bu yöntemi hakkında bilgisi varken 26’sınınbunu tercih ettiği, 16’sının ise kullanmadığı görülmektedir. Geleneksel diğer yöntemlerden biriside sınıf içi soru cevap/ problem çözme/tahtada soru çözdürme yöntemleridir. Görüldüğü gibi öğretmenlerin hepsinin bu yöntemler ile ilgili bilgileri varken öğretmenlerin yarısı (20)bu yöntemleri kullanmayı tercih etmiş diğer yarısı tercih etmemiştir.

Tablo 2’de, ödev ve şekillendirici değerlendirme yöntemleri hariç, diğer yöntemlerin çok az sayıda öğretmen tarafından bilindiği ve tercih edildiği ve yine tercih edilseler dahi kullanamadıkları yöntemler oldukları görülmüştür. Proje, araştırma/araştırma ödev, grup çalışması, kavram yanlışlarıyla soru, çek listesi, portfolyo, beyin fırtınası ve tartışma yöntemleri gibi şekillendirici ölçme-değerlendirme yaklaşımıyla ilişkilendirilecek güncel ölçme-değerlendirme yöntemlerinde öğretmenlerin ya hemen hiç bir bilgileri olmadıkları veya tercih edip kullanamadıkları

görülmektedir. Çok az öğretmen tarafından bilinen yöntemler şekillendirici yöntemler olmasalar da, yeni ve etkili ölçme-değerlendirme yöntemleri olabilirler. Öz-değerlendirme, akran değerlendirme, açık kitap sınavı ve yine internet ile sınav gibi ödev ve şekillendirici değerlendirme yöntemlerini 10 öğretmenin tercih ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin, matematik dersinin ölçme-değerlendirmesinde kullandıkları soru türleri ile ilgisi olan “Matematik dersini ne tür sorularla değerlendirirsiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin, Matematik Dersinin Ölçme-Değerlendirmesinde Kullandıkları Soru Türleri İle İlgili Cevaplardan Elde Edilen Veriler

Soru türleri	Öğretmen sayısı*	%
Açık uçlu	40	100
Kısa cevaplı	10	25
Doğru yanlış	11	27.5
Çoktan seçmeli	16	40
Boşluk doldurma	10	25
Eşleştirme	7	17.5
Diğer	2	5

* Öğretmen sayısının 40 tan fazla olması nedeni, bazı öğretmenlerin birden çok soru türüne cevap vermeleridir.

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğretmenlerin tamamı matematik dersini açık uçlu sorularla değerlendirmektedirler. 10 öğretmen kısa cevaplı sorular, 11 öğretmen doğru/yanlış tipi sorularla, 16 öğretmen çoktan seçimli sorularla, 10 öğretmen boşluk doldurma tipindeki sorularla ve 7 öğretmende eşleştirme tipi sorularla öğrencileri değerlendirmektedirler.

Tablo 4’de öğretmenlerin, öğrencinin matematiksel bir kavramı veya konuyu ne kadar öğrenmiş olduğunu tespit etmekte izlediği yaklaşım ölçme-değerlendirme araç ve yöntemleri bağlamında incelenmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin, Öğrencinin Matematiksel Bir Kavramı veya Bir Konuyu Ne Kadar Öğrendiğini Değerlendirmede Kullanmayı Tercih Ettikleri Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri

Ölçme ve değerlendirme yöntemleri	Öğretmen sayısı*	%
-----------------------------------	------------------	---

*Matematik Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgilerinin Ölçme-Değerlendirme
Bilgisi Bileşeni Bağlamında İncelenmesi*

Yazılı	13	32.5
Sözlü	8	20
Ödev	1	2.5
Ödev grup toplamı / grup arasında yarışma	1+1	5
Yorum / transfer yapabileceği sorular sorarak	3	7.5
Günlük hayatta	1	2.5
Tahtada soru çözme	3	7.5
Konu anlattırma	3	7.5
Soru hazırlamak	3	7.5
Tartışma yöntemleri	2	5
Kavramın veya kurallın işlemi ile ilgili sözlü soru	9	22.5
soralım	7	17.5
Cevap vermeyenler		

* Öğretmen sayısının 40tan fazla olması nedeni, bazı öğretmenlerin birden çok soru türüne cevap vermeleridir.

Tablo 4’de görüldüğü gibi 40 öğretmenden 7 tanesi bu soruya cevap vermezken, 13 öğretmen yazılı, 8 öğretmen sözlü, 3 öğretmen tahtada soru çözme şeklinde geleneksel yöntemlere başvurduklarını ifade etmişlerdir. Diğerleri ise güncel ve şekillendirici yöntemler ile değerlendirme yönünde fikir sunmuşlardır. Öğretmenlerin sözlü ve tahtada soru çözme yöntemlerini hem şekillendirici ve hem de tamamlayıcı değerlendirme yönünden ele almaları durumunda bu yöntemlerin iyi bir yaklaşım olduğu düşünülebilir.

4. Sonuçlar ve öneriler

Öğretmenlerin “Ölçme-değerlendirmedeki amaçlarınız nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplarda şekillendirici amaçlara çok az yer verdikleri görülmektedir. En çok dile getiren amaçlardan biri *öğrencilerin öğrenme derecesi ve konuya hâkimiyetleri hakkında bilgi sahibi olmak* şeklinde olmasına rağmen, öğretmenler bu söylemlerinin nedenini açıklamamışlardır. Dolayısıyla bu amaç, şekillendirici olmaktan çok tamamlayıcı bir amaç olarak ele alınabilir. Yine öğretmenlerin dile getirdikleri amaçlarından biri olan *öğrencilerin muhtemel kavram yanlışlarının ortaya çıkarılması ve giderilmesi* kategorisinde çok az sayıda öğretmen olduğu görülmektedir. Hal bu ki bu amaç eğitim-öğretim sürecinin yapılandırılması ve iyileştirilmesinde dikkate alınabilecek en önemli amaçlardan bir tanesidir. Bu sonuçlar Uğurlu ve Akkoç’un (2011) yaptıkları çalışma ile tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin, ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini, alternatif araçlar ve yöntemlerden daha fazla kullandıklarını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin alternatif araç ve yöntemlerden ödev ve şekillendirici değerlendirme yöntemleri hariç, diğer araç ve yöntemlerin öğretmenlerin çok az bir kısmı tarafından bilinip ve yine tercih edildiğini ve tercih etseler dahi bunları kullanamadıklarını göstermiştir. Bu veriler Yaman'ın (2011) yaptığı çalışma ile tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin, ölçme-değerlendirmede kullandıkları soru türleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarından sadece yazılı sınavları ve yazılı sınavlarda da öğretmenlerin tamamının açık uçlu soruları kullandıklarını göstermiştir. Bulgular öğretmenlerin, çok fazla kullanmasalar da sırasıyla çoktan seçimli, kısa cevaplı, boşluk doldurma, doğru yanlış ve eşleştirme türlerinden soruları kullandıklarını göstermiştir. Bu sorudan elde edilen bu sonuçlar Anıl ve Acar (2008) ve Nazlıçipek ve Akarsu'nun (2008) çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin, öğrencinin *matematiksel bir kavramı veya bir konuyu ne kadar öğrenmiş olduğunu* değerlendirmek amacıyla kullanmayı tercih ettikleri ölçme-değerlendirme yöntemlerinden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin geleneksel ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinden özellikle yazılı ve sözlü araçları, alternatif araç ve yöntemlerden daha fazla kullandıkları görülmektedir. Alternatif araçlar çok az öğretmen tarafından da olsa kullanılmaktadır. Bu bulgular, Yaman'ın (2011) çalışması ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırma verilerinden, öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ile bilgilerinin çok sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu yöntemlerin kullanımını arttırmak için bu konuda öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve bunlarla ilgili uygulanmaların yapılması sağlanmalıdır. Bu ise ancak öğretmenlere için hizmet içi eğitimleri esnasında uygulanabilecek, örneğin Uğurlu ve Akkoç'un (2011) çalışmalarında uyguladıklarına benzer programlar ile mümkün olabileceğini düşünmek makuldür. Ayrıca, İran'da öğretmen adaylarının eğitiminde bu tür derslere yer verilmesi ve bu derslerin de alan eğitimi uzmanlarınca okutulması uygun bir yaklaşım olacaktır.

*Matematik Öğretmenlerinin Pedagojik Alan Bilgilerinin Ölçme-Değerlendirme
Bilgisi Bileşeni Bağlamında İncelenmesi*

Kaynakça

Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2004). Fen bilgisi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.

Anlı, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(II), 44-61.

Ball, D. L. (1990b). Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(2), 132-144.

Baştürk, S. ve Dönmez, G. (2011). Matematik öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerinin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni bağlamında incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 17-37.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Even, R., & Markovitz, Z.(1995). Some aspects of teachers' and students' views on student reasoning and knowledge construction. *International Journal of Mathematics Education in Science Technology*, 26, 531-544.

Even, R., & Tirosh, D.(1995). Subject-matter knowledge and knowledge about students as sources of teacher presentations of the subject matter. *Educational Studies in Mathematics*, 29, 1-20.

Hashweh, M.Z. (2005). Teacher pedagogical construction: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teacher and teaching: theory and practice*, 11(3), 273-292.

Konyalıoğlu, A.C., Aksu, Z., Şenel, E.Ö., Tortumlu, N. (2010). Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Soru Çözümlerinde Yapılan Hataların Nedenlerini Sorgulama Becerilerinin İncelenmesi. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. Hacettepe Üniversitesi, Mayıs 2010, Ankara.

Kutlu, Ö., Karakaya, İ. (2008). Öğrenci başarısının belirlenmesi. Ankara: Pegem Akademi Yayın.

Magnusson, S., Krajcik, J. vd. (1999). Nature sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome and N.G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (pp.95–132). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Nazlıççek, N. ve Akarsu, F. (2008).fizik, kimya ve matematik öğretmenlerinin değerlendirme araçlarıyla ilgili yaklaşımları ve uygulamaları. *Eğitim ve Bilim* 33(149), 18-29.

Park, S. ve Oliver, J. S. (2008.a). Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38, 261–284.

Reyhani, E. and Saleh-Sedghpour, B. (2011).İdentification of influential factors in curriculum of mathematics teacher training courses in İran and the quality of their interconnection. *Journal of Curriculum Studies*,5 (20), 116 -141.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand; knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Şenel Çoruhlu,T., Er Nas, S. vd. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon, örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V1(I) , 122-141.

Tamir, P.(1988).Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4, 99–110.

Uğurlu, R. (2009). Teknolojik pedagojik alan bilgisi çerçevesinde önerilen eğitim programı sürecinde öğretmen adaylarının şekillendirici ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerilerinin gelişimini incelemesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Uğurlu, R. ve Akkoç, H.(2011).Matematik öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme bilgilerinin gelişiminin tamamlayıcı ve şekillendirici ölçme -değerlendirme bağlamında incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 155-167.

Yaman, S. (2011). Öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik algıları. *Elementary Education Online*, 10(1), 244-256.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım Ekinci, H. ve Köksel, E.A. (2011).İlköğretim fen ve matematik öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1), 167-184.

**ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ (5, 6, 7 ve 8. SINIFLARI)
ÖĞRETİM PROGRAMI ÜZERİNE**

Alper Cihan KONYALIOĞLU¹

Bu incelemede, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2013 yılında yayımlanan Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan kazanımlar, kazanım ifadesi yazma temasında ele alınmıştır. Programda yer alan kazanımlar; kazanımların yazımında tercih edilen fiiller ve kazanımın ilgili olduğu matematik konu alan bilgisi kategorileri üzerinedir. İnceleme sonucunda azda olsa bazı kazanım ifadeleri yazılırken gerek kullanılan fiiller gerekte alan bilgisi kategorilerinde gözden kaçtığı düşünülen hatalara rastlanmış, bunlara yapıcı eleştiriler getirilmeye çalışılmıştır.

Kazanım(öğrenme çıktısı), bir öğrenme sürecinin tamamlanmasının ardından öğrencinin sahip olması gerektiği düşünülen bilgi ya da beceri olarak ifade edilebilir. Kazanımlar bilişsel, duyuşsal, psiko-motor ya da anahtar beceriler boyutlarına göre şekillendirilir. Kazanım ifadeleri; ifade edilen bu boyutların kendi içerisindeki alt basamaklarına göre belirlenen gözlenebilir ve ölçülebilir fiiller ve ilgili konu ilişkilendirilerek yazılır.

¹ Atatürk Üniversitesi K.K.E.F. OFMA Matematik Eğitimi 25240-Erzurum
ackonyali@atauni.edu.tr

Dolayısıyla kazanım ifadeleri yazılırken fiil seçimi ve konu alan bilgisi iki önemli etkindir.

İlk olarak kazanım yazımında tercih edilen fiiller göz önüne alındığında, kullanılan bazı fiillerin kazanım yazımı için uygun olmadığı görülmüştür. Kazanım ifadeleri yazılırken belirsiz ifadelerden kaçınılmalı, net ifadeler kullanılmalıdır. Dolayısıyla “bilir, anlar, keşfeder...” gibi ölçülebilir ve gözlenebilir olmayan belirsiz fiillerden kaçınılmalıdır.

Yukarıda söylenilenler doğrultusunda Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programındaki kazanım ifadeleri incelendiğinde “anlar, keşfeder” gibi belirsiz fiillerin azda olsa kullanıldığı görülmüştür. Bunlara birkaç örnek aşağıdadır:

7.2.1.2. Denklemlerde eşitliğin korunumu ilkesini **anlar**.

7.3.4.3. Ötelemede şekil üzerindeki her bir noktanın aynı yön ve büyüklükte bir dönüşüme tabi olduğunu ve şekil ile görüntüsünün eş olduğunu **keşfeder**.

8.2.1.1. Basit cebirsel ifadeleri **anlar** ve farklı biçimlerde yazar.

İkinci olarak, kazanım ifadeleri konu alan bilgisi bağlamında ele alındığında gözden kaçan bazı hususlar tespit edilmiştir. Bunlara birkaç örnek aşağıdadır:

5.1.2.1. En çok beş basamaklı **doğal sayılarla** toplama ve **çıkarma işlemi** yapar.

6.1.1.2. İşlem önceliğini dikkate alarak **doğal sayılarla dört işlem** yapar.

7.1.1.1. **Tam sayılarla** çarpma ve **bölme** işlemlerini yapar.

Yukarıdaki doğal sayılar üzerinde çıkarma işlemi, tamsayılarda bölme işlemi gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Çıkarma doğal sayılar kümesi üzerinde bir işlem değildir. Yine bölme, ne doğal sayılar ne de tam sayılar kümesi üzerinde bir işlem değildir. Çünkü çıkarma ile bölme doğal sayılar kümesi üzerinde ve bölme tam sayılar kümesi üzerinde kapalı değildir.

Aynı şekilde öğretim programındaki bazı alt öğrenme alanlarında kullanılan terimlerde de gözden kaçan azda olsa birkaç terim olduğu görülmüştür. Örneğin; Ortaokul 5. Sınıf, sayılar ve işlemler öğrenme alanı doğal sayılarla işlemler alt öğrenme alanı başlangıcında ifade edilen terimlerden; *bölen*, *bölüm*, *bölünen* ve *kalan* terimleri bölme işlemi ile ilgili olup bölmenin doğal sayılar kümesi üzerinde bir işlem olmadığı dikkate alındığında bu terimlerin bu alt öğrenme alanı için uygun olmadığı görülür.

Söz konusu doğal sayılar olduğunda bilinen anlamdaki bölme yerine bu işlemin sınırlayıcı özel tanımlanan bir işleme ihtiyaç vardır. Burada bölme işlemi yerine ayrıştırma, gruptama, paylaşırma gibi işlem isimlerinin ve yine çıkarma yerini azaltma, eksiltme gibi kelimelerin kullanılması daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Gözden kaçan bu husus gerek öğretmen ve gerekte öğrenci üzerinde olumsuz sonuçlara yol açabilir. İşlemin altında yatan kavramsal temelden yoksun bireyler yaptıkları işlemlere anlam yükleyemediklerinde anlamsız bir şeyler yaptıklarını düşünebilmektedirler ve ne yaptıklarının farkında olmadan işlemci bir ruhla hareket etmekte, düşünme yeteneklerini istenildiği biçimde geliştirememektedirler.

Aynı şekilde öğrenilmesi istenilen kavramın ilk prototipi yanlış algılanabilmekte ve diğer öğrenmeler bu yanlış prototip'in üzerine inşa edilmeye çalışılmaktadır. Bu matematik öğrenme-öğretme sürecinde bazı olumsuzlukları da beraberinde getirebilecektir.

Yukarıda söylenilenler doğrultusunda terim ve kazanımların yeniden gözde geçirilmesi ve Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı kapsamında hazırlanacak materyallerde de bu hususlara dikkat edilmesinin matematik öğretime olumlu katkıları olacağı düşünülebilir. Ayrıca tek bir tema boyutunda incelenen Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı farklı temalara da yayılarak daha kapsamlı bir inceleme yapılabilir.

Kaynak

Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

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 ortalanarak 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:

Sözgelişi, 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. Sözgelişi, 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/Hazırlayan 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>__