

KAZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Sayı: 28

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. Deniz KÜZECİ

Yayın Kurulu

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

Dizgi

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

Danışma Kurulu

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

Not: Üniversiteler yayın yönetmeliğinin 6. maddesi uyarınca yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir.



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

K. ATATÜRK

HAKEM KURULU

| | |
|----------------------------------|---------------------------------|
| Prof. Dr. Abdullah KAPLAN | Atatürk Üniversitesi |
| Prof. Dr. Cengiz ÇINAR | Gazi Üniversitesi |
| Prof. Dr. Erol KÜRKCÜOĞLU | Atatürk Üniversitesi |
| Prof. Dr. Fatih TEPEBAŞILI | Necmettin Erbakan Üniversitesi |
| Prof. Dr. H. Nalân GENÇ | On Dokuz Mayıs Üniversitesi |
| Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ | Atatürk Üniversitesi |
| Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ | Atatürk Üniversitesi |
| Prof. Dr. Melik BÜLBÜL | Atatürk Üniversitesi |
| Prof. Dr. Sakıp Selçuk GÜNAY | Atatürk Üniversitesi |
| Prof. Dr. Yavuz TAŞKESEN LİGİL | Atatürk Üniversitesi |
| Doç. Dr. Alper Cihan KONYALIOĞLU | Atatürk Üniversitesi |
| Doç. Dr. Cemalettin IŞIK | Atatürk Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ersin GÜLSOY | Atatürk Üniversitesi |
| Doç. Dr. Murat KÜÇÜKUĞURLU | Erzurum Teknik Üniversitesi |
| Doç. Dr. Rıfat GÜNDAY | On Dokuz Mayıs Üniversitesi |
| Doç. Dr. Ümit ŞİMŞEK | Atatürk Üniversitesi |
| Doç. Dr. Yavuz KIZILÇİM | Atatürk Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP | Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Deniz KÜZECİ | Atatürk Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Ebubekir BOZAVLI | Atatürk Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Fatih BOYNIKOĞLU | Atatürk Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Fikret GÜLAÇTI | Erzincan Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Gülay ER | On Dokuz Mayıs Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK | Atatürk Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Mehmet Nur TUĞLUK | Atatürk Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Muzaffer OKUR | Erzincan 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 EĞİLMEZ | Atatürk Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Savaş YEŞİLYURT | Atatürk Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Selahattin TOZLU | Atatürk Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Sinan KOÇYİĞİT | Atatürk Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Şeyda ERASLAN | Atatürk Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA | Atatürk Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Türkan KARAKUŞ | Atatürk Üniversitesi |
| Yrd. Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK | Atatürk Üniversitesi |

Önyazı,

İnsanlığı aydınlatmak, onların güncel sorunlarına akademik ölçülerde çözüm üretebilmek, eğitim kurumlarının ana amaçları arasında yer almalı ve kendi kurumsal misyonunu bu çizgide sürdürmelidir. Bu nedenle, eğitimin genel hedefi bilgi ve onun üretimi ile insan ve çevresinde gelişen sorunlara çözüm yolları aramak ve bu sayede geleceğe yönelik üretken bireylerin inşasına öncülük etmektir. Bilginin davranışa dönüştürülmesinde eğitimin hayati önemi bilinmektedir. Toplumsal sorunların önemli bir yanını oluşturan iletişimsizlik, yalnızlık, bireysel yaşam tıkanmışlığı, çözümsüzlük, özkıyım, bireyin kendini önemsiz hissetmesi... vb. konular eğitim öncülerince çözümlenmesi beklenen sorunlardır.

Çağımızda üzerinde en fazla durulan konulardan biri olan eğitim ve onun toplumsal önemi, içinde bulunduğumuz güncel açmazlar dikkate alındığında etkisini daha da hissettirmektedir. Eğitimcinin de kendini yeniden gözden geçirmesini ve toplumsal işlevini revize etmesini zorunlu kılan bu olaylar ve yankıları, insanlığın ortak geleceği adına pek çok gayreti kaçınılmaz kılmaktadır.

Sağlıklı eğitim süreçlerini tamamlamış toplumların üstlendikleri rol, gelişmişlik göstergesi olarak daha sağlıklı toplumların inşa edilmesinde etkinleştirilmelidir. Bu bağlamda, içinde bulunduğumuz çağın sosyal, kültürel ve insani sorunlarının ortadan kaldırılmasında en etkili görev, şüphesiz eğitim ordusunun ifa edeceği bir görev olmalıdır. Sosyal güven ortamının iç barışa, üretime, bilginin gücüne katkı sağlayarak; eleştiren, düşündüren, çok yanlı bakabilen bireyler yaratacağı bilinen bir gerçektir. Gelişmişlik düzeyi ile sosyal refah düzeyi arasında kurulacak paralel bağ, iç huzurun tesisinde en önemli umdelerden biri olarak sayıldığı bilinmektedir.

Çağımızın yükselen değerleri, eğitimin yeniliklere açık, üretkenliği önceleyen, toplumlara düşünmeye yönlendiren, tartışma kültürüne katkı sağlayacak bilinç düzeyi oluşturan rolüne ve sosyal farkındalık duygusunun gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu sayımızı, eğitimin ve onun toplumsal işlevinin daha iyimser bir geleceğe katkı sağlamasına vesile olması ümidiyle okurlarımızla buluşturmaktan büyük bahtiyarlık duyacağız.

**EDİTÖR
MELİK BÜLBÜL**

İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-----|
| BİR EDEBİ TÜR OLARAK FABL YOLUYLA DİL ÖĞRETİMİ Melik BÜLBÜL & Sadık TÜRKÖĞLU & Deniz KÜZECİ..... | 1 |
| L’AVARE DE MOLIERE EN CLASSE DE FLE Hanife Nâlân GENÇ & Songül ERDOĞAN GÜVELİ..... | 13 |
| OSCAR WILDE’İN “THE SPHINX WITHOUT A SECRET” ADLI ÖYKÜSÜNE GÖSTERGEBİLİMSEL BİR YAKLAŞIM İsmail AVCU | 29 |
| MALLARMEE’NİN ŞİİRLERİNDE RENK ANLATIMLARI Sadık TÜRKÖĞLU & Deniz KÜZECİ & Melik BÜLBÜL..... | 43 |
| ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE EYLEMSSEL YAKLAŞIM Ebubekir BOZAVLI | 67 |
| KÜME DESTEKLİ BİREYSELLEŞTİRME TEKNİĞİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ Cemalettin IŞIK & Züleyha YILDIRIM | 81 |
| GÖRME ENGELLİLER ORTAOKULUNA DEVAM EDEN ÖĞRENCİLER İLE NORMAL ORTAOKULA DEVAM EDEN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI Mehmet KÖK & Sinan KOÇYİĞİT & Cem ASLAN..... | 99 |
| OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARININ İLKOKULA HAZIRLIK AÇISINDAN ETKİLİLİĞİNİN BİRİNCİ SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ Ayşenur YAZAR & Erdoğan KÖSE..... | 119 |
| HENRY DE MONTHERLANT’IN ÖLÜ KRALİÇE (LA REINE MORTE) ADLI PİYESİNDE ÖLÜM KORKUSU VE ŞİDDETİN HIZI Deniz KÜZECİ & Sadık TÜRKÖĞLU& Melik BÜLBÜL..... | 137 |
| İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME ÇALIŞTAYININ FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMENLERİNİN MODELİ UYGULAMA DÜZEYLERİNE ETKİSİ Yasemin KOÇ | 159 |

| | |
|---|-----|
| GÜRCÜ KRALİÇESİ TAMARA’NIN SARIKAMIŞ (Micingert) SAVAŞI (23-31 Temmuz 1202) | |
| Gürsoy SOLMAZ..... | 171 |
| XIX.ve XX. YÜZYILLARDA OSMANLI DEVLETİNİN MÜSLÜMAN TEBA’AYA YÖNELİK EĞİTİM POLİTİKASI II | |
| Kenan ÇETİN..... | 181 |

EDEBİ BİR TÜR OLARAK FABL YOLUYLA DİL ÖĞRETİMİ

Melik BÜLBÜL¹

Sadık TÜRKÖĞLU²

Deniz KÜZECİ³

Özet

Edebi bir tür olarak fabl, yabancı dil öğrenme süreçlerine uygun bir tür olarak gelmektedir. Temel becerilerin gelişmesinde yabancı dil öğrenen için metnin mesaj yüküne ve derin anlam katmanlarına ulaşma kolaylık sağlayan bir tür olarak da bilinmektedir fabl. Yabancı dil olarak Almanca öğretimi süreçlerinde de edebi bir tür olarak fablın kullanılması, dilsel tekniklerin aktarılmasının yanı sıra, dil ötesi anlam uzantılarının edindirilmesinde de büyük katkılar sağlar.

Edebi metinlerin karakteristik etkileri gereği, okurun dil becerilerini geliştirmelerine paralel olarak, o dilde yerleşik olan kültürel parametrelerin aktarılmasına da yardımcı olurlar. Bu çalışmada, edebi bir tür olarak fablın, dilsel ve dil ötesi kültürel işlevlerinin izi sürülerek, yabancı bir dilin öğretilmesine olan katkılarının irdelenmesi hedeflenmiştir. İzlenen yöntem

¹ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi ABD Öğretim Üyesi, bulbulm@atauni.edu.tr

² Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi ABD Öğretim Üyesi mail: sadik.turkoglu@atauni.edu.tr

³ Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Fransız Dili Eğitimi ABD Öğretim Üyesi, dkuzeci@atauni.edu.tr

ise, metin çözümlene, bulguları değerlendirme ve okur odaklı olarak yaklaşım biçimlerinden yararlanma olmuştur.

Anahtar sözcükler: Fabl, yazın, okur, yabancı dil öğretimi, kültür.

Abstract

Fable, as a literary genre, appears to be an appropriate type for language learning processes. Fable is known to help foreign language learner reach the message load and in-depth meaning layers. The use of fable in German teaching as a literary genre contributes to transfer the linguistic techniques and the acquisition of the metalinguistic meaning.

Due to the characteristics of the literary texts and parallel to the improvement of the reader's language skills, they help transfer the cultural parameters of the language itself. This study, therefore, aims at examining the contributions of the fable, as a literary, to language teaching by examining linguistic and metalinguistic cultural functions of fable. The method employed was text analysis and evaluation in a reader centered approach.

Key words: fable, literature reader, foreign language teaching, culture.

Giriş

Fabl içerdiği kavram, duygu, olay ve verdiği mesaj bütünlüğüyle örnek davranış ve becerileri içermesi nedeniyle dil öğretimi etkinliğimize uygundur. Edebi tür olarak fablın, çoklu ortam aktiviteleri ve sınıf içi metin çözümlene teknikleri sayesinde öğretimi, hem öğretici hem de öğrenci açısından son derece zevkli ve kalıcı olacaktır. Öğrencinin düşüncelerinin örgütlenmesini sağlayan sınıf içi uyarıcı ortamlar; metin, animasyon, fotoğraf, video, web sayfaları, tartışma, metin çözümlene, bilgi alışverişinde bulunma veya değişik ortamlardan öğrendiğimiz diğer tekniklerle beceriden daha fazlasını, daha geniş bir düzlemde sağlar. Materyaller ve öğrenme süreçleri ile ilgili olarak da dil öğretiminde dört temel becerinin geliştirilmesi, çoklu ortam aktiviteleri ile sağlanabilir:

“Çoklu ortam aktiviteleri ile dinleme becerisini geliştirmek için okuma-anlama derslerinde önceden kaydedilmiş işitsel ve görsel bantlar kullanılır. Okuma, yazma ve konuşma becerileri böylece diğer birçok aktivite aracılığıyla gelişir. Bu yaklaşımda, konuşma ve yazmada yaratıcı aktiviteler, dinleme ve

Edebi Bir Tür Olarak Fabl Yoluyla Dil Öğretimi

okuma - anlama aktivitelerinin dışında kendiliğinden oluşur”(Aslı ve diğerleri, 2010, 68).

Yabancı dil olarak Almanca öğretimi süreçlerinde de edebi bir tür olarak fablın kullanılması, dilsel tekniklerin aktarılmasının yanı sıra, dil ötesi anlam uzantılarının edindirilmesinde de büyük katkılar sağlar. Edebi metinlerin karakteristik etkileri gereği, okurun dil becerilerini geliştirmelerine paralel olarak, o dilde yerleşik olan kültürel parametrelerin aktarılmasına da yardımcı olurlar. Yabancı olgunun/yazılı metnin neye, nasıl, hangi ölçütlerde tepki verdiği ve bunun özgün kültürde bir okur tarafından nasıl alımlandığının bağlantıları bu tür metinler yordamıyla kolaylıkla edinilebilmektedir. Bu yolla özgün ve yabancı olguları arasında sağlıklı algılama ve yorumlama eylemleri gerçekleştirilebilmektedir. “Yazın, başka bir halkın penceresinden yabancıyı görmek, bu pencereden yabancıyı yaşam tarzına bir göz atmaktır. Komşunun ruhsal gerçekliğine kitabın penceresinden bakmak gerekli ve faydalıdır.”(Nayhauss, 2002).

Fablın Dil Becerisine Katkısı

Yabancı dil öğretiminde yazınsal metinlerin yeri uzun süre tartışıldıktan sonra, ders ortamı için uygun materyaller arasında oldukları büyük temellendirmelerle tanınmış oldu. Daha sonra sınıf ortamında bu tür yazınsal özellikleri olan metinlerin öğrenci algısına uygun hale dönüştürülebilmeleri için özel dil öğretimi teknikleri ve yaklaşım biçimleri geliştirilmesi zorunluluğu ortaya çıktı. Bu pratik ihtiyaçlara bağlı olarak da, eyleme dönük, teatral konum içeren ve metnin anlamının üretilmesini esas alan ders verme modelleri gerekli oldu. Eylem odaklı ve üretimsel dil öğretim metodu sınıf ortamı ve öğretene için uygun bir metot olarak kabul gördü. Ancak fablın da diğer yazınsal türlerden ayrılan tipik özellikleri sayesinde öğrenci için daha etkin uyarıcı metin olması göz ardı edilmemelidir. Dil, anlatım, hacim, güncellik, mesaj kodunu yakalama kolaylığı, pratik yaşamla ilintilendirilme olasılığı... vb katmanları ile ayrı bir öneme sahiptir fabl.

Bu bakımdan, yabancı dili ve kültürünü yazınıyla, edebiyat türleriyle ve edebiyatçılarıyla birlikte tanımak gerekir. Yabancı bir dili yeni öğrenen için, elbette güncel edebiyat daha önem taşımaktadır, ancak geçmişe de uzanmak gereklidir. Çünkü geçmiş, bir toplumun gelişim sürecini, zamanın hafızasını yansıtmakta; bu gününe nasıl gelindiğini göstermektedir. Bu

nedenle güncel edebiyatın yanı sıra günümüzde artık çok yaygın olmayan bazı edebiyat türlerini de derste işlemekte fayda vardır. Buna uygun tür de fabl türüdür. Geçmişin düşünsel yapısını ve dış dünyayı algılama biçimini olduğu gibi yansıtmakta, günümüze aktarmaktadır. Fabl, edebiyat kavramı olarak Türkçeye genelde masal olarak aktarılmaktadır. Bu bakımdan yabancı dil eğitiminde yazın öğretimi ön plana çıkmaktadır. Çünkü terimi doğru tanımlamak ve açıklamak gerekir. Fabl masal değildir. Onları birbirinden ayıran çok önemli özellikleri vardır. Burada öncelikle fabl teriminin tanımını vermek yerinde olacaktır. Fabl çoğunlukla hayvanların (aynı zamanda bitkilerin vs.) insan özelliklerine ve davranış şekillerine büründüğü, eğitici eğilimi (eğiticiliği)olan, nesir ya da manzum olarak yazılan epik kısa anlatı türüdür. (Literatur Brockhaus, 1995, 133)

Tanımdan da anlaşıldığı gibi fabllarda hayvanlara, bitkilere, nesnelere insan özellikleri aktarılarak bir düşünce çarpıklığı, toplumsal bir zayıflık, sorunsal bir zafiyet eleştirilmekte, dolayısıyla olayların yanlışlığı bu edebi tür üzerinden ortaya konulmaya çalışılmaktadır. Bu tür bu yanıyla bir ahlak öğretisini toplumda yerleştirmek için de önemli bir misyon yüklenmektedir. Bu türün genel özelliklerine baktığımızda, öğretici ve kalıcı yanının daha çok ön plana çıktığına tanık oluyoruz:

- Başrollerinde hayvanların rol aldığı hayvanların konuştuğu hayvan hikâyeleri (Örn: Ağustos böceği ve Karınca).
- Bu isin en bilinen kişileri Beydeba, Ezop ve La Fontaine'dir.
- İnsanlar arasında cereyan eden olayları hayvanlar, bitkiler ya da cansız varlıklar arasında geçiyormuş gibi göstererek bu yolla **insanlara ahlak ve ibret dersi vermek**, örnek göstermek ya da bir **düşünceye güç kazandırmak** isteyen bir çeşit masaldır.
- Teşhis ve intak sanatları üzerine kurulmuştur.

Aslanla Fare

Herkese saygı göstermeli elden
geldikçe.
Umulmadık kimselerden fayda
görür insan.
İşte bu, gerçeği anlatan bir hikâyeye,
Daha nice bin hikâyeye arasından.
Pençesi dibinde bir arslanın,

Dalgınlıkla bir fare çıkıverdi.
Bu fırsatı kullanmadı sultanı
ormanın,
Fareye dokunmayıp bir büyüklük
gösterdi.
Bu iyiliği boşa gitti sanmayın;
Kimin aklına gelir ki bir an,

Fareye işi düşer arslanın?
 Ama o da bir gün dışarı çıktı
 ormandan;
 Gitti tutuldu bir ağa.
 Ne çırpınma, ne kükreme... Kâr
 etmez tuzağa.
 Bay fare koştu; dişiyle arslanın
 ağını,
 Öyle bir kemirdi ki ağ söküldü
 nihayet.
 Sabırla zamanın yaptığını;
 Ne kuvvet yapabilir, ne şiddet.
 "İyilik eden iyilik bulur."
 "Hizmet et benim için, hizmet
 edeyim senin için."
 "İyilik iki baştan olur."

Der Löwe und das Mäuschen

Ein Mäuschen lief über einen
 schlafenden Löwen. Der Löwe
 erwachte und ergriff es mit seinen
 gewaltigen Tatzen. „Verzeihe
 mir", flehte das Mäuschen,
 „meine Unvorsichtigkeit, und
 schenke mir mein Leben, ich will
 dir ewig dafür dankbar sein. Ich
 habe dich nicht stören wollen."
 Großmütig schenkte er ihr die
 Freiheit und sagte lächelnd zu
 sich, wie will wohl ein Mäuschen
 einem Löwen dankbar sein.

Kurze Zeit darauf hörte das
 Mäuschen in seinem Loche das
 fürchterliche Gebrüll eines
 Löwen, lief neugierig dahin, von
 wo der Schall kam, und fand ihren

Wohltäter in einem Netze
 gefangen. Sogleich eilte sie herzu
 und zernagte einige Knoten des
 Netzes, so dass der Löwe mit
 seinen Tatzen das übrige
 zerreißen konnte. So vergalt das
 Mäuschen die ihm erwiesene
 Großmut.

Selbst unbedeutende Menschen
 können bisweilen Wohltaten mit
 Wucher vergelten, darum
 behandle auch den Geringsten
 nicht übermütig. "(**Alverdes**,
 1965; 21).

Le Lion et le Rat

Il faut, autant qu'on peut, obliger
 tout le monde :
 On a souvent besoin d'un plus
 petit que soi.
 De cette vérité deux Fables feront
 foi,
 Tant la chose en preuves abonde.
 Entre les pattes d'un Lion
 Un Rat sortit de terre assez à
 l'étourdie.
 Le Roi des animaux, en cette
 occasion,
 Montra ce qu'il était, et lui donna
 la vie.
 Ce bienfait ne fut pas perdu.
 Quelqu'un aurait-il jamais cru
 Qu'un Lion d'un Rat eût affaire ?
 Cependant il advint qu'au sortir
 des forêts
 Ce Lion fut pris dans des rets,
 Dont ses rugissements ne le
 purent défaire.
 Sire Rat accourut, et fit tant par

ses dents
Qu'une maille rongée emporta
tout l'ouvrage.

Patience et longueur de temps
Font plus que force ni que rage.
La Fontaine

Yukarıdaki metin örneklerinden de anlaşılacağı üzere, fablın genel özellikleri içinde eğitici ve öğretici görevlerin yer aldığı anlaşılmaktadır. Yabancı dil söz konusu olduğunda ise, bu türün eğitici işlevselliği daha çok öne çıkmaktadır. Bu türün özelliği gereği, özgün ve yabancı değerler arasında uzlaşmacı, hoşgörü odaklı, dışlamayan, benimseyici ve farklılıkları yaşamsal bir değer olarak öngören bir dinamizm ortaya koymaktadır. Yabancı dil eğitimi açısından önemli bir yere sahip olan yazınsal metinler ve bu arada fabl, kendi yapısal ve dilsel yanıyla öğrenende dil öğrenme süreçleri adına pek çok işleve öncülük etmektedir. Mevlana ve La Fontaine arasındaki düşünce yakınlığına ve evrensel değerlerin insan yaşamındaki izdüşümlerine yine bu türün büyüleyici özelliği ve yazınsal değerlerin etkisi ile tanık olmaktadır:

“Bu iki deha birbirinden çok farklı çağlarda yaşamış olsalar dahi, katılığa, şiddete, bağnazlığa ve yeni fikirlere tahammülsüzlüğe gösterdikleri kesin ve kararlı tavırla birbirlerine benzedikleri gibi, farklı dinlere ve kültürlere, farklı mezhep ve meşrepten insanlara gösterdikleri hoşgörü dolayısıyla da aynı ruh asaletini temsil ederler” (Özkan, 2008, 83-90).

Ayrıca çocukta dil becerisini geliştirmek için, onun sözcük dağarcığını artırmak, dil gelişimini hızlandırmak ve iyi bir okuyucu olmasını sağlamak için çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanması gerekmektedir. Bu ürünler, çocukların ana dili eğitimine katkıda bulunmakta, onların dil gelişimlerini pekiştirmektedir. Kitap okuma zevki gelişen çocukların dil gelişimi daha hızlı olur. Fabl türü çocukların eğlenerek kitap okuma alışkanlığı kazanacağı uygun bir türdür. Belirli bir ahlâk dersi vermek amacıyla meydana getirilen hayal ürünü kısa ve hareketli hayvan hikâyelerine fabl denir. (Oğuzkan, 1997) Latince hikâye anlamına gelen *fabula* sözcüğünden kaynağını alan fablda, ahlak öğretisi sunularak kıssadan hisse türünde simgesel hikâyeler anlatılır. Dili kullanma bilgidan ziyade beceri işi olduğu için, ailelere daha çok sorumluluk düşmektedir. Anne

Edebi Bir Tür Olarak Fabl Yoluyla Dil Öğretimi

babalar çocuklarına çocuk gibi değil, yetişkin bir birey gibi davranmaları, sözcüklerin telaffuzlarına dikkat etmeleri gerekmektedir.

“Dil tüm kuralları ile birlikte, geçirilen yaşantılar sırasında doğal olarak öğrenilmektedir. Çocuklar dili modelleri dinleyerek, bu modelleri öykünerek (taklit ederek), geri iletimi algılayarak, deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşarak öğrenmektedir. Çocuklar dil becerisini kazanırken ilk modelleri anne-babaları, diğer aile bireyleri, daha sonra toplumsal çevrede okul ortamında, etkileşimde buldukları diğer bireylerdir. Modeller kadar, çocuklara sunulacak zenginleştirilmiş dil çevreleri de onların dili kazanlarında destekleyici etkindir.” (Güven, Bal, 2000)

Dil çevreleri ne denli güçlü ve çeşnili olursa, öğrenme becerileri de o denli erken ve işlevsel olmaktadır. Bu bakımdan dil ile yapılandırılmış ürünler, özellikle yazınsal değeri olan ürünler, taşıdıkları dilsel katmanlar sayesinde çocuğun düş evreninde daha çok aktivasyonlara neden olmaktadır. Öğrenme sürecini olumlu olarak tetikleyen bu etkileşim dil öğrenimini de hızlandırmakta ve kalıcı kılmaktadır. Fabl türünde, yazınsal değerlerin önemli ölçüde yalın ve çocuksu parametrelerle şifrelediği için, okuma, anlama ve içselleştirme ile birlikte yeniden yapılandırma süreçleri de etkinleşmektedir. Yabancı dil öğrenme aşamalarında aranan en önemli ölçütler arasında da bu süreçler gelmektedir bilindiği gibi. Bu arada yazınsal öğelerin neler olduğuna kısaca değinmek, dil öğretimine ve öğrencinin algısına olan uyarıcı gücüne dönük olarak bazı ipuçları edinmeye katkı sağlayacaktır:

Edebi metinlerin okurla gerçekleştirilen iletişim eyleminin dayandığı özellikleri şöyle sıralanabilir: edebi metinler çok anlamlıdır. Örtüşük anlamları sayesinde okurda farklı çağrışım halkalarına neden olurlar. Motive edicidirler. Çok bakışlı yaklaşım biçimlerinin öngörürler. Okurda çoklu beceri gelişmesine yardımcı olurlar. Retorik özellikleri sayesinde, çoklu bir algı edindirme özelliğine sahiptirler. Kurgusal yanları ile düşünce üretimine en elverişli ortamı yaratırlar (Bülbül, 2012).

Yazın Dünyası ve Fabl

Ayrıca sosyal iletişime olumlu katkılar sağlayarak okurun dönemini ve çevresini daha iyi algılamasına ve değerlendirmesine yardımcı olurlar.

Yabancı dil öğretiminde kullanımı en elverişli ve amaca uygun metin türleri de yine edebi/yazınsal metinlerdir. Her yaşamsal yaratı bir çağrı sunar. Virgül Okura seslenir. İletisinin okur tarafından alımlanmasını ve üretilmesini ister. Okuma sürecinin de gerçekte var olan istemi üretmektir. Yani okurun varlığını hissettirmek. Ancak okuma süreciyle (Leseprozess) yapıt-metin yaşam bulur; varlığını korur ve sürdürür. (Bkz. Bülbül, 2011). Okur bu noktada ön yargılardan sıyrılmasını bilmeli, söylenmek istenenleri ve söylenemeyenleri sezebilmeli, kavrayış evrenini güçlendirmeli, sezgisel yaratısını etkinleştirmeli, kendine özgü çağdaş tepkisini yaratabilmeli, biçimlendirici olmalı, olguları ayrıntılandırmasını bilmeli, anlamın çok yanlı uzantılarını izleyebilmeli, metinler arası ilişkileri irdeleyebilmelidir. Reel ve kurmaca gerçekleri ilişkilendirebilmelidir.

Kısaca Akşit Göktürk'ün belirttiği gibi, “Kurmaca metin alımlayıcısı, metnin kavramsal temel örgüsünü birçok bakış açısından örebilmeli... bir kurmaca metnin alımlayıcısı için ilk iş, metnin temel kavramlar örgüsüne karşılık olabilecek, çok düzeyli gerçek yaşam görüngüleri bulgulamaktır.” (Göktürk, 2002, 51). Akşit Göktürk yazınsal metni belirleyen öğeleri şu biçimde sıralamıştır: “Her yazar belli bir çağda, toplumda, kültür ortamında yaratır yapıtını, en başta da kendi kendisiyle aynı dili paylaşan okurlar için yazar... Yazarın deyişini, dünyasını belirleyen birçok tarihsel, toplumsal, yazınsal durum ya da gelenek, aynı zamanda dilinin okurlarını da etkilemiş, onların yazınsal beklentilerini de koşullamıştır.”(Göktürk, 1989; 154). Urgan, *Fabl Türünün Çocuk Edebiyatındaki Yeri ve Günümüzde Bu Türden Yararlanma Olanakları* adlı çalışmasında da, bu türün yapı ve işlevsel yanına dikkat çekerek. Çocuğun alımlama ve değerlendirme becerilerine olan olumlu katkılarına vurgu yapar:

“İrdeleyen, eleştiren, alay eden, doğru yolu ima eden yaklaşımları ile fabl türünün kendine özgü bir yapısı vardır. Çocukların hayvanlara karşı duydukları ilgi, kitapları onlar açısından daha cazip hâle getirmektedir. Kaldı ki çocuk, kitapta verilen mesajı anlamasa bile, hayvanlar vasıtası ile hikâyeye duyduğu ilgi, onda kitap okuma alışkanlığının kazanmasına yardım etmektedir. Fabl türünün sonunda yazar tarafından söylenen özdeyiş ya da atasözü, çocukta dil bilincinin uyanmasına katkıda bulunmaktadır. Hemen hemen her atasözünde temsil ve mecaz bulunmaktadır. Dil gelişimini tam

Edebi Bir Tür Olarak Fabl Yoluyla Dil Öğretimi

olarak tamamlamayan gençler, atasözünün temsilî ve mecazî boyutunu anlamada zorluk çekeceklerdir.”Ungan, 2013)

Fakat fabl türünün sonunda hikâye ile birlikte verilen atasözleri, teori ve pratiğin karışımı bir uygulama ile okuyucu tarafından bu türün daha kolay anlaşılmasına zemin hazırlar. Bir de atasözlerinin iletişimi kolaylaştırıcı, sözcük israfını önleyici, dilin ekonomiklik ve anlaşılabilirlik kaidelerinden hareketle, iletinin öz, ama derin manada verilmesi, bireyin dil gelişimine katkısı daha fazla olacaktır. Bunun dışında fabl metinleri oldukça kısadır. Genellikle bir paragrafı geçmemektedirler. Bu özellikleri ile de yabancı dil öğrenen için yazınsal tür olarak uygun olanlardır. Çünkü yabancı dil öğretiminde yazına uzun metinlerle başlamak yanlış olacaktır. Öğrenci dili kullanmada zayıf olduğu gibi kültürel farklılıklar da onun anlamasını zorlaştırmakta ve korkutmaktadır:

“Yabancı dil öğretimi ile ilgili uğraşlar ve tecrübeler öğrencilerin aynı olandan çok kültürel farklılıklara daha büyük ilgi duyduklarını gösteriyor. Yabancı dilde yazılan ve yabancı kültürü içeren metin okurda korku, çekingenlik, dışlanma endişesi yaratacağı gibi merak ve hayranlık da uyandırmaktadır.” (Kudat, 2007, 62)

Fabl Ve Ders Ortamı:

Ayrıca Fablın ders ortamında kullanılmasının öğrenci açısından yetkinliklerine olan getirilerini de şöyle sıralamak mümkündür.

- Öğrenci bu tür sayesinde ön bilgilerini sınama ortamı bulur ve bunu aktive eder
- Daha kolay okunabilirliği sayesinde, okuma becerisini geliştirerek, metnin anlaşılmasında avantajlı konuma gelir.
- Metnin analiz süreçlerini hızlandır ve metin kodlarının çözümlenmesinde etkin rol oynar.
- Metinle yüzleşme olanağı bulup, metinsel iletişim sayesinde arka plan anlam katmanlarına inebilme becerisi elde eder.
- Metnin derin anlam boyutuna inerek, diğer metin türleri ile uğraşmada metin çözümlenme becerisi geliştirir.

Bu tür, Alman edebiyat dünyasında ise, Aydınlanma döneminde zirve yapmıştır. G. E. Lessing’in fabl teorisi bu dönemin felsefesi ile

örtüşerek teorik ve pratik olarak dönem insanının bilgilenmesine ortam oluşturmuştur. Tepebaşı (2011), Fabl ile Eğitim adlı çalışmasının Fablın İşlevleri kısmında Lessing'den aktararak fablın geleneksel iki kullanımından, öğreticili ve toplum eleştirisine dönük işlevinden yararlanarak yeni bir yaklaşım getirdiğinin altını çizer. Ona göre öğreticilik öylesine dogmatik öğütler veya dersler sayılmaz, öncelikle koşulları analiz etmek ister. Varacağı nokta, güzel bir üslup bağlamında insanlarda etik hassasiyetler uyandırmaktır. Onlara kızıp azarlamak yerine öncelikle bilgilendirerek aydınlatmak ister. Bu aydınlanma felsefesinin akım olarak hedefleri arasında yer alan bir yaklaşımdır. Aydınlanma dönemi, çağ insanının geleneksel kalıplardan arınmasını ve dış dünya ile kendi öz benliğini yeniden sorgulamasını isteyen bir tutum geliştirmesini önceler. Moral öğretinin gösterilmesinin amacı da budur. (Eichner, 1974, 326).

Fablı toplumsal eleştiri, daha doğrusu toplumsal sorunların özellikle sınıf sorunlarının tartışma alanı olarak gören yorumlar arasında, Herbrand'ın çalışması gösterilebilir. Herbrand'ın temel amacı, fabllardaki feodal yapıya yönelik acımasız bir eleştiri, bireylerin haklarının kısıtlanarak bastırılmasına karşı koyuş, yeni bir toplumsal düzen arayışını kanıtlamaktır. Bu bağlamda, yazının ve yazınsal türlerin toplumsal işlevine tanık olmaktayız. Yazın, toplumda duyarlılık yaratmak, toplumsal sorunlara kimsenin bakmadığı perspektiflerden bakmak ve bakmayı öğretmek gibi sorumluluk ve farkındalık becerilerinin de gelişmesini güçlendiren bir işleve sahiptir denebilir.

Sonuç

Edebiyat ve toplumsal yaşam iç içe barınan ortak uzamlardır. Edebiyata, yaşamın sanata bürünmüş yansımalarıdır, tanımını yakıştırmak uzak olmasa gerek. Onun işlevsel yanına ise, toplumsal sorunlara hiçbir alanda olmayan ve kendine özgü yaklaşım biçimlerinde rastlıyoruz. Bu yanılla insana okuma zevki, estetik duyuş, farkındalık becerisi gibi pek çok katkı sağlayan bir görevi de söz konusudur. Edebi bir tür olarak fablın ise, yabancı dil öğrenenin düş dünyasına farklı kültürel öğelerle harmanlanmış bir düşünce dünyası katmak ve onu daha da çokgenli kılarak, zenginleştirmek gibi bir işlevine tanık olunmaktadır. Öğrenen bu bakımdan,

yabancı bir dili kendi duyular dünyasında derin hislenmeler süreçleriyle birlikte yüksek motivasyonlu olarak öğrenebilmektedir.

Kaynaklar

- Alverdes, P.** (Hg.): Rabe, Fuchs und Löwe. Fabeln der Welt. München: Ehrenwirth Verlag 1965.
- Aslı, A. v.d.** (2010). Çoklu Ortam Aktiviteleriyle Metin Öğretimine Bir Model (Fabl Örneği), Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Volume 3 / 10 Winter.
- Brockhaus-Redaktion** (1995), Der Literatur Brockhaus, Mannheim: F.A. Brockhaus.
- Bülbül, M.** (2011). Yazın Eğitim ile Dil Eğitimi, Çizgi Kitabevi: Konya.
- Bülbül, M.** (2012). *Yazın, Okur Ve Yazın Eğitimi*, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi: Erzurum.
- Eichner, S.** (1974). Die Prosafabel Lessings in seiner Theorie und Dichtung. Ein Beitrag zur Aesthetik des 18. Jhs. Bonn: Bouvier.
- Göktürk, A.** (2002). Okuma Uğraşı, YKY: İstanbul.
- Göktürk A.** (1989). Sözü Ötesi, İnk. Kitabevi: İstanbul.
- Güven, H., Bal,** (2000). Dil Gelişimi ve Eğitimi, 0-6 Yaş Dönemlerindeki Çocuklar İçin Destekleyici Etkinlikler, Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Kudat, C.** (2007), Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metin Kullanımı, Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi, Anı Yayıncılık: Ankara.
- Nayhauss, Hans-Christoph** (2002), Literatur beim Erlernen von Fremdsprachen? Gegenwartsliteratur als Ergänzung der Landeskunde zur Erkenntnis von Mentalität.
- Oğuzkan, F.**(1997). Çocuk Edebiyatı, Emel Matbaacılık: Ankara.
- Özkan, S.** (2008) Doğu- Batı Güzergâhında Mevlâna ve Goethe, Türkiye Günlüğü (92).
- Tepebaşı, F.** (2011). Fabl ile Eğitim, Çizgi Kitabevi: Konya.

AVARE DE MOLIERE EN CLASSE DE FLE

Hanife Nâlan GENÇ¹
Songül ERDOĞAN GÜVELİ²

"A femme avare galant escroc."
 Jean de La Fontaine

"A père avare, dit-on, fils prodigue;
 à parents économes, enfant dépensier."
 Alfred de Musset

"Bon roi, roi avare."
 Louis XII

Résumé

Vu que le théâtre, l'une des principales formes littéraires, est un immense phénomène dans l'enseignement/l'apprentissage d'une langue étrangère, il nous a paru raisonnable dans le but de ce travail de faire une démarche pédagogique visant à exploiter cet art. Une pièce de théâtre est d'abord textuelle, puis représentative. Enfin avec son aspect interculturel le savoir théâtral a une large gamme d'application dans le domaine de l'éducation artistique. Afin de dégager une nouvelle approche didactique dans cette recherche nous avons traité L'Avare de Molière. Ainsi, dans ce présent travail, nous avons considéré ce thème dans une nouvelle perspective, en insistant toujours sur la dimension pédagogique du théâtre. Nous avons essayé de faire une analyse menée sur ces trois principales composantes du concept de théâtre citées ci-dessus. Nous avons évalué L'Avare de Molière en fonction des thèmes de base qui sont au premier plan. Nous avons voulu démontrer comment les éléments théâtraux tels que le vocabulaire, la syntaxe, la stylistique se présentent dans les répliques, les didascalies et dans

¹ Professeur à la Faculté de Pédagogie de l'Université On Dokuz Mayıs. ngenc@omu.edu.tr

² Etudiante à l'Institut des Sciences Pédagogiques de l'Université On Dokuz Mayıs

l'action toujours en se rencontrant sur la notion de l'avarice. Nous avons aussi voulu démontrer comment est-ce que tous ces éléments ayant un intérêt indéniable dans la didactique du FLE se sont reflétés dans la pièce et comment l'avarice le thème principal est-elle placée dans le tissu de la pièce pour répercuter l'interculturalité devenue un nouvel aspect dans les approches modernes de la didactique du FLE. Prenant en compte le registre de la pièce nous avons choisi la classe de FLE niveau B1 en espérant qu'il sera plus compréhensible dans cette tranche d'âge.

Mots-clés: *pièce de théâtre, texte, L'Avare, Molière, avarice, l'enseignement/apprentissage du FLE.*

Yabancı Dil Olarak Fransızcanın Öğretiminde Molière'in Cimrisi

Özet

Tiyatronun temel yazınsal türlerden biri olduğu kabule dildiğinde, bir yabancı dil öğretmede/öğrenmede büyük bir olgu olduğu da kabul edilmelidir. Bu sanatı açıklamayı hedefleyen eğitimsel bir yaklaşım benimsemenin uygun olacağından hareketle çalışmanın hedefini bu yönde belirledik. Bir tiyatro oyunu öncelikle metinsel, ardından gösterimseldir. Son olarak kültürlerarasılık yönüyle de sanat eğitimi alanında geniş bir kullanım alanına sahiptir. Yeni bir eğitimsel yaklaşım geliştirebilmek adına bu yüzden söz konusu bu çalışmada Molière'in L'Avare'ını (Cimri) ele aldık. Böylece çalışmada tiyatronun eğitimsel boyutunu asla göz ardı etmeden bu izleği yeni bir bakış açısıyla değerlendirdik. Yukarıda değindiğimiz tiyatro kavramının üç temel bileşeni üzerine yoğunlaştığımız bir çözümlene yapmaya çalıştık. Molière'in L'Avare'ını (Cimri) ön planda olan temel izlekler bağlamında ele aldık. Söz dağarcığı, söz dizim, biçimbilim gibi tiyatro öğelerinin repliklerde, sahne bilgilerinde ve olayda her zaman cimrilik kavramı üzerinde yoğunlaşarak nasıl yansıtıldığını göstermeyi amaçladık. Ayrıca Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde inkâr edilemez ilgisi olan tüm bu öğelerin oyunda nasıl yansıtıldığını ve Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde çağdaş yaklaşımların yeni bir görünümü haline gelen kültürlerarasılığı ortaya koyabilmek için oyunun temel izleği olan cimriliğin oyunun dokusuna nasıl sindirildiğini göstermeyi amaçladık. Oyunda daha anlaşılabilir olacağı düşüncesiyle Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde dil düzeyi olarak B1 düzeyini belirledik.

Anahtar Sözcükler: *Tiyatro oyunu, metin, Cimri, Molière, cimrilik, Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi.*

Avare of Moliere in the Taught of the French as Foreign Language

Abstract

When theatre is accepted as one of the main literary type, it must also be accepted as one of the important fact in terms of teaching/learning a foreign language. To adopt a pedagogical approach, aiming to explication of this art will be more appropriate to the goal of this work. Theatre play is, firstly, textual and, after, deictic. In terms of interculturality aspect theatre has large area of usage in art education. L'Avare of Molière is discussed to develop a new pedagogic approach in this paper. By paying sufficient attention to the pedagogic aspect of theatre, this theme is evaluated with a new point of view. In this paper, analysis is done by focusing on the three main component of the theatre concept. L'Avare of Molière is discussed in terms of the foreground main themes context. The purpose is to show how theatre elements such as vocabulary, syntax and morphology are reflected in the cues, onstage and event focusing on the stinginess concept. Furthermore, we aim to show how all elements that have undeniable relevancy at the teaching of French as a foreign language is reflected at the play and to present how interculturality, which becomes as a new perspective of contemporary approaches at the teaching of French as foreign language, is absorbed in the stinginess, main theme of the play, context. The level of the language is determined as B1 to make the play more comprehensible in terms of teaching of French as a foreign language.

Key Words: *Theatre play, script, L'Avare, Molière, stinginess, teaching of French as foreign language.*

0. Introduction

L'Avare, l'un des chefs d'œuvres de Molière, est représenté pour la première fois en 1668 au Théâtre du Palais-Royal par la Troupe du Roi. Il est ensuite publié à Paris. La pièce, l'objet de nombreuses études, est identifiée par le nom de son auteur. *L'Avare* est conçu comme une comédie classique avec tous ses motifs. Pour la comédie classique nous pouvons donner comme exemple *Le Bourgeois Gentilhomme*, *Le Malade Imaginaire* de Molière, *Jodelet ou le Maître Valet* de Scarron et *Le Mariage de Figaro* de Beaumarchais. Parmi ces écrivains, Molière c'est celui qui est le plus lu et étudié en dehors de la France dans les autres pays étrangers. "Presque tout pays, a tellement adopté Molière qu'il l'a considéré comme son propre écrivain national plutôt qu'un français." (And, 1975: 51). *L'Avare* a reconnu un vif intérêt non seulement en France mais aussi dans le monde entier. Cette comédie est considérée comme l'archétype de la comédie de Molière même plus si nous n'exagérons pas cela pour toutes les comédies

suivantes. Devenant la pièce la plus jouée derrière *Tartuffe* elle a été jouée 2078 fois à la Comédie Française (1). Pour avoir été écrite en prose, elle est recueillie médiocrement à l'époque. Car à cette époque ceci était un cas assez rare pour une pièce en cinq actes. Mais le succès de la pièce n'est pas retardé. Si nous prenons en considération la période de 1668 jusqu'en 1963, *L'Avare* est jouée presque trois cents siècles (2). Ce laps de temps prouve bien son universalité et son originalité.

1. L'Avare en Classe de FLE

Le théâtre est avant tout une création esthétique. Barthes le considère comme 'une espèce de machine cybernétique' et ajoute à ses paroles cette définition "une machine à émettre des messages, à communiquer. Au repos, cette machine est cachée derrière un rideau. Mais dès qu'on la découvre, elle se met à envoyer à votre adresse un certain nombre de messages. Ces messages ont ceci de particulier, qu'ils sont simultanés et cependant de rythme différent; en tel point du spectacle, vous recevez en même temps 6 ou 7 informations (venues du décor, du costume, de l'éclairage, de la place des acteurs, de leurs gestes, de leur mimique, de leur parole), mais certaines de ces informations tiennent (c'est le cas du décor) pendant que d'autres tournent (la parole, les gestes); on a donc affaire à une véritable polyphonie informationnelle, et c'est cela la théâtralité: une épaisseur de signes." (1981:258). Cette citation démontre combien le théâtre est une porte-parole des émotions, des sentiments et de tout ce qui est pensé, imaginé.

Premièrement destinée à la représentation de spectacles une pièce de théâtre est une forme littéraire écrite. C'est un texte dialogué, joué par des acteurs. Mais il ne faut pas oublier non plus que la façon écrite de l'œuvre qui est intitulée à la fonction expressive du discours n'a pas le but d'être seulement lue mais encore à être jouée sous forme de représentation. Pour cette raison un texte de théâtre est à la fois textuel et spectaculaire. C'est à travers les paroles (les répliques) que l'histoire est racontée. Ce texte bien qu'il soit écrit pour être lu, est écrit surtout pour être représenté. Sur scène ou en cours de langue la pièce de théâtre devenu support didactique, peut parfois être un spectacle où les personnes apprennent en s'amusant. Le théâtre ayant un grand apport à l'apprentissage "est l'art de produire des émotions par le rapport actif aux paroles d'une œuvre mise en situation." (Pierra, 1996: 31). Dans la didactique le théâtre a plusieurs dimensions et des sous dimensions. S'il faut les classer nous pouvons parler de trois essentielles composantes. "Le jeu dramatique s'est alors développé selon trois axes: du jeu, de la pratique théâtrale et de la pratique éducative." (Page, 1998:9). *Dans ce présent travail* nous analyserons en particulier l'utilité du théâtre en classe de FLE niveau B1 que nous illustrerons par un exemple: la pièce, *L'Avare* de Molière. Avec l'enjeu du jeu

Avare de Molière en Classe de FLE

dramatique à l'école la classe sera plus dynamique et les élèves volontaires pour y jouer. Le tout favorisera les interactions et la communication orale en dynamisant la classe avec des jeux facilement réalisables, adaptables et praticables. A cela s'ajoute les objectifs de l'enseignement de la langue étrangère en classe: être efficace, pragmatique et apprendre une langue étrangère permanente tout en favorisant le désir de chercher, d'imiter, d'interpréter et finalement de représenter chez l'apprenant. Après tout ce que nous avons dit nous pouvons terminer par dire que "(...) la pratique du théâtre participe à la formation intellectuelle et humaine." (Dallez, 1997:7).

Dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, produire des émotions à partir d'un aspect concret d'une situation donnée est l'un des buts de la pratique théâtrale. Par cet aspect ludique l'art théâtral a une place à part dans l'enseignement/l'apprentissage d'une langue étrangère. Par rapport à la mise en confiance, la pratique du théâtre dans l'éducation devient intéressante. Comme la comédie a une forte intention de plaire, de divertir essentiellement sous cette intention corriger les mœurs et ensuite les travers des hommes par le rire se présentent consécutivement. Molière dans *L'Avare* a un but moraliste en mettant sous les yeux le modèle de l'honnête homme. Bien que la pratique théâtrale soit présente dans les manuels de français langue étrangère, son exploitation pédagogique peut être variée bien évidemment.

L'Avare, l'une des œuvres la plus connue de Molière est composée de cinq actes qui la rendent classique. De plus influencée par la farce et par la commedia dell'arte, cette comédie bourgeoise est écrite en prose. C'est le motif pour lequel le public rejette cette représentation au début de sa représentation. Comme il est indiqué dans la préface de la pièce "(...) l'emploi de la prose pour une comédie a choqué les spectateurs car cela est contraire aux usages" (p. 8). Donc, il serait intéressant d'analyser l'apport de cette œuvre dans l'enseignement du théâtre dans une classe de FLE B1 avant d'observer les consignes d'exercices possibles à partir d'un extrait d'une scène de théâtre dans *L'Avare*.

1.1. Les Didascalies Internes

Dans cette œuvre, les didascalies prennent lieu comme dans toute scène de théâtre. Les didascalies sont des indications hors dialogue données par l'auteur. Souvent écrites en italiques, elles concernent les gestes, les costumes, les décors ou les destinataires d'un propos ainsi que le maquillage et le déplacement des acteurs (3). Le texte théâtral est composé essentiellement par des répliques. Les dialogues formés par des répliques sont accompagnés par des didascalies, les unités qui guident soit aux

comédiens dans leur interprétation soit aux lecteurs à imaginer l'entier de la pièce. Les didascalies sont intercalées dans tout dialogue non pour être lues mais pour être prononcées. Bien qu'elles ne soient pas assez abondantes dans le théâtre de Molière, les didascalies deviennent plus riches avec le drame romantique au XIXe siècle. Molière utilise le plus souvent des didascalies initiales portant des informations sur le lieu et le moment de l'action. Mais les didascalies fonctionnelles donnent des indications sur plusieurs points de vue. Par exemple, sur le geste "Sors vite que je ne t'assomme" (p.39); "(...) ne sois point dans ma maison planté tout droit comme un piquet" (p.39), (Il lève la main pour lui donner un soufflet) (p.41), sur l'attitude et les gestes cette didascalie met en évidence combien Harpagon est agité (il se prend lui-même le bras) (p.175). Ce qui lui est arrivé est tellement bouleversant. Rien autre de cela l'intéresse. Pour le décor, durant toute la pièce, les informations sont très peu nombreuses. Dans les didascalies initiales il n'y a qu'une seule phrase qui indique que "la scène est à Paris". Voici une autre indication sur le décor. "La scène est une salle, et, sur le derrière, un jardin" (voir note 3, p.109). Seulement le nom de la ville suffit pour exprimer où se passe l'action. Donnons un bel exemple pour le déplacement des acteurs, (Harpagon se lève et se dirige vers le fond de la scène) Sortons. Je veux aller quérir la justice, et faire donner la question à toute ma maison; à servantes, à valets, à fils, à fille, et à moi aussi. (p.175) Les déplacements d'Harpagon tels que "Où courir ?" (p.174), "Sortons" (p.175) "aller quérir" (p.174) Tous ces déplacements démontrent combien il est troublé. Avec ces déplacements indiqués dans les didascalies nous voyons clairement chaque fois comment il court et crie sur scène. De cette manière, Molière fait ressortir la précipitation d'Harpagon toujours en accélérant le rythme de la pièce.

Dans *l'Avare* de Molière, les didascalies se représentent sous plusieurs formes. Pour les didascalies concernant les relations humaines il suffit d'observer qui parle à qui, (Harpagon passe entre les personnes, les regarde toutes les unes après les autres) de celui qui m'a dérobé? (p.175). Cette didascalie met sous les yeux le rapport entre le maître et le valet ou la relation du dominant et du dominé. Les didascalies à propos des objets comme des lunettes (voir acte III, sc. V, début) ; un balai (acte III, sc. I) ; une batte (acte III, sc. I et II) ; une table, une chaise, une écritoire, une robe, du papier sont assez fréquents. Parmi ces objets le plus important c'est la cassette qui est le sens de toute la vie d'Harpagon. Quand celui-ci dit : "que ferais-je pour la trouver? Où courir? Où ne pas courir? N'est-il point là? N'est-il point ici?" (p.174). Dans ce monologue avec lequel Molière rivalise avec Plaute démontre clairement le caractère du protagoniste qui ne sait pas où chercher sa cassette. Il ne sait pas qui aurait pu lui voler sa cassette. Pour cette raison les didascalies externes sont données pour les indications scéniques dans le théâtre de Molière. Au début de la scène, le dialogue se passe entre Harpagon et La

Avare de Molière en Classe de FLE

Flèche, le valet de son fils Cléante. Ici, lorsque La Flèche va quitter la salle, des indications sur l'attitude d'Harpagon sont écrites ainsi: "il fouille dans les poches de La Flèche" ou encore pour s'assurer qu'il ne lui a rien volé "La Flèche, lui montrant une des poches de son justaucorps" (Acte I, Scène III). Dans ces didascalies, l'apprenant observe comment Harpagon n'a pas confiance aux personnes lui rendant visite à la maison. Aussi, dans le monologue d'Harpagon, nous pouvons lire dans les didascalies "il crie au voleur dès le jardin et vient sans chapeau" et "il se prend lui-même le bras" (Acte IV, Scène VII). Si l'on devrait résumer en quelques mots la situation dans laquelle se trouve Harpagon; sa cassette, une forme de sac contenant dix mille écus a été volée. Il l'avait enterrée dans le jardin. Il est profondément troublé. Dans son monologue, il crie "je suis perdu, je suis assassiné, on m'a coupé la gorge, on m'a dérobé mon argent". (p.174). Par cette réplique l'apprenant peut déduire facilement grâce à ces didascalies l'importance de l'argent pour Harpagon. Sans son 'trésor' il ne peut respirer, voire vivre. Sans sa cassette Harpagon devient véritablement fou car son attachement pour l'argent va jusqu'à la folie. D'ailleurs par ses propres paroles il avoue lui-même cette folie : avec "Mon esprit est troublé"(p.174). Il prouve lui-même son attachement pour l'argent. Dans le monologue d'acte IV, scène VII il exprime aussi ses pensées à haute voix le plus souvent sous forme d'interrogations telles que "Qui peut-ce être? Qu'est-il devenu? Où est-il?"Ce type de questions atteste son inquiétude qui vit en lui-même. Il est tellement malheureux comme si avait disparu un être cher. Dans ce monologue il se pose des questions. Avec la question "Que dites-vous? Ce n'est personne" (p.174) comme il n'y a personne il s'accuse lui-même du vol. Désorienté Harpagon se trouve dans un état très délicat et la didascalie "Il se prend lui-même le bras" (p.175) démontre son état d'âme. Presque après la disparition de sa cassette il est tellement agité que nous pouvons facilement comprendre ceci par cette didascalie "Il crie au voleur dès le jardin, et vient sans son chapeau". (p.174). Nous pouvons remarquer combien la cassette est importante pour lui car par cette didascalie nous comprenons qu'il a oublié son chapeau ou bien n'a pas eu le temps de le mettre. Les autres didascalies telles que "Au voleur! Au voleur! À l'assassin! Au meurtrier!"(p. 174) nous informent toutes la précipitation d'Harpagon.

1.2. L'Attitude d'Harpagon Dans les Dialogues

Il est incontestablement admis que Molière donne une grande place aux tirades sonores mais il faut prendre en considération que Molière accorde une importance primordiale au dialogue: c'est qu'il recherche avant tout le naturel. Et pourtant, il ne s'attache pas essentiellement à la brièveté et au réalisme des répliques, il ne répugne pas à une certaine stylisation. (Garapon, 1964: 210-211). Si les genres narratifs se

constituent des textes le théâtre voue sa présence uniquement aux dialogues. “Le théâtre est, pour de nombreux pédagogues, un texte spécifiquement et exclusivement constitué de dialogues.” (Wei, 2009: 38). Le dialogue sous forme de réplique, monologue, aparté ou de tirade est le squelette d’un texte théâtral.

Lors de la convocation de tous ses domestiques, Harpagon donne les règles à appliquer lors du souper du soir où ses convives seront présents. Cette scène commence avec les directives d’Harpagon. Tout d’abord, il donne quelques consignes à Dame Claude, la servante de la maison. “Et surtout prenez garde de ne point frotter les meubles trop fort, de peur de les user” (Acte III, Scène I). Pour les laquais Brindavoine et La Merluce concernant la boisson, “attendez qu’on vous en demande plus d’une fois” (Acte III, Scène I). Ces exemples peuvent continuer jusqu’à la fin de l’acte. Un peu plus loin, Brindavoine lui annonce la venue d’un monsieur qui voudrait lui parler. Harpagon accepte de le voir seulement après avoir entendu que l’objet est de l’argent (Acte III, Scène VIII). Nous pouvons toujours parler de l’attitude d’Harpagon vis-à-vis des personnes. Ici l’apprenant en classe de FLE avec la pratique théâtrale peut rechercher le vocabulaire employé pendant ses dialogues puis former des champs lexicaux sur l’avarice. Nous verrons plus tard des exercices sur les champs lexicaux. L’analyse de la pièce de théâtre peut enrichir son vocabulaire. D’autres enjeux en classe de FLE offrent plusieurs points de vue différents en développant les compétences langagiers. A ces compétences s’ajoutent aussi l’expression des sentiments ou d’états et avoir de l’expérience soit du groupe soit individuelle. Une classe de FLE par l’approche théâtrale aide plutôt à créer un groupe de travail pour accomplir une tâche collective en permettant à chacun une activité individuelle et communicative.

1.3. Description d’Harpagon par les Autres Personnages

Molière construit son personnage d’usurier sous le nom d’Harpagon. Dans les notes sur les personnages il est donné ces informations. Ce dernier provient du latin “harpagonem” signifiant voleur, il désigne un grappin, sorte de crochet. En grec ancien, il signifie au sens actif après la rapacité ou l’avidité et rapace ou pillard (p. 224).

L’entourage d’Harpagon a une idée commune sur ce dernier: il est avare. Lors de la conversation entre ce dernier et Valère, l’amant d’Élise, fille d’Harpagon, nous observons que le futur gendre est assez flatteur dans son discours; il parle de la façon que son interlocuteur voudrait entendre. Pour faire bonne image il dira cette réplique: “Oui, l’argent est plus précieux que toutes les choses du monde” (Acte I, Scène V). Quelques pages après, La Flèche compare Harpagon à des “fesse-mathieux” (Acte II, Scène I) lors de son dialogue avec Cléante. Un fesse-mathieu est un homme qui prête à

Avare de Molière en Classe de FLE

gros intérêts et qu'on ne veut pas nommer ouvertement usurier. Quant à Cléante, son fils, il s'exclame pour les taux très élevés des prêts proposés par son père: "Comment diable! Quel Juif, quel Arabe est-ce là? C'est plus qu'au denier 4" (Acte II, Scène I). Le denier 4 est 25% de taux d'intérêts sur la somme prêtée. Ensuite, lors d'un dialogue entre La Flèche et Frosine, la femme d'intrigue de la pièce de théâtre. La Flèche dit d'Harpagon à Frosine qui pense être récompensée suite à des petites affaires qu'elle traite pour lui: "Le seigneur Harpagon est de tous les humains l'humain le moins humain, le mortel de tous les mortels le plus dur et le plus serré" (Acte II, Scène IV). L'apprenant en classe de FLE déduit que l'avare est comparé au fesse-mathieu, au Juif, aux Arabes, à quelqu'un d'inhumain. Ici l'élève peut apprendre les ressemblances, les comparaisons péjoratives possibles à faire, les langages non linguistiques, les intonations et sans oublier les rythmes dans les discours entre les personnages. Il peut aussi apprendre l'intonation utilisée.

Après avoir analysé l'œuvre de Molière à l'écrit, il serait intéressant de connaître les exercices qui pourraient découler d'une œuvre théâtrale pour une classe de FLE B1.

2. La Dimension Culturelle de *L'Avare*

Après avoir étudié le livre de Molière, nous allons maintenant s'intéresser à la pièce de théâtre et plus précisément à la tenue vestimentaire.

2.1. Des Recherches

Afin d'élargir les connaissances de l'apprenant en classe de FLE B1 nous pouvons lui demander de se pencher surtout sur cette date.

La consigne serait comme suit : Recherchez des informations sur le paysage culturel et politique du XVIIème siècle.

Cette période a été secouée par de nombreux conflits politiques et religieux mais la culture n'a pas cessé de croître. Au domaine de la politique nous pouvons parler de l'état de la France avec les pays européens comme l'Espagne, l'Angleterre, la Hollande et la Suède. Il ne faut pas non plus oublier qu'à cette période dans la politique du pays Louis XIV affirme de plus en plus son autorité. Sur le paysage culturel l'évènement notable est que Racine donne *Les Plaideurs*, sa seule comédie.

2.2. La Tenue Vestimentaire d'Harpagon

L'apprenant en classe de FLE B1 peut aussi regarder une pièce de théâtre d'un auteur français pour non seulement apprendre la langue française mais aussi pour découvrir la culture de ce pays car la maîtrise d'une langue ne suffit pas seulement pour connaître le pays auquel nous nous intéressons. Dans cette œuvre, nous pouvons observer la tenue vestimentaire du XVIIe siècle qui est un élément essentiel de la culture d'une nation. Sous le règne de Louis XIII, le costume reste assez sombre, "L'édit somptuaire de 1633 enlève toutes extravagances et recommande fortement une mode austère : des étoffes unies, des manchettes et des cols sans dentelles." (4). Quant à Henri IX, prédécesseur de Louis XIII, le luxe était au premier plan dans le costume de soie et orné de dentelles. L'habit le plus populaire de cette époque était la fraise ; "col de lingerie formé de plis rigides" (5).

Notre personnage est vêtu dans les pièces de *l'Avare* dans le Festival du Marais en 1966 et dans la Comédie Française en 1973 d'un vêtement noir assez large, des manchettes blanches et d'une fraise avec dentelle. Il a un bonnet noir en accord avec son vêtement. Son accoutrement semble être usé, vieilli et lourd d'après les deux pièces de théâtres observées. Nous pouvons remarquer tout au long de la scène les personnages entourant Harpagon sont vêtus de costumes plus sophistiqués. Nous pouvons prendre pour exemple dans l'Acte V Scène 2 où se trouve sur scène Harpagon, le commissaire, Maître Jacques et le clerc du commissaire, la grande différence entre l'habit d'Harpagon et celui du commissaire. En effet, ce dernier a l'air soigné et est vêtu de belles dentelles et de rubans. Quant à Harpagon il est habillé tout en noir, et cela peut aussi être le miroir de son cœur, de sa perception de la vie et d'une fraise qui est démodée à cette époque. Ce personnage avare est aussi anachronique.

Nous pouvons en déduire qu'il ne veut pas dépenser son argent pour le costume qui est un élément très important à cette époque où la mode commence à naître en France. D'où nous pouvons ajouter une phrase résumant le vêtement en France. Le rayonnement du costume français sur toute l'Europe se fait en trois étapes: "il commence sous le règne d'Henri IV (1589-1610), il s'étoffe sous Louis XIII (1610-1643) et devient absolu avec Louis XIV (1661-1715)" (6). Finalement, la pièce de théâtre a des aspects bénéfiques pour l'apprenant car il connaîtra le costume de cette époque et le poussera peut-être à faire des recherches sur l'Histoire de la France.

Nous pouvons avoir une réflexion sur types d'exercices qui pourraient être donnés grâce à la pièce de théâtre regardé par l'apprenant.

3. Autres Exercices Possibles en Classe de FLE B1

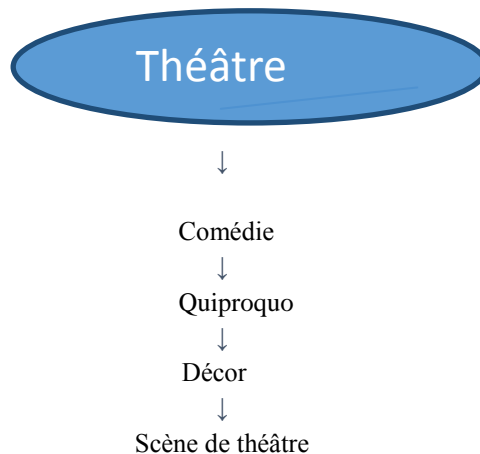
Dans cette partie de notre travail il est possible de donner plusieurs activités créatives en classe de FLE. Il vaut mieux de les classer sous quatre compétences essentielles de l'apprentissage et l'enseignement du FLE.

3.1. Compréhension Orale et Expression Orale

Sous cette partie intitulée surtout sur l'oral nous pouvons limiter les activités possibles sous la compréhension et l'expression orales. Avec ces types d'activités les apprenants s'habitueront à entendre et à parler le français et ainsi ils éviteront de confondre des éléments lexicaux et ils feront moins de fautes de grammaire.

3.1.1. Vocabulaire

Pour enrichir le lexique des apprenants, un exercice général au théâtre peut être demandé. Par exemple, il est possible de donner un mot et de demander aux apprenants de deviner les autres mots ou expressions qui ont de rapport avec ce mot-clé.



Pour cela, un cours sur le théâtre doit être enseigné aux apprenants. Un deuxième exercice simple mais enrichissant est possible:

-Trouvez le champ lexical de l'argent.

Champs lexical de l'argent:

| | | |
|------------|------------|-----------------|
| - Napoléon | - Épargne | - Remboursement |
| - Monnaie | - Économie | - Dette |
| - Billets | - Tirelire | - Emprunteur |
| - Trésor | - Profit | - Dépense |
| - Fortune | - Créance | - Achat |
| - Devises | - Usurier | - Taux |
| - Intérêts | - Prêt | - Crédit |

3.1.2. Scène de Théâtre

Cet exercice favorisera l'aisance en cours et la mémorisation de phrases. Notre choix s'est orienté sur l'acte III Scène IX. Tout d'abord il y a plusieurs personnages (Harpagon, Mariane, Cléante, Elise, Frosine, La Merluce) l'avarice d'Harpagon a lieu et fera participer plusieurs apprenants et est assez courte pour la mémorisation:

SCENE IX
HARPAGON, MARIANE, CLEANTE, ELISE,
FROSINE, LA MERLUCHE

LA MERLUCHE. Il vient en courant,
Et fait tomber Harpagon

Monsieur...

HARPAGON

Ah! Je suis mort.

CLEANTE

Qu'est-ce, mon père? Vous êtes-vous fait mal?

HARPAGON

Avare de Molière en Classe de FLE

Le traître assurément a reçu de l'argent
de mes débiteurs, pour me faire rompre le cou.

VALERE

Cela ne sera rien.

LA MERLUCHE

Monsieur, je vous demande pardon,
je croyais bien faire d'accourir vite.

HARPAGON

Que viens-tu faire ici, bourreau?

LA MERLUCHE

Vous dire que vos deux chevaux sont déferrés.

HARPAGON

Qu'on les mène promptement chez le maréchal.

CLEANTE

En attendant qu'ils soient ferrés, je vais faire pour vous,
mon père, les honneurs de votre logis, et conduire Madame
dans le jardin, où je ferai porter la collation.

HARPAGON

Valère, aie un peu l'œil à tout cela;
et prends soin, je te prie, de m'en sauver le plus
que tu pourras, pour le renvoyer au marchand.

VALERE

C'est assez.
HARPAGON

Ô fils impertinent, as-tu envie de me ruiner?

3.2. Compréhension Ecrite et Expression Ecrite

Dans la partie sur les travaux écrits, il peut y avoir des consignes et des activités surtout sur la production écrite.

3.2.1. L'Orthographe

Cet exercice aura, d'une autre part, un lien étroit avec l'œuvre étudiée. Afin de corriger les fautes à l'écrit des apprenants il peut lui être demandé de:

-Décrire en cinq phrases l'avarice.

-Donnez d'autres exemples de quiproquos dans les livres que vous avez lus ou les films que vous avez regardés?

3.2.2. Une Règle Théâtrale

Dans notre exercice, nous avons choisi le quiproquo. Bien qu'il en ait plusieurs définitions sur cette notion nous pouvons dire simplement que "le quiproquo est un malentendu entre deux personnages qui doit engendrer le rire des spectateurs."(7).Cet exercice un peu plus difficile que les précédents regroupe, en effet, plusieurs exercices. L'orthographe, le vocabulaire, l'analyse sont observés dans l'exercice ci-après:

•Après avoir défini le quiproquo, trouvez l'objet de celui qui se passe entre Valère et Harpagon au début de l'acte V, Scène III.

Ces exemples d'exercices destinés aux apprenants en classe de FLE les aideront à mieux analyser une scène de théâtre, à enrichir son vocabulaire et son orthographe, à "exprimer ses pensées, ses sentiments, ses émotions et la fonction imaginative par des jeux de mots par exemple." (Sanni-Suleiman, 2008).

Avare de Molière en Classe de FLE

Conclusion

Les apports du théâtre en cours de langue étrangère sont incontestablement fructueux. Préférable d'étudier une comédie car cela amuse l'enseignant et les apprenants, les scènes de théâtre aident à voir des fautes tolérables et d'en ressortir une leçon; l'avarice dans cette œuvre. Utilisable dans tous les domaines de l'enseignement de la langue française tels que le vocabulaire, l'orthographe, la syntaxe sans citer ses enjeux pour l'oral, le théâtre est un impératif pour un apprentissage optimal de la langue pour chaque classe d'enseignement et d'acquisition d'une nouvelle langue. Nous pouvons aussi constater que le théâtre étudié apporte la culture de la langue étudiée puisque les gestes, le décor de la scène, le mode de vie, leurs habitudes, leur tenue vestimentaire et le comportement des personnages face à des situations quelconques, l'attitude global et même l'objet de la pièce de théâtre peut donner une indication sur la culture et les habitudes du pays auquel nous faisons référence. Ainsi une pièce de théâtre avec tous ses éléments irréalistes ou invraisemblables comme le décor, les costumes, les interprétations des personnages et même leurs répliques seront applicables dans une classe de langue. A la fois le théâtre permettra à l'apprenant d'éprouver ses facultés créatrices et de les exploiter sans aucune difficulté. Dans le domaine du théâtre l'apprenant peut se retrouver dans l'univers d'une seconde langue et il peut développer de manière inconsciente des réflexes similaires à ceux de sa langue maternelle.

Notes

1. Ce nombre est donné différemment dans les références. Par exemple, sur le site de comedie-francaise.fr il est cité comme 2448.

2. <http://www.alalettre.com/moliere-oeuvres-avare.php>.

3. Genç, Hanife Nalan. Les notes du cours s'intitulant *Les genres dramatiques et leur apprentissage* donné dans le premier semestre de l'année scolaire 2013-2014 à l'Institut des Sciences Pédagogiques de l'Université On Dokuz Mayıs.

4. voir, wikipedia.org

5. voir, musee-rennaissance.fr

6. voir, wikipedia.org

7. Genç, Hanife Nalan. Les notes du cours s'intitulant *Les genres dramatiques et leur apprentissage* donné dans le premier semestre de l'année

scolaire 2013-2014 à l'Institut des Sciences Pédagogiques de l'Université On Dokuz Mayıs.

Bibliographie

And, M. (1975). *Türkiye'de Molière*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Yayınları: Ankara.

Barthes, R. (1981) (1963). "*Littérature et signification*", *Essais critiques*, Seuil/Points: Paris.

Dallez, G. (1997). "*La voix de l'autre: réflexions sur une pratique de la langue par le théâtre*". *Revue Les Langues Modernes*. 17-22.

Garapon, R. (1964). "*Le dialogue moliéresque, contribution à l'étude de la stylistique dramatique de Molière*" *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, N°16. 203-217.

Molière. (1658). *L'Avare*. Édition de Georges Couton, Folio classique.

Page, C. (1998). *Pratiques du théâtre*, Hachette Education: Paris.

Pierra, G. (1996). "*Pratique théâtrale et didactique du français langue étrangère*", *Travaux Didactique du FLE*, n°36, Montpellier III.

Sanni-Suleiman, A. (2008). "*L'enseignement du français langue étrangère par le théâtre*", *ABDoF Journal of Humanities Department of French A.B.U, Zaria Nigeria* Vol. 1 No. 7. 8-14.

Wei, C. (2009). "*Un regard nouveau sur le théâtre en tant que support pédagogique du FLE*", *Synergies Chine* n° 4, 37-44.

*Oscar Wilde'in "The Sphinx Without A Secret" Adlı
Öyküsüne Göstergibilimsel Bir Yaklaşım*

OSCAR WILDE'IN "THE SPHINX WITHOUT A SECRET" ADLI ÖYKÜSÜNE GÖSTERGEBİLİMSEL BİR YAKLAŞIM

İsmail AVCU¹

Özet

Göstergebilim göstergelerin yorumlanmasına veya işaretlerin anlaşılmasını sağlayan faktörlerin sistematik bir şekilde irdelenmesine dayanan bir bilim dalıdır. Mimari, sanat, iletişim, edebiyat gibi birçok alanda kullanılmakta olan göstergebilim, sanatçıların ya da yazarların göstergeler yoluyla anlatmak istediği şeyleri ve vermek istedikleri mesajları ortaya çıkararak çeşitli alan ve disiplinleri çözümlmek suretiyle bir öte-dil işlevi görmektedir. 19. Yüzyılın ikinci yarısında yaşamış olan ünlü yazar Oscar Wilde öykülerinde kullanmış olduğu üslup ve tekniklerle farklı bir tavır sergileyerek dikkatleri üzerine çekmiştir.

Çalışmada Oscar Wilde'in "The Sphinx without a Secret" adlı öyküsü göstergebilimsel açıdan incelendi. Çalışmanın amacı göstergebilim ilkelerinin ışığında öyküde beliren yüzey anlamın altındaki gizli anlam katmanlarını ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda, yazarın okuyucunun görmesini istediği ayrıntılar da net bir şekilde ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Göstergebilim, Oscar Wilde, zaman, uzam, bakış açısı.

¹ Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, İngiliz Kültür ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Araştırma Görevlisi, 0 (442) 231 18 81, ismail.avcu@atauni.edu.tr

A Semiotic Approach to Oscar Wilde's Story "the Sphinx Without a Secret"

Abstract

Semiology is a science based on the interpretation of the signs and the systematic examination of factors which provide signals to be understood. Semiology, which has been used in architecture, art, communication and literature, by giving the messages of the artists or authors, functions as a meta-language with the purpose of analyzing various fields and disciplines. Oscar Wilde, who was a famous writer lived in the second half of the 19th century, with his style and language in the short stories, drew attention through presenting a sui generis attitude.

In this study, Oscar Wilde's "The Sphinx without a Secret" has been analyzed in terms of semiology. The aim of the study is to ferret out the hidden meaning layers under the surface meaning appeared in the story in the light of the principles of semiotics. In this respect, the details which the author wanted to make the reader see have been clearly revealed.

Key Words: *Semiology, Oscar Wilde, time, space, point of view.*

1.Giriş

Göstergelerin anlamları üzerine çok eski zamanlardan beri çeşitli görüşler ileri sürülmüş olmasına rağmen, göstergebilim yirminci yüzyılda varlığını hissettirmeye başlamıştır. Göstergebilim, en genel ve bilinen tanımıyla, göstergeleri ve gösterge dizgelerini inceleyen, dilbilimsel yöntemleri nesnelere uygulayan bir bilimdir. "Göstergebilimin, metin açıklama/yorumlama teknikleri ile yazınsal eleştiriye bazı kavramlar, ilkeler, işlemler daha da önemlisi yöntemsel bir bakış açısı sunması nedeniyle—onların amacını üstlenmese de—bir gösterge eleştirisi anlayışının doğmasına yol açtığı da kesindir."(Rıfat, 1999, 18)

"Anlatılar kurmaca olabilecekleri gibi, durumları saptayıcı, dönüştürücü, insanları ayartıcı, kandırıcı, ikna edici, yönlendirici, yasaklamalar koyucu, buyurucu da olabilir."(Rıfat, 1999, 16) Bu çerçevede ışığında "Sırrı Olmayan Sfenks" adlı öyküye göstergebilimsel açıdan yaklaşım öykü içerisinde yer alan alt anlamlara ve göstergelere değinerek aydınlatıcı bir çözümleme yapmayı amaçlamaktayız.

2. Öykü Çözümlemesi

2.1. Birinci Kesit: Başlangıç Durumu

2.1.1. Söylemsel ve Anlatısal Düzey

İlk kesit olarak saptanan, “Bir akşam üzeri...”(Wilde, 2009, 1) ile başlayan ve “...henüz evlenip evlenmediğini sordum” (Wilde, 2009, 2) ile biten bu bölüm öykünün başlangıç durumunu oluşturmaktadır. Öykünün olay örgüsünü hazırlayan bu kesitte genel anlatı izlencesi ortaya konmaktadır. Öyküyle ilgili ilk belirlemeler daha sonraki kesitlerde karşımıza çıkacak olan anlatı ve söylem yapıları açısından oldukça önemlidir. Öykünün giriş bölümünü oluşturan bu kesitte karşımıza iki anlatı kişisi çıkmaktadır (anlatıcı ve Lord Murchison). Uzam açısından bakıldığında ise; “Cafe de la Paix'nin dışarısında oturmuş, Paris hayatının ihtişam ve perişanlığını seyrediyor, ...” (Wilde, 2009, 1) cümlesiyle anlatının uzamının belirlenmiş olduğunu görmekteyiz. Anlatının geçtiği zaman ile ilgili kesin bir tarih verilmemiş olmasına rağmen, “Murchison son derece inançlı bir Tory idi” (Wilde, 2009, 1) ifadesinden anlatının on sekizinci yüzyılın ilk yarısında geçmiş olabileceğini anlamaktayız.

Yukarıda söylemsel yapının bazı özelliklerini belirttikten sonra şimdi anlatı boyutuna geçerek eyleyenleri ve birbirleri arasındaki ilişkileri anlatı sözdizimi açısından inceleyelim.

| Söylem Düzeyi | Anlatı Düzeyi |
|----------------|---------------|
| Anlatıcı | Özne: Ö1 |
| Lord Murchison | Özne: Ö2 |

Bu iki özne arasında *ayrılık* değil *birliktelik* ilişkisi vardır. Bu ilişki biçimsel bir dille aşağıdaki şekilde gösterilebilir:

$$\text{Ö2} \cap \text{Ö1}$$

Özneler arasındaki bu mantıksal birliktelik “arkadaşlık” diye açıklayabileceğimiz ilişkiye dayanır. Öyküde bu ilişki şu sözlerle ifade edilmiştir: “ Oxford'da çok iyi arkadaşlık. Ona müthiş ısınmıştım...”(Wilde, 2009, 1)

Anlatıda Ö2'nin durumunu ifade eden betimlemeler de yapılmıştır:

Ö1

Yakışıklı
Hayat dolu
Onurlu
Doğrucu
Açık sözlü
Gergin
Şaşkın

Şüpheler içerisinde

Ö2 hem fiziksel hem de tinsel açıdan Ö1'i etkilemiştir. Bu etkileme, bir zorlanmaya dayanmayan doğal bir *inandırıcı edim* olarak adlandırılacaktır. Ö1, Ö2'nin inandırıcı edimini olumlu bir biçimde yorumlamaktadır. Bir başka ifadeyle Ö1, Ö2'yi güvenilir olarak değerlendirmektedir. Bu yorumlayış da *yorumlayıcı* edim terimiyle karşılanabilir. Öyleyse; Ö2'nin inandırıcı edimi (açık sözlülüğü, doğrucu olması, onurlu birisi olarak değerlendirilmesi) karşısında Ö1'in yorumlayıcı edimi yer almaktadır.

2.1.2. Uzam

Giriş bölümü olarak adlandırdığımız bu bölümde, anlatıcının ilk cümlesiyle birlikte uzam belirlenmiş olmaktadır. Bu kesitte kapsayan ve açık uzam Paris olarak görülürken kapsanan ve kapalı uzam Cafe de la Paix'dir.

2.2. İkinci Kesit: Sır

2.2.1. Söylemsel ve Anlatısal Düzey

“Kadınları yeterince anlamıyorum” (Wilde, 2009, 2) ile başlamakta olan ve “başka şeylerden bahsetmeye koyuldu” (Wilde, 2009, 3) ifadesiyle biten ikinci kesit, giriş bölümünden sonra olay örgüsünün kendisini göstermeye başladığı kesittir. Öykünün bu noktasını ikinci kesit olarak belirlememizin nedeni öyküye yeni bir kişinin eklenmesidir. Bu kişi Bayan Alroy'dur. Bu kesitin birinci bölümden ayrılarak ikinci kesit olmasının bir diğer nedeni de Paris gibi açık/kapsayan bir uzamdan kapalı/kapsanan bir uzam olan “fayton” a binilip “lokantaya” gidilmesidir.

Söylem Düzeyi

Anlatı Düzeyi

*Oscar Wilde'in "The Sphinx Without A Secret" Adlı
Öyküsüne Göstergibilimsel Bir Yaklaşım*

Lady Alroy

Ö3

Ö2 ile Ö3 arasında herhangi bir ilişki ya da birliktelik olduğuna dair bir ipucu bu kesitte karşımıza çıkmamaktadır.

Bu kesitte Ö1 ve Ö2 aynı uzam ve zaman içerisinde yer almaktadır. Ancak öyküye yeni bir kişi olarak katılan Ö3 (Lady Alroy), Ö2'nin anlattığı geçmiş zaman ve uzamda yer alan bir olay örgüsü içerisinde bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, bu kesitte Ö3 ile ilgili bazı betimlemeler de yapılmıştır. Bu betimlemeler şunlardır:

Ö3
Güzel
Sırrı olan bir yüz
Dudaklarındaki tebessüm ifadesi
İri, hülyalı gözlere sahip
Açık renk saçlı
Uzun boylu
Falçıya benzer bir sureti olan

2.3. Üçüncü Kesit: İlk Görüş

2.3.1. Söylemsel ve Anlatısal Düzey

“Garson kahvelerimizi...”(Wilde, 2009, 3) diye başlayıp “...ben de kalkıp eve gittim” (Wilde, 2009, 4) ile biten bu kesitin ikinci kesitten ayrılmasının nedeni Ö2'nin Ö3 ile ilgili, başlarından geçen ve ilk kez karşılaşmalarının yer aldığı olayı anlatmasıyla başlar.

Bu kesitte Ö2 ile Ö3 arasında tam anlamıyla bir birliktelik olmasa da Ö2'nin sözlerinden bir karşıtlık olmadığını çıkarabiliriz: “Bir anda büyülendim. Bütün gece o yüzü düşünüp durdum.” (Wilde, 2009, 3)

2.3.2. Uzam

Bu kesitte karşımıza kapsayan/açık bir uzam olan Bond Sokağı, kapsanan/kapalı bir uzam olan fayton çıkmaktadır.

2.4. Dördüncü Kesit: Yemek Salonu

2.4.1. Söylemsel ve Anlatsal Düzey

Öykünün bu bölümünde bir başka kesite geçilmesinin nedenlerinden birisi anlatıya iki yeni kişinin katılmasıdır. Bunun yanı sıra farklı bir uzamın yer alması ve zaman değişikliği de bu nedenler arasında gösterilebilir.

Bu kesitte karşımıza çıkan iki yeni karakter; Madame de Restail ile Ö2 ile Ö3'ün karşılaşmasını sağlayan hizmetçidir.

| | |
|-------------------|---------------|
| Söylem Düzeyi | Anlatı Düzeyi |
| Madame de Restail | Ö4 |
| Hizmetçi | Ö5 |

Ayrıca bu kesitte Ö2'nin Ö3'e ulaşma amacı vardır. Bu nedenle öykünün bu bölümünden sonra Ö3'ü Nesne 1 (N1) olarak değerlendireceğiz.

| | | | |
|-----------|----------------|------------------|------------|
| Gönderen | Özne | Yardımcı Eyleyen | Nesne |
| Etkilenme | Lord Murchison | Hizmetçi | Lady Alroy |

2.4.2. Uzam

“Kentte yer alan bir sokak kapsayan, sokağın içerisindeki bir ev de kapsanan bir uzam olarak incelenebilir.”(Kıran, 2000, 230) Öykünün bu bölümünde Ö2 ile N1 (Ö3) aynı uzamda yer almaktadır.

2.5. Beşinci Kesit: Merak

2.5.1. Söylemsel ve Anlatsal Düzey

Bu bölümde Ö2'nin N1 ile farklı uzamlarda görüşmesi ve bunun sonucunda Ö2'nin kendisini bazı kararlar almak zorunda hissettiği bir durum söz konusudur. N1 hakkında sahip olduğu şüphe ve merak sonucunda Ö2, N1 ile konuşması gerektiğini düşünür.

| | |
|------------------------|---------------------|
| Ö2'yi Etkileyen Kiplik | Özne 2'nin Edimi |
| /merak-şüphe/ | /durumu izah etmek/ |

*Oscar Wilde'in "The Sphinx Without A Secret" Adlı
Öyküsüne Göstergibilimsel Bir Yaklaşım*

Merak ve şüphenin yanı sıra Ö2'yi etkileyen bir başka olgu da N1'in esrarengizliğidir.

| | | |
|---------------|------------|-----------------|
| Gönderen | Gönderilen | Nesne |
| Esrarengizlik | Ö3 | N1 (Lady Alroy) |

2.5.2. Uzam

Bu kesitte farklı uzamlar karşımıza çıkmaktadır. Bunlar kapsayan/açık uzam olan Park Lane ve kapsanan/kapalı uzam olan N1'in kiralık evi.

2.6. Altıncı Kesit: Mendil

2.6.1. Söylemsel ve Anlatısal Düzey

Bu kesitte yine farklı uzam ve yeni bir kişi yer almaktadır. Bu kişi Ö2'nin amcasıdır.

| | |
|---------------|---------------|
| Söylem Düzeyi | Anlatı Düzeyi |
| Ö2'nin amcası | Ö6 |

Bu kesitte ayrıca 'mendil'in Ö2'nin N1 hakkındaki düşünceleri konusunda etkisi büyüktür. Daha önceleri Ö2 ile N1 arasında belirtmiş olduğumuz birlikteliği ortadan kaldıracak olan nesne "mendil"dir.

Yitirme
Ö2 U N1

2.6.2. Uzam

Öykünün bu kesitinde, "Pazartesi geldiğinde..."(Wilde, 2009, 5) ve "...öğle yemeği..."(Wilde, 2009, 5) ifadeleriyle zaman dilimi kısıtlandırılarak belirli bir zamansal noktaya işaret edilmektedir. Bunun yanı sıra farklı uzamlardan da söz edilmektedir. Bu uzamlar şunlardır:

Kapsayan/açık bir uzam olan Marylebone Road, yine kapsayan/açık bir uzam olan Regents Park, kapsanan/kapalı bir uzam olan Piccadilly ve son olarak da N1'in girdiği kapalı/kapsanan bir uzam olan ev.

2.7. Yedinci Kesit: İftira

2.7.1. Söylemsel ve Anlatısal Düzey

Farklı bir zaman dilimine geçilen ve aynı zamanda değişik bir uzamın belirtildiği bu bölümde Ö2'in N1 ile buluşması ve aynı uzamda yer alması söz konusudur. Bir önceki kesitte belirtildiği üzere Ö2'nin bulmuş olduğu 'mendil' sonucunda N1 ile önceki kesitlerde yer alan birliktelik durumu ayrılığa dönüşmektedir. Ö2, N1 ile evlenmek istemesine rağmen bir iftira sonucunda aralarında bir ayrılık gerçekleşecektir. Bu ayrılığa neden olan iftiranın ortaya atılmasında N1'in "Bütün gün evdeydim" (Wilde, 2009, 6) ifadesinin yalan olması da oldukça etkilidir.

Ö2 ∩ N1 dönüşüm Ö2 U N1

Yalan \Longrightarrow İftira

2.7.2. Uzam

"Saat altıda randevuya gittim" (Wilde, 2009, 5-6) ifadesinin kullanımıyla zaman dilimi açıkça belirtilmiştir. "Divanın üzerine uzanmıştı" (Wilde, 2009, 6) cümlesinden de kapalı/kapsanan bir uzam olduğu fikrine sahip olmamız olasıdır.

2.8. Sekizinci Kesit: Ölüm

2.8.1. Söylemsel ve Anlatısal Düzey

"Ertesi gün bana bir mektup yazdı" (Wilde, 2009, 6) cümlesiyle başlayıp "Evet dedi" (Wilde, 2009, 6) cümlesiyle son bulan bu kesitte farklı bir uzam yer almaktadır. "Norveç'e gittim" ifadesi Ö2'nin bulunduğu uzamı belirler.

Ö2'nin Norveç'ten dönüşü sonucunda bir gazetede N1'in (Lady Alroy) öldüğünü okuması, N1'in + yaşamdan – yaşama geçtiğinin göstergesi olan bir dönüşümü ortaya koyar.

2.9. Dokuzuncu Kesit: Sırrın Ortaya Çıkışı

2.9.1. Söylemsel ve Anlatısal Düzey

"Günün birinde gittim Cumnor Sokağına" (Wilde, 2009, 6) diye başlayan ve "oradan ayrıldım" (Wilde, 2009, 7) ifadesiyle sona eren bu kesitte farklı bir kişi yer almakta ve yine farklı bir uzam karşımıza çıkmaktadır. Burada

*Oscar Wilde'in "The Sphinx Without A Secret" Adlı
Öyküsüne Göstergebilimsel Bir Yaklaşım*

yer alan yeni kişi “saygın görünümlü bir kadın” (Wilde, 2009, 6-7) ifadesiyle belirtilmiştir.

| | |
|------------------------|---------------|
| Söylem Düzeyi | Anlatı Düzeyi |
| Saygın görünümlü kadın | Ö7 |

Ö7 aynı zamanda Ö2'nin N1 hakkında sahip olduğu tüm şüpheleri ortadan kaldırmıştır.

2.9.2. Uzam

Öykünün bu bölümünde, N1'in daha önce birkaç kez ziyaret etmiş olduğu evi karşımıza çıkmaktadır. Kapalı/kapsanan bir uzam olan bu ev Ö2 tarafından tekrar ziyaret edilmektedir.

2.10. Onuncu Kesit: Sonuç Durumu

2.10.1. Söylemsel ve Anlatısal Düzey

“E, ne dersiniz bütün bunlara?” (Wilde, 2009, 7) ile başlayan ve “Acaba?” dedi sonunda” (Wilde, 2009, 7) ile biten bu kesit öykünün sonuç bölümünü oluşturmaktadır. Zaman ve uzam konusunda pek fazla ipucunun yer almadığı bu sonuç durumunda, Ö2'nin geçmişte başından geçen bir olayı anlatması nedeniyle öykünün başındaki uzama ve zaman dilimine dönüldüğü düşünülebilir.

Anlaşılabileceği üzere öykünün başından beri Ö2 ile Ö1'in birlikteliği devam etmektedir:

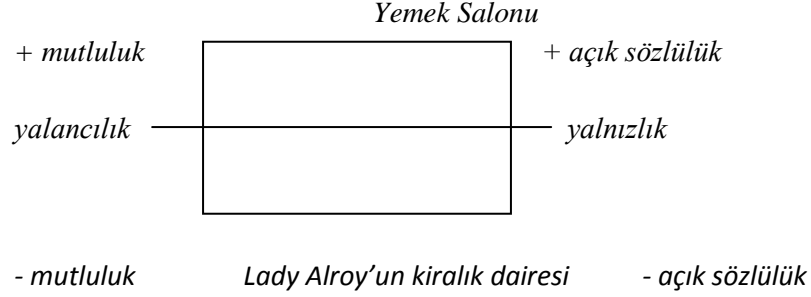
$$\text{Ö2} \cap \text{Ö1}$$

Ancak ilk bölümlerde N1 (Ö3) ile birliktelik konumunda olan Ö2, öykünün son bölümüne geldiğimizde N1 ile ayrılık durumundadır:

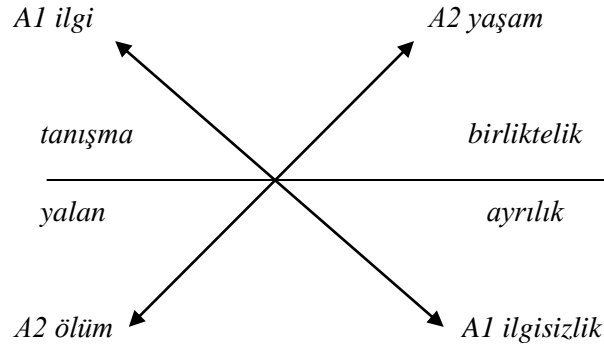
$$\text{Ö2} \cup \text{Ö3}$$

3. Öykünün Başlangıcı ve Sonu Arasındaki Temel Dönüşüm

Yukarıda kesitlere ayrılmış olan öykü göstergebilimsel bir bakış açısıyla çözümlenmiştir. Şimdi “Sırrı Olmayan Bir Sfenks” adlı öykünün yapısını göstergebilimsel dörtgen ile açıklayalım. Öyküde vurgulanan ‘ilgi’ ile ‘ilgisizlik’, ‘yaşam’ ile ‘ölüm’, ‘açık sözlülük’ ile ‘yalancılık’, ‘mutluluk’ ve ‘mutsuzluk’ arasındaki ikili karşıtlıklar, dönüşümlü olarak birbirini tamamlamakta ve aşağıdaki dörtgende ifade bulmaktadır. Öyküdeki bu yapılanma şu şekilde gösterilebilir:

**Şekil 1.**

Uzam ve bu uzam içerisinde yer alan karakterler ile olay örgüsüne katılan anlamlar açısından yapılan tablodaki değerlendirmede kapalı/kapsanan/esenlikli bir uzam olan yemek salonunda ‘mutluluk’ ve ‘açık sözlülük’ gibi olumlu öğelerin yer aldığı görülmektedir. Ö2 ile N1’in tanıştığı ve birbirlerine karşı ilk etkileşimlerinin yaşandığı bu uzam öyküde daha geçmiş zamanda anlatılan olay örgüsünün incelendiği kesitte yer almaktadır. Daha karamsar bir izlenim bırakan Lady Alroy’un kiralık dairesi ise ‘mutluluk’ ve ‘açık sözlülük’ gibi kavramların kaybolduğu, ‘yalancılık’ ve ‘yalnızlık’ gibi olumsuz öğelerin yer aldığı bir uzam olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle öykünün son bölümlerinde olay örgüsünün gidişatını değiştiren bu uzam daha önce birliktelik içerisinde yer alan Ö2 ile N1’in ayrılığının yaşandığı yer olarak da nitelendirilebilir.

**Şekil 2.**

*Oscar Wilde'in "The Sphinx Without A Secret" Adlı
Öyküsüne Göstergelimsel Bir Yaklaşım*

Yukarıdaki tabloda ise olay örgüsünün başlangıcı ile sonu arasındaki değişim ifade edilirken, yine Ö2 ile N1'in durumları ele alınmıştır. 'Tanışma', 'birliktelik', 'ilgi' ve 'yaşam' gibi öğelerin yer aldığı öykünün ilk bölümlerinde Ö2 ile N1 arasındaki ilişkinin olumlu bir yansıması karşımıza çıkmaktadır. Fakat öykünün sonlarına doğru N1'in + yaşamdan – yaşama geçmesi sonucu bir ölüm gerçekleşmekte, bunun öncesinde ise 'yalan' kavramı ve bu kavramın neden olduğu 'ilgisizlik' ve 'ayrılık' öğeleri ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak bu şemada karşıtlık eksenini olan A1 - A2'de yemek salonu uzamı; alt karşıtlık eksenini olan A2 - A1'de ise Lady Alroy'un kiralık dairesi uzamı yer almaktadır. Bütünleyici eksenlerde mutluluk, açık sözlülük ve yalnızlık yer alırken derin anlamda öykünün bu karşıtlıklar üzerine yapılandığı göze çarpar.

4. Öyküdeki Kişilerin Bakış Açıları

Öyküde üç önemli bakış açısı karşımıza çıkmaktadır.

4.1. Lord Murchison'ın Bakış Açısı

Lord Murchison açık sözlü, doğrucu, dürüst, onurlu bir karaktere sahip olmasına rağmen merakına yenik düşerek sevdiğini düşündüğü Lady Alroy'a iftira atarak onu kaybeder. Bu iftiranın farkına vardığında değer verdiği kişi çoktan yaşamını yitirmiştir. Bu da Murchison'ın amacına yani istediği kadınla evlenmesine engel olmuştur.

4.2. Lady Alroy'un Bakış Açısı

Lady Alroy kadınların çok fazla hakka sahip olmadığı, özgürlüklerini ancak gizli kapılar ardında yaşayabildiği bir toplumda yer aldığından dolayı bir sır saklamaktadır ve gizli bir yaşam sürmektedir. Hayata karşı bakış açısı hakkında pek fazla bilgi sahibi olmadığımız Lady Alroy edebiyata düşkün bir kişilik sahibidir.

4.3. Anlatıcının Bakış Açısı

Öykünün ilk bölümünde olayların başlatıcısı olarak sunulan anlatıcı olayların geçtiği zaman içerisinde yer almaz. Çünkü Lady Alroy ile Lord

Murchison'ın başından geçen olaylar hikâyenin anlatıldığı zamandan daha da önce yaşanmıştır. Dolayısıyla anlatıcının olayların içerisinde yer alma konusunda çok da aktif olmaması onun bakış açısı hakkında bilgi sahibi olmamızı kısıtlıyor diyebiliriz. Ancak hikâyenin başında ve sonunda kullanmış olduğu ifadelerden de anlaşılabilceği üzere, anlatıcının kadınlar konusunda şüpheli ve tereddütlü bir görüşe sahip olduğu açıktır. Kadınları anlamaktansa onları sadece sevmeyi tercih eder ve kadınları anlamaya çalışanları da bu görüşüyle uyarmaya çalışır.

5. Öyküde Uzamın Oluşumu

5.1. Uzam 1: Paris – Cafe de la Paix

Bu uzam öykünün başında Lord Murchison ile anlatıcının buluştuğu, hikâyenin giriş kısmının içerisinde yer aldığı uzamdır. Paris metinde açık/kapsayan bir uzam olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.2. Uzam 2: Bois'daki Lokanta

Öyküdeki olayların anlatılmaya başlandığı kapalı bir uzam olan Bois'daki lokanta, okuyucuya Lady Alroy ile Lord Murchison'ın arasındaki ilişki hakkında bilgi verirken onları daha da geçmiş zamana götürür.

5.3. Uzam 3: Madam de Restail'in Evi

Burada ise Lady Alroy ve Lord Murchison ilk buluşmalarını gerçekleştirdikleri için bu uzama esenlikli/kapalı/kapsanan bir uzam diyebiliriz.

5.4. Uzam 4: Yemek Salonu

Daha önce bahsedilen Madam de Restail'in evinde yer alan yemek salonu Lord Murchison ile Lady Alroy'un tanıştıkları mekândır. Kapalı/kapsanan/esenlikli ve kurmaca olan bu uzamın öykü açısından da önemi göz ardı edilemez.

*Oscar Wilde'in "The Sphinx Without A Secret" Adlı
Öyküsüne Göstergibilimsel Bir Yaklaşım*

5.5. Uzam 5: Park Lane

Lady Alroy'un evinin yer aldığı bölge olarak geçen Park Lane açık/kapsayan/esenliksiz ve gerçek bir uzamdır. Bu yer Lord Murchison'ın Lady Alroy'u bulma amacıyla ziyaret etmesinin sonucunda karşımıza çıkmaktadır.

5.6. Uzam 6: Lady Alroy'un Kiralık Dairesi

"Anlatıdaki uzam büyük oranda yazar tarafından yaratılan kurmaca bir uzamdır, bir başka deyişle, kâğıt üzerinde, okuma sırasında oluşan metinsel bir uzamdır."(Kıran, 2000, 232) Burada karşımıza çıkan uzam ise iki farklı şekilde değerlendirilmelidir. Öykünün sondan bir önceki kesitinde Lady Alroy ve Lord Murchison'ın ayrılığına neden olan "yalan" ve "iftiranın" sonucunda Lady Alroy'un kiralık dairesi esenliksiz/kapalı/kapsanan ve kurmaca bir uzam olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak öykünün son bölümünde Murchison'ın Lady Alroy'un gizli işler çevirmediğini ve başkasıyla görüşmediğini öğrenmesi sonucu bu uzam üzerindeki olumsuz izlenim ortadan kalkmaktadır.

6. Öyküde Zaman

Öykü iki arkadaşın dışarıda tesadüfen karşılaşmasıyla başlar. Bu olayın gerçekleştiği zamanın on sekizinci yüzyılın ilk yarısı olma ihtimali yüksektir. Bu iki arkadaşın konuşmaları sonucu Lord Murchison'ın geçmişe dönerek anlattığı bir olay söz konusudur. Bu olay içerisinde zaman dilimi bir yıla yakın bir süreye yayılmaktadır. Olaylar anlatı zamanından önce gerçekleştiğinden daha da geçmiş zaman dilimi içerisinde yer alıyor denilebilir.

7. Sonuç Gözlemleri

İnsan yaşamını çevreleyen anlatıları sistematik bir inceleme ve yeniden anlamlandırma uğraşı içerisinde olan göstergibilim herhangi bir göstergeler dizgesinin hangi aşamalardan geçtiğini araştırır.

Yukarıda sözü edilen çözümleyici bilim dalını bir öyküye uyguladık. Bunu yaparken öyküyü kesitlere ayırma işlemlerine dayanarak anlatı izlencelerini incelemeye çalıştık. Bunun sonucunda temel anlatı izlencesinin

“birliktelik” durumundan “ayrılık” konumuna geçtiğini gözlemledik. Yapılan bu değerlendirmeler sonucunda Ö2 ile N1 arasındaki ayrılık iki farklı gösterebilimsel dörtgen ile ifade edilmeye çalışılırken, incelemede bu ayrılığa ve karşıtlığa neden olan uzamlara da yer verilmiştir.

Öykünün anlatı boyutunda ve gösterebilimsel dörtgenler yoluyla incelenmesi sonucunda özne-nesne, gönderen-gönderilen gibi birimlere değinilmiştir. Karakterlerin yargılamaları, düşünceleri, mantıklarıyla nasıl hareket ettikleri göz önüne alındığında anlatıcının ve arkadaşı Lord Murchison’ın seküler bir yaşam tarzına sahip olduklarını söyleyebiliriz. Özellikle Lord Murchison’ın doğrucu bir insan olması ve bu yolda kendi karakterini sergilemesi öne çıkarken doğruyu bulmada bazen mantığını değil de duygularını dinleyip aceleci hareketleri onun zayıf bir yönünü de ortaya koymaktadır. Gerçeği arama ve ona ulaşma bilimsel yöntemler ve bilimsel şüphecilikle olmalıdır. Bireylerin bu dünyadaki yaşamları temel değer olarak kabul edilirken, doğru ve yanlış ortak bilinç ile belirlenmeli ve bundan sonraki hamleler bu yolda yapılmalıdır.

Kaynaklar

- Guiraud, P.** (1994) *Gösterebilim*, Ankara, İmge Kitabevi Yayınları.
Kıran, A. & Z. (2000) *Yazınsal Okuma Süreçleri*, Ankara, Seçkin Yayınevi.
Rıfat, M. (2009) *Gösterebilimin ABC’si*, İstanbul, Say Yayınları.
Rıfat, M. (1999) *Gösterge Eleştirisi*, İstanbul, Kaf Yayınları.
Uçan, H. (2002) *Yazınsal Eleştiri ve Gösterebilim*, İstanbul, Hece Yayınları.
Wilde, O. (2009) *The Sphinx Without a Secret*, Harper Collins Publishers.
Yücel, T. (2006) *Göstergeler*, İstanbul, Can Yayınları.
Yücel, T. (2005) *Yapısalcılık*, İstanbul, Can Yayınları.

MALLARMEE'NİN ŞİİRLERİNDE RENK ANLATIMLARI**Sadık TÜRKOĞLU¹****Deniz KÜZECİ²****Melik BÜLBÜL³****Özet**

Bu çalışmanın amacı Mallarmée'nin şiirlerinde geçen renk anlatımlarını anlamsal açıdan irdelemektir. Örnekle evreni yalnızca Mallarmée'nin şiirlerinden oluşmaktadır. Öteki simgeci şairlerin şiirlerine göre daha kapalı bir anlatım sergilemekte ve daha fazla simge ve eğretilmelere başvurmaktadır. O, Rimbaud gibi renk anlatımlarıyla kurduğu dizelerde alışılmamış bağdaşık yapılara yer verdiği için anlaşılması kolay değildir. Ama bu sayede şiirsel heyecanı da en iyi şekilde sağladığı söylenebilir. Şiirindeki gizemliliğin buna bağlanabileceği ileri sürülebilir. Bu çalışma şiirleri üzerine bir tür okumadır. Eksiksiz olarak tüm renk anlatımları çıkarıldıktan sonra renk sıfatlarının hangi sözcükleri nitelediği, hangi şiirsel biçimleri oluşturduğu, hangi ölçüde renk anlatımlarını kullandığı ve bu anlatımların sonuçta şiirine nasıl bir katkı sağladığı saptanmaya çalışılmıştır. Konu daha önce bu şairin şiirlerinde böyle bir araştırma yapılmadığından dolayı ilgimizi çekmiştir.

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

² Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi

³ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi ABD Öğretim Üyesi

Siyah rengi daha fazla kullanan öteki simgeci şairlerden farklı olarak Mallarmée en çok beyaz rengi şiirlerinde kullanmıştır. Denilebilir ki Mallarmée'nin şiirinin rengi beyazdır. Sonra siyah, mavi ve kırmızı şeklinde devam eder. Sadece bir renk üzerinde durulmayıp bütün renk anlatımları ele alınmıştır. Bu açıdan çalışma öteki çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bu bağlamda beyaz renk genellikle olumlu anlamlara, siyah olumsuz anlamlara, kırmızı olumlu, olumsuz ve betimsel anlamlara ve mavi renk alışılmışın dışında gökyüzüne ve denize gönderme yapmadan kullanılır. Aynı zamanda mavi konusunda en çarpıcı saptamalardan birisi de Mallarmée'nin mavi renkle diğer renklere göre daha çok alışılmamış bağdaştırmalar yapmasıdır. Renk anlatımları üzerine yapılan bu türden çözümlemelerin şiirsel metin üzerine yapılan yeni bir okuma biçimi olduğu söylenebilir. Mallarmée'nin renkleri öteki incelenen şairlere göre çok fazla kullanmadığı onlardan daha az kullandığı görülmektedir. Hem alışılmış bağdaştırmalara hem de alışılmamış bağdaştırmalara yer vermiştir. Simgeci şairler aslında renk anlatımı içeren söylemleri bilinçli ve özel bir şekilde daha çok kullanırlar.

Anahtar Sözcükler: Şiir, dil, renk, anlam, edebiyat, anlatım, bağdaştırma, eğretileme.

Expression of the Colors in Mallarmée's Poems

Abstract

The aim of this study is to examine the color expressions in Mallarmée's Poems through semantic aspect. The samples consist only of Mallarmée's Poems. He uses a rather implicit style, and more symbols and metaphors in his poems than the other Symbolist poets. It is not easy to understand him as he has written his poems with the expression of colors and coherent style like Rimbaud. However; he can be said to convey the poetic excitement best by that way. And the mystery in his poem might be claimed to be in relation with this point. This study is a kind of a reading of his poems. After removing all the color expressions, this study aims to determine which words are characterized through color adjectives; which poetic styles are formed; to which extent he used color expressions and at the end how these expressions contributed to his

poems. We have been interested in this point because there are no studies done in this field before.

He used white mostly in his poems while the other symbolist poets preferred using black. The color of the Mallarmée's Poems is white. This is followed by black, blue and red. He did not only focus on a color rather he tried to use all color expressions. In this respect, this study differs from the others. In this context, the colors are generally used without referring to positive meaning of white; negative meaning of black; positive, negative and descriptive meaning of red; blue as the color of the sky and sea. And also, one of the most striking inferences on blue is that Mallarmée made rather unusual harmony with blue than the other colors. It can be said that this kind of analysis conducted on expression of colors is a new way of reading of poetic text. It can be concluded that Mallarmée used colors less than the other previously examined poets. Both usual and unusual harmony was used in his poems. In fact; the symbolist poets generally use the expression of the colors more consciously and in a special way.

Key Words: *Poetry, language, color, meaning, literature, narrative, reconciliation, metaphor.*

1.Giriş

Şiirleri dikkate alındığında, Mallarmée'nin öteki simgeci şairlere göre daha kapalı, daha çok sembol ve eğretilmelere dayalı bir biçim sergilediği hemen göze çarpar. Renk anlatımlarının bulunduğu bağlamlarda anlamı somutlaştırmakta güçlük çekilmektedir. Çünkü bazen şiirin tümü bir eğretilmeye dayanırken, bazen de bütünü oluşturan eğretilmelerin dışında şiirlerin içinde geçenlere rastlanır. Bu yüzden her çözümleme de şiirin tamamını göz önüne almak gerekir. Mallarmée'nin dili ağırdır. Anlaşılması kolay değildir. Okuyucuyu yormaktadır. Bu, bazı renk anlatımlarının bulunduğu bağlamları anlamak için de geçerlidir.

Mallarmée'ye göre kapalılık ve anlaşılmazlık şiirin özüdür. Yapıtlarında seçkin ve karmaşık anlatımı kullanan Mallarmée şiirin gizem dolu olması gerektiğini savunmuştur. Verlaine'nin ölümünden sonra 'şairler prensi' olarak anılan kapalı şiirin ustası Mallarmée'yi Sartre Fransız şairlerinin en büyüğü

olarak nitelemiştir. Diğer simgeciiler gibi, şiirde açıklıktan kaçınmak gerektiğini savunur. Simgesel şiirler yazar. Kendisinden sonraki simgesel şairlerin en çok etkilendikleri şairdir. Mallarmée’de eğretilmelere dayalı bu kapalı şiirsel anlatım tekniği içerisinde renk anlatımları ile yapılanları da bulmak olasıdır. Eğretilmeler hem şiirin tamamını kapsayan bir biçimde, hem de şiiri oluşturan sözcükler içinde yer alır. Rimbaud, Hugo ve Baudelaire gibi şairlerin renk kullanma sıklığına göre Mallarmée, daha az sayıda renk anlatımlarına başvurur. Renk sözcüklerini hem yan anlamları hem de daha çokça düz anlamlarında kullanır. Çok girift renk eğretilmelerine ve alışılmamış bağdaştırmalara da rastlamak olasıdır. Mallarmée’nin bütün şiirlerinde yer alan renk anlatımlarını bu çalışmada verilen başlıklar altında somutlaştırmak olasıdır. Değerlendirmeye alınan renk anlatımları bütün şiirleri özenle okunarak saptanmıştır. Daha sonra bunlar buldukları bağlamlara göre anlamsal özelliklerine bakılarak sınıflandırılmıştır. Şiirlerin bütün çevirileri belirli bir yapıt şeklinde elde edilemediğinden 1945 tarihli Bütün Yapıtları adlı baskısından kendimiz yapmayı yeğledik.

1. Beyaz Giysiler

Mallarmée’nin şiirinin rengi beyazdır, dolayısıyla Mallarmée’nin rengi de beyazdır. Kullandığı renk anlatımları arasında en fazla beyaza yer verir. Beyazın, büyük bir çoğunlukla sıfat biçimini kullanırken, isim ve fiil biçimine de yer verir. Beyaz sayısal olarak ifade edilirse elli iki defa kullanılır. Diğer renklerden farklı olarak beyaz çeşitli giysileri nitelerken onların temiz ve sade olduklarına vurgu yapar. Renkler temizlik, saflık ve masumiyet ifade etme sıralamasına tabi tutulsa kuşkusuz beyaz en başta yer alır. Mallarmée’de de beyazın diğer renklerde olmayan bir özelliği vardır, şöyle ki, karın, sütün ve ışığın rengidir beyaz. Onun şiirinde beyaz, “parfüm kokan bir havluyu” (Mallarmée, 1945;17), “annenin başına giydirilen tacı” (Mallarmée, 1945;7), “satın kumaştan kılıcı” (Mallarmée, 1945;18), “boneyi” (Mallarmée, 1945;19), “lâl renginde kumaştan elbiseyi, iç çamaşırını” (Mallarmée, 1945;66), “bitli piyadelerin beyaz eldivenini” (Mallarmée, 1945;67), “tuvali” (Mallarmée, 1945;133), “tunikleri” (Mallarmée, 1945;182) niteler. Üzücü hastanenin perdesi bayağı beyazdır (Mallarmée, 1945;32) ve koyu fildişi renginde beyazlaşmış elbise anlatımında beyazın biçiminin değişikliğe uğradığı ve dışarıdan bir etki ile

beyaza dönüşmüş olduğuna gönderme yapılarak anlatılır. Çünkü burada fiil biçimi ile bir anlatım yapılmıştır.

Mallarmée'nin şiirinde ışığın rengi de beyazdır. “Çocuk odasında beyaz bir ışığın parladığı” (Mallarmée, 1945;6) görülür. Yıldız hiçbir perdenin kapatamadığı beyaz bir ışık bırakır. (Mallarmée, 1945;8) Bir papaz çiçekli büyük kestane ağacının altında sarışın çıplak Havva'nın heykelinin beyazlandığını/aydınlandığını görmüştür. (Mallarmée, 1945;18) Mitolojik öğelerin de baskın olduğu *Küçük Sarışın Çamaşırçı*'ya adlı şiirinde geçen bu dizelerde beyaz rengin fiil biçimi yer almaktadır. Saçlar söz konusu olduğu zaman beyaz yaşlanmanın da bir simgesidir. Dört kez de saçlara gönderme yapılarak beyazın yaşlılık bildirdiği görülür. “Yılların, beyaz saçlarına bedel olarak aşkı kendisinden alamadığı yaşlı” (Mallarmée, 1945;7) anlatımında, beyaz saçların bulunduğu bağlamda yaşlılık sözcüğüne eşlik eder. “Zayıf yüzündeki kemikler ve beyaz kıllar” (Mallarmée, 1945;32) yine yaşlılık belirtisidir.

Mallarmée'nin şiirinde yaptığı renk anlatımlarında, alışılmamış bağdaştırmalara ve eğretilemelere, diğer şairlerdeki kadar rastlanmaz. Renk anlatımları, büyük bir çoğunlukla düz anlamlarıyla ve sıfat biçimleriyle şiirlere girerler. Aynı zamanda bir Hugo veya Baudelaire'deki kadar yoğun renk anlatımlarına da rastlanmaz. Bu anlamlar genelde başlangıçta verilen normal renk anlatımlarının anlam özelliklerine uygun gelen anlamlara gönderme yaparlar. Beyaz renkle yapılan nitelemeler, renk, isim ve eylem biçimleri kullanırlar ancak renkler çoğunlukla sıfat biçimleriyle ortaya çıkarlar. Beyaz rengin genellikle olumlu ve betimsel anlamlarla dizelerde yer bulduğu söylenebilir.

Buraya kadar ele alınanların dışında, beyazın kendisiyle doğal olarak bütünleştiği bir yağış biçimini belirleyen kar kavramına iki defa gönderme yapar. Bir kış gecesi beyazla nitelendirilmiştir.

Nuit blanche de glaçons et de neige cruelle!
Et quand je pleurs, ô Dieu, tu ris dans la fumée. (Mallarmée, 1945;47)
Acımasız kar ve buzdan beyaz gece
Ve ağladığım zaman, ey Tanrım gülüyorsun duman içinde

Bu bağlamda karın rengi geceye verilmiştir. Beyaz gece, karlı bir kış gecesi anlamındadır. Mallarmée’de, yukarıdaki dizede görüldüğü gibi az da olsa renklerle yapılan bu eğretilmelere rastlamak olasıdır.

Qu’exhale en blanc glaçons du ciel l’urne embaumée(Mallarmée, 1945;9)
Kokulu çiselerin yağdığı gökyüzünde beyaz yumaklar içinde

Burada yumakların büyük bir olasılıkla kar yumaklarına, lapa lapa yağan kar tanelerine gönderme yaptığı söylenebilir. Yukarıda söylendiği gibi burada da bir eğretilmeden söz edilebilir. Sarı, siyah, beyaz ve kırmızı renklerin renk adlarına, renk belirlemelerine yaradığı bilinmektedir. Burada Mallarmée’nin şiirlerinde de bunu görmek olasıdır. Bunun yanında ten rengi, uzuvların rengi olarak betimsel anlatımlarla karşılaşılır. “Beyaz düş kurucu” (Mallarmée, 1945;20), “bir çift beyaz yüzücü” (Mallarmée, 1945;29), “kahin kadın beyazlığı” (Mallarmée, 1945;40), “Beyaz sevgili” (Mallarmée, 1945;61), “Beyaz Japon kız” (Mallarmée, 1945;115), “beyaz el” (Mallarmée, 1945;158) gibi anlatımlarda beyaz betimsel nitelendirmelerle görülür. Burada beyaz, kişinin hangi ırktan olduğunu belirlemeye uygundur. Beyaz el anlatımında ise yine hem insanın ten rengine gönderme yaparak beyaz ırktan olduğu hem de ellerinde bir güzellik göze çarptığı vurgulanır.

Suyun bazı özelliklerinden hareketle beyaz, kara gönderme yaptığı gibi bulutları ve dalgaları da niteler. “Köpükten beyaz su yosunu” (Mallarmée, 1945;10), “Beyaz dalgalar” (Mallarmée, 1945;12), “Beyaz bir bulut” (Mallarmée, 1945;108) gibi anlatımlarda suyun beyaz biçimlere dönüştüğü durumlar söz konusudur. Yine beyazın betimsel anlamda nitelendirmeler yaptığı ve aslında buradaki şiirsel anlatıma estetik anlamda katkılar yaptığı kuşkusuzdur. Suyun yüksekten düştüğü şelalelerde, denizin dalgalanmalarında, yine bulut halinde olduğunda beyaz bir renk aldığı olağandır. Burada söz konusu olan bazı dizelerde ilgi çekici biçimler, anlatımlar oluşturur.

L’encens vole en flots blancs dans mille tresses d’or(Mallarmée, 1945;12)
-Buhur binlerce altın örgülü bezemelerde beyaz dalgalarda yayılır
Neiger de blancs bouquets d’étoiles parfumées (Mallarmée, 1945;30)

-Kokulu beyaz yıldız demetleri halinde yağmak

Buhur kokusunun dalga dalga yayılması, suyun dalgalar ile kokusunun yayılması arasında benzerlik kurulmuştur. Dalgaların beyazlayarak/beyazlanarak yayılması, ışığın da etkisi ile yakamoz yapması yıldızlara benzetilerek verilmiştir. Aslında yazarların her birinin kendilerine özel, renklerle yaptıkları anlatım biçimleri vardır. Ancak çoğunlukla gönderme yaptıkları anlamlar farklı sözcük seçimleriyle gerçekleşmektedir.

Mallarmée'de beyazla soyut kavramlara ve olgulara da gönderme yapar. "Beyaz ürperti" (Mallarmée, 1945;47), "bu beyaz can çekişme" (Mallarmée, 1945;68), "bu beyaz ortak çatışma" (Mallarmée, 1945;74), "beyaz bakış" (Mallarmée, 1945;108), "beyaz yankı" (Mallarmée, 1945;148) gibi. Bu anlatımlar beyazla yapılan alışılmamış bağdaşturmaları oluştururlar. Mallarmée'nin evinin rengi de beyazdır. Bir evi betimlediği bir şiirinin başında yer alan bir anlatımda bahçesinde çiçekler topladığı evinde kırlangıçlar ötmektedir. Yine şiirinde geçen "hıçkırık", "can çekişme", "alev" gibi bazı sözcükler de beyazla nitelendirilir. Mallarmée'de beyaz olumsuz anlamlara gönderme yapmaz. Beyazın anlamları ya betimseldir ya da olumlu anlam içerir. Zaten beyazın siyahın tersine olumsuz anlamları olumlu anlamlarına göre daha azdır. (Bkz. Türkoğlu 2003: 283)

2. Siyah Gün Işıkları

Hugo'nun, Baudelaire'in ve daha birçok şairin tersine Mallarmée siyaha ikinciliği vermiştir. Beyazın iyimserliğinin tersine, siyahın yazgısı bu şairde de değişmez. Siyah kötüdür. Ona iyilik elbisesi giydirmek boşunadır. Olumlu anlamların arasında siyaha bu şairde de yer yoktur. Çocukluk ve gençlik şiirleri ve diğer tüm şiirleri incelendiğinde siyahın şiirlerinde her zaman olumsuz ya da betimsel anlamlara gönderme yaptığı görülür. Yani Mallarmée'nin şiirlerinde siyahın olumlu anlamlara gönderme yapmadığı söylenebilir. *Mezarım Kazıldı* adlı şiirde anılan baş meleğin kanatlarının rengi siyahtır;

Tu lanças sur son toit l'archange à l'aile noir (Mallarmée, 1945;4)
Kara kanatlı baş meleği çatısının üzerine attın.

Ölüm meleğinin kanatları siyahtır. Daha hayatının baharında on yedi yaşındayken, hayatı yaşayamadan, tadını çıkarmadan, aşkın şarabını içmeden, bardağı kırılmış sonsuzluğa ulaşmıştır. Bu bağlamda siyahın yine ölüme olumsuz bir şekilde gönderme yaptığına tanık olunur. Baudelaire’de olduğu gibi Mallarmée’nin şiirinde siyah sonsuzluğun ve uçurumun rengidir. (Mallarmée, 1945;15) Aynı zamanda *Ölüm Kibarlığı* adlı şiirde siyah üç yerde anılmaktadır. Düşte görülen bir kadından söz edilmektedir. Bu kadın yoksuldur, çok gençtir ve ölmüştür. Kadının öldüğü ev virane ve bakımsız, konut özelliğini kaybetmiş, kararmış bir evdir. (Mallarmée, 1945;15) Burada şair kararmak fiilinin sıfatlaşmış biçimini kullanır. Lamartine ile karşılaştırıldığı zaman aslında Mallarmée renklerin, sıfatların yalın biçimini kullanır. Onların sıfat fiil ya da fiil biçimlerini kullanmayı nadiren yeğler. Aynı şiirde bir başka dizede yine kadın gümüşten gözyaşlarını silmek için siyah bir paçavra (Mallarmée, 1945;15) kullanır. Daha sonraki bir dizede ise bu kadının giysilerinden söz edilmektedir. Giydiği mavilerle baş döndürmektedir. Ancak giydiği eski ve siyah bir frak ve bir silindir şapkadır. (Mallarmée, 1945;16) Eski siyah frak belli ki yoksulluğunun ve matem içinde, karamsarlık içinde olduğunun bir göstergesidir. Burada kullanılan siyah renk anlatımları gerçekten de şiirin genel havasına olumsuz bir anlam ve duygu kazandırmaktadır. Siyahın bulunduğu bağlamlarda olumlu bir anlam beklenmemelidir. Daha önceki bir çalışmada (bkz. 2003) belirtildiği gibi yapılan tüm değerlendirmelerde siyahın olumlu bir anlamına rastlamak olası değildir.

Mallarmée mitolojik kişilere gönderme yaptığı *Ahlaksız Bir Şaire* adlı şiirde kişileri esmer ve siyah sıfatları ile niteler. Burada İtalyan Tiyatrosun’a ve orada geçen kişilere de gönderme yapar.

Bruns ægipans, noirs Scaramouche, (Mallarmée, 1945;20)

Esmer ægipanlar, siyah scaramouchlar.

Ægipan, değişik adlarda anılan Pan adlı mitolojik bir tanrıdır. Dağlık Arkadia’da küçükbaş hayvanların, çobanların tanrısıdır. Keçi ayaklı Pan, Hermes’in oğludur. (Erhat, 1993;235) Scaramouche ise, *Commedia dell’arte* adlı İtalyan doğaçlama tiyatrosundaki siyah kadife maskeli, siyah pantolonlu ve

sürekli böbürlenlen korkak karakterlere gönderme yapar. Buradaki her iki kişinin rengi de siyahtır. Gerek giysilerinden gerekse ırka bağlı olarak tenlerinin renginden dolayı siyahla nitelendirilirler. Burada siyah hem ırka dayalı betimsellik taşıırken, hem de küçük bir aşağılama olarak olumsuz duygu uyandırır.

Siyah bilindiği gibi çoğu zaman ya siyah ırktan bir kişiyi ya da giysiyi nitelemektedir. Mallarmée'de de bunun örnekleri yeterince vardır. Çünkü zaman zaman şiirlerinde insan betimlemelerine yer verirken onların irksal renklerine vurgu yapar ve giysilerine renkler verir. Bu renklerden biri de siyahtır. Siyah bir elbise ile dans eden bir şair (Mallarmée, 1945;21), siyah bir kadın kölenin betimlendiği *Siyah Bir Kadın Köle* adlı şiirinde (Mallarmée, 1945;32), kadının derisi açık siyah renkte ve ağzı deniz midyesi gibi pembe ve solgun renktedir. Bu bağlamda nitelemeler betimsel gibi görünse de siyahın yine olumsuz çağrışımlara neden olduğu söylenebilir. Burada diğer irksal bir göndermeyi de belirtmek gerekir: "Siyah hayat kadınları." (Mallarmée, 1945;37) Hayat kadınlarının rengi tam bir kesinleme ile siyahtır.

Bilindiği gibi beyaz ve/veya pembe yalanlar anlatımı pek çok dilde vardır. Herhangi bir kimseye zararı olmayan yalanlar anlamına gelir. Bu bilinen anlamlandırmanın tersine Mallarmée'de "siyah yalanlar" (Mallarmée, 1945;35) ifadesine rastlanır. Beyazın tersine siyah yalanlar iyi-kötü bağlamında düşünülürse, beyaz, iyiliği, saflığı, masumiyeti simgeliyorsa, siyah bunun tersi olmalıdır. Siyah yalanlar, ciddi, kötü ve pişmanlık duyulan yalanlar anlamına gelebilir ve kötülük anlamını daha da güçlendirmeye yarar.

Siyah kuşlarda kanat rengidir. Mallarmée'nin şiirinde kuş kanatları ve kuşla ilgili bazı öğeler siyahla nitelendirilir;

Noire, à l'aile saignante et pôle déplumée (Mallarmée, 1945;40)

Kara, tüyleri yolunmuş, solgun ve kanlı kanatlı.

Solitaire d'aurore au vain plumage noir...(Mallarmée, 1945;41)

Kibirli siyah tüylü şafak yalnızı.

Au ciel d'oiseaux parmi l'argent noir parsemé (Mallarmée, 1945;42)

Yayılmış siyah gümüş arasında kuş göklerinde

Şiirin Bağışı adlı şiirde ele alınan birinci dizede şiir, babası şair olan bir çocuk olarak sunulmuştur. Şiirin şairin çocuğu olduğu benzetmesi yapılan bu şiirde siyah, gün doğumunu nitelemektedir. Aynı zamanda gün doğumu, tüyleri yolunmuş, solgun ve kanayan kanatları olan siyah bir gün doğumu. Ancak bu gece ümitle dolu bir sabah getirmeyecektir. Şairin düş kırıklığı ve yalnızlığı anlatılmaktadır.

Uykusuz bir gecenin ardından ağaran gün ışıkları da siyahtır. Siyah burada şiire yine olumsuz bir hava katmaktadır. Gün doğumu normal şartlarda olumlu olsa da, siyah ile nitelendiğinde her şeyi tersine çevirerek olumsuz bir anlam verir. Siyah ile beyaz gece ile gündüz karşıtlığında sunulur. Işık ile karanlığın ve yerine göre kötü ile iyinin zıtlığı içerisinde yer alır. Günün ilk ışıklarını siyah ile nitelendirerek, gecenin bitmesiyle birlikte yeni bir günün başlamasıyla şairin zevk ile şefkat arasında bir düş kırıklığına ulaştığını salık verir. Gece onun için daha zevk verici ve daha çok şefkat uyandırıcıdır. Gün doğumu şiddetli bir şekilde gecenin tatlılığını gizler, yok eder. Şair gece yaşamaktan, yani gece boyunca uyanık kalmaktan dolayı daha mutludur. Gecenin bitmesinden dolayı üzüntü duyar. Belki de bu yüzden, gün doğumunu siyah ile nitelendirir. Gün doğumu ışığa dayalı olduğu için aslında beyazdır. Ama burada beyaz ile siyahın bitimsiz yarışı vardır. Birbirlerini yok ederler. Burada siyah, aslında bir renkten daha çok kendisi ile bütünleştiği “kötü,” “istenmeyen,” “kötümser” ve “iç karartıcı” anlamı ile nitelemeye girer. Gün doğumu yaralı bir kuşa benzetilmiştir.

İkinci dizede ise yine kuş ile ilgili bir dize yapılandırması söz konusudur. Bir önceki örnekte olduğu gibi, şair için gün doğumu istenmeyen bir durumdur. O gece mutludur. Sabahın ilk ışıkları onu rahatsız eder ve onun için siyah ile nitelenir. Gecelerde yalnız olmayı sever. Sanki gün ışığı onun yalnızlığını bozmaktadır. Aslında belki siyah bu şaire daha uygun bir renktir. Çünkü gecenin rengi siyahtır. Gün doğumu siyah tüylü bir kuşa benzetilmiştir. Bu eğretilmeye Mallarmée’de sıkça rastlanır. Belki de beyaz rengi fazla kullanması onun saf, temiz ve masum olduğunu göstermektedir.

Üçüncü örneğe gelince Mallarmée'nin siyah ile beyazı karşıtlıklar içinde kullandığı görülür. Kâhinler yayılmış, tırnaklarını sihirbazlara sunarken fildişi beyazlığında elbiseleri vardır. Yayılmış siyah gümüşü rengin arasında kuş göklerinde koyu fildişi renginde elbiseler. Siyah çoğu zaman pek çok şairde olduğu gibi burada da gecenin rengidir.

Et force du silence, et des noires ténèbres. (Mallarmée, 1945;42)
Sessizliğin gücü ve siyah karanlıklar.

Bağlama göre sessizliğin gücü siyah ve zifir karanlıktandır. Siyah bazen betimsel anlamda bir kitabı niteler. Kitabın eski olması kararmış olmasından dolayıdır. (Mallarmée, 1945;45) Ruhu eski siyah bir kitap gibi solmuştur. Hiç kimsenin olmadığı bir sokakta siyah şapkalar havada uçuşuyor gibi görünmektedir. (Mallarmée, 1945;65) Bu görüntüyü aniden ortaya çıkan bir dansöz bozmaktadır. Şiir başlığıyla adını taşıdığı ünlü bir kişiye adanmıştır. Bu kişi "sarhoş," "hayali" ve "hareketsiz" sıfatları ile betimlenen Amerikalı simgeci ve izlenimci ressam Whistler'den başkası değildir.

Edgar Poe'nun Mezarı adlı şiirde ilk dizede geçen siyah renk dalgalara ve uçuşlara gönderme yapar. "Birkaç siyah karışımı erdemsiz dalgada" (Mallarmée, 1945;70) anlamındaki dize bir anlamda alışılmamış bir bağdaştırma içermektedir. Mallarmée Rimbaud'ya göre daha az alışılmamış bağdaştırma kullanır. Bunun saptanması ayrı bir çalışmanın konusunu oluşturabilir. Gelecekte siyah, dağınık ve ağır küfür uçuşmaları yine ayrı bir bağlamda ele alınabilir. "Küfür uçuşmaları" deyimlerde geçmektedir. Yalnız sövgünün siyah ile nitelendirilmesi yine soyut bir kavramın somut bir renk ile nitelendirilmesi olup alışılmamış bağdaştırmadır. Siyah burada ağır sövgüler, hakaretler anlamında algılanabilir. Mallarmée mezarlarla ilgili yazdığı şiirlerde, özellikle *Poe'nun Mezarı* adlı şiirde iki kez siyah kullanır. Bu mezar konusu ile siyah rengin bağdaştığı söylenebilir. Çünkü siyahın anlamları arasında ölümü çağrıştırmaları her zaman vardır. Kuşkusuz bu bir rastlantı değildir.

Buraya kadar ele alınanlar dışında kalan siyah yeğlenerek yapılan renk anlatımları genellikle betimsel olanlardır. Yine de eğer bunlar bir nesnenin gerçek renkleri ise bir yan anlam aramak olası değildir. Tersine yine de siyahın olumsuz yanları göz önüne alınarak değerlendirilebilir. “Karayelin yuvarladığı siyah öfkeli kaya” (Mallarmée, 1945;71) dizesinde, siyah mezarın başında bulunan mezar taşının rengi ve yokluğa, hiçliğe, bilinmeyene gönderme yapar. Şiirin tamamı Mallarmée’nin arkadaşı olan bir başka şair Verlaine’i konu alarak ona gönderme yapmaktadır. Şiirin bir dizesinde de adı anılmaktadır. Şiirin başlığında yer almasa da söz konusu mezar onun mezarıdır. Siyah burada da yine ölümün, buna bağlı olarak mezarın söz konusu olduğu bir bağlamla örtüşmektedir.

Çok seyrek de olsa şairler şiirlerinde renk sözcükleri ile yapılmış deyimlere yer verirler. Mallarmée de “kara kara düşünmek” deyimini şiirine almıştır. Ressam Renoir’a adanarak yazılan *Resimler* adlı şiirin bir dördlüğünde, “çıplak bir omuzun önünde kara kara düşünmekten başka bir şey yapmayan ressam Renoir” (Mallarmée, 1945;88) diyerek şiirinde yer vermiştir. Ressamlar boyaları kullanarak her şeyin resmini yapabilirler. Şair de sözcükleri kullanarak kişileri şiirlerinde betimleyebilirler. Burada Mallarmée çeşitli ressamların resimlerini, sözcükleri kullanarak onları betimleyerek şiirlerle yapmıştır. Şiirlere başlık olarak da bu sanatçıların isimlerini doğrudan vermiştir. Ancak bu şiirsel betimlemelerde çok fazla renk anlatımlarına başvurmamıştır.

Bayan Leopold Dauphin’e adanmış on altı dördlükten oluşan uzun şiirde siyah lekeler anlatımı geçer. Dauphin’in çok sayıda siyah lekeler bırakmış olduğu bir kağıt söz konusudur. Bu kağıt, okuyucu için gizli ve son bir tanıktır ve şöhretin ve görkemin renkli bir meyvesini saklar. (Mallarmée, 1945;120) Bu dizelerde betimsel bir anlatım söz konusudur. Olumlu ya da olumsuz bir yargı vermek zor gibi görünmektedir. Siyah lekeler kalemle yapılmıştır. Başlıksız başka bir dördlükte sanat eleştirmeni, yazar ve avukat Jean Ajalbert’e bir serzenişte bulunur. Burada şair kendisinin bir katip olduğunu söyler. Bu kâtip zarif bir kâtipdir ama ihanete uğramıştır, bu yüzden eziklik ve karamsarlık hissettiğini (Mallarmée, 1945;153) dile getirmektedir. Burada karamsarlık sözcüğü siyah renk ile anlatılmıştır. Son olarak ele alınan bir dizede siyah

inanılmaz bir şekilde olumlu bir anlamda dizeye girmiştir. Olumlu olduğu, kendisine eşlik eden bir sözcükten anlaşılmaktadır:

Ainsi qu'une fontaine à la fois gaie et noire
Etincelle de feux, se cache sous le pin
Coule et veut être celle où la brise ira boire,
Un sanglot noté par Chopin. (Mallarmée, 1945;161)

Bir çeşme, hem neşeli hem siyah
Çamın altında gizlenir gibi, ateş kıvılcımları
Akıyor ve karayelin içeceği çeşme olmak istiyor
Bu Chopin'in bıraktığı bir hıçkırık.

Bu dörtlükte “çeşme” siyahtır ama neşelidir de. O zaman bu çeşmenin doğal rengidir ve betimseldir. Çünkü siyahın neşe ile aynı bağlamda bulunması çok zor gibi görünmektedir. Çok seyrek de olsa, siyah renk burada betimsel olmasının yanında olumlu bir hava içermektedir.

Edebiyat tarihinde Mallarmée şiirin kurallarını altüst etmiştir. Belki de bu yüzden edebiyat tarihinde özgün bir şair olarak yerini almıştır. Tamamen salık verme ve araştırma üzerine dayalı yeni bir şiir anlayışı ortaya koymuştur. Mitolojik öğeleri yoğun olarak kullanması onun şiirini anlamayı güçleştirmektedir. Onu anlamak için yeterince mitoloji bilmek gerekir. *Bir Kır Tanrısının Öğleden Sonrası* ve *Herodiade* onun en iyi şiirlerine verilebilecek örneklerdir.

3. Mavi Akşam Duaları

Bütün şiirleri dikkate alındığında Mallarmée mavi rengi on dört kez kullanır. Bunlardan ikisi her dile geçmiş olan göndergesel “Türk mavisi” rengi, yani türkuazdır. Mavi rengin kullanıldığı dizelere bakıldığı zaman ilk olarak şu ilginç saptamayı belirtmek yerinde olacaktır. Onun şiirlerinde mavi, Hugo'da, Baudelaire'de, Tanpınar'da (Türkoğlu, 2012;) ve diğer şairlerde olduğu gibi her defasında suya ve gökyüzüne gönderme yapmamaktadır. Daha önceki incelemelerde mavinin büyük bir oranda suya ve gökyüzüne gönderme yaptığı

söylenmişti. O zaman olağandışı olarak Mallarmée’de deyim yerindeyse mavi bu saptamanın dışında kalmaktadır.

Mavi rengin yer aldığı dizeler göz önüne alındığında şu saptamaları yapmak olasıdır: Sabahleyin çiçeğin daha saf bir mavi renge sahip olacağına (Mallarmée, 1945;8) vurgu yapılmaktadır. Başka bir dizede mavi yalıçapkını kuşunun rengidir (Mallarmée, 1945;8). Sonraki örnekte mavi gözleri niteler;

Ton ris de pourpre et les yeux bleus (Mallarmée, 1945;18)
Kırmızı gülüşün ve mavi gözlerin

Mavinin gözleri nitelenmesi olağandır. Doğal olarak göz rengi olabilmektedir bu yüzden betimseldir. Fakat dizenin birinci kısmında geçen kırmızı gülüşün anlatımı alışılmamış bir bağdaştırmadır. Gülüşün rengi nasıl kırmızı olabilir? Bu açılmış kanatlarının altında mavi gözlerini ve kırmızı gülüşünü saklayan, daha doğrusu lâl rengi gülüşünü saklayan dalgalı bir kuğudur. Kuğunun kendi gümüşü renginde boğulduğu anlamında bir dize bu bağlamda yer alır. Yine mavi “damga” sözcüğünü nitelerken ruhun yeniden ortaya çıkışını çocuk olarak dikkate alır ve bunu mavi damga olarak adlandırır. Yani çocuk ruhun mavi bir damgasıdır. (Mallarmée, 1945;36) *Gök Mavisî* adlı şiirde “kuşların kötü bir şekilde yaptıkları büyük mavi delikleri” (Mallarmée, 1945;37) tıkmak gerekir. Burada gökyüzündeki boşlukları büyük mavi delikler olarak nitelenmektedir. Belki de gökyüzüne kuşların egemen olduklarını düşünerek böyle bir kaniya varır. Şiirin başlığı *Gökmavisî*’dir (azur). Sonsuz gök maviliğinin sakin ironisi diye başlar. Aslında burada yine mavinin sonsuzluğun rengi olduğundan söz edilebilir.

Mavi konusunda en çarpıcı saptamalardan birisi Mallarmée’nin mavi rengi diğer renklere göre daha çok alışılmamış bağdaştırmalarda kullanmasıdır. Bunun en güzel örnekleri Cohen’in (1966:120) de uzun uzadıya üzerinde durduğu “mavi akşam duaları” (Mallarmée, 1945;38), “mavi yalnızlık” (Mallarmée, 1945;40) ve “mavi duygular” (Mallarmée, 1945;63) anlatımlarıdır.

Bu türden renk anlatımları anlamlandırılması zor dilsel yapıları oluştururlar. Bu yüzden rengin gönderme yaptığı göndergelere bakmak anlamlandırmayı kolaylaştırması açısından önemlidir. Cohen’in ortaya koyduğu

değerlendirme bu türden anlatımların bir eğretilime olduğudur. Öyle ki burada rengi olmayan soyut kavramlara renk verilmiştir. Alışılmamış Bağdaştırmalar adlı çalışmada incelenen örneklerde olduğu gibi. (Türkoğlu, 2013;673) Bu şekildeki yapıları daha iyi çözümlemek için ki, Cohen mavi rengin burada dualara iç rahatlığı verdiğini söyler. Başlangıçta renklerin anlamlarının ortaya çıkarıldığı kısımdan yararlanmak gerekir. Mavinin orada denizin suyun ve gökyüzünün rengi olduğu söylenmiştir. Aynı zamanda mavi sonsuzluk, barış, sakinlik, sonsuz boşluklar ve dinginlik gibi olumlu anlamlar içeriyordu. Buna göre mavi akşam dualarının iç rahatlığı duygusu uyandırması doğru bir tanımlamadır. Bunun yanında diğer anlamlarla bağlantı kurularak da anlamlandırılabilir. Mavi akşam duaları akşamın dinginliği, sessizliği içinde ellerin duaya açılması, ruhun sonsuzluğa doğru yönelmesi, rahat bir uzamda yapılan dualar veya sonsuzluk duygusu içinde yapılan dualar anlamına gelebilir. Buna göre mavinin belirtilen anlamları dışında ona anlamlar vermek yaygın ve uygun olmayacaktır. Dilsel mantığa ters düşme durumu söz konusu olabilir. Bu yüzden mavinin genel kabul gören anlamları dışında düşünmek saçma ve dayanaksız olur.

Öteki anlatımlar da buna göre değerlendirilebilir. “Mavi yalnızlık” anlatımı da bitmeyen, devam eden yalnızlık anlamına gelebilir. Ya da mavinin sonsuzluk ve ulaşılmazlık anlamlarına uygun olarak ki mavi gökyüzünün ve büyük suların rengi olduğu için ümitsiz bir duygu içinde olduğunu gösterir. Mavi duygular ise rahat, sonsuz ve erimsiz duygular anlamına gelebilir. Ya da denize ve gökyüzüne ulaşma isteği içeren duygular olabilir. Mavinin rengini çağrıştırdığı göndergeler çevresinde anlamlandırılabilir. Barış içinde, yani kötü olmayan duygular olarak algılanabilir. Zaten sözcüklerin geçtiği bağlamlar değerlendirildiğinde birincisinde gökyüzü ikincisinde yine şafak ve gökyüzü ve üçüncüsünde yine gökyüzü sözcüğünün bulunduğu açık bir şekilde görülür. Çünkü mavi bu iki sözcükle adeta bütünleşmiştir. O zaman her rengin bulunduğu bağdaşık olmayan yapılarda o rengin başlangıçta içerdiği, gönderme yaptığı anlamı iyi bilmek gerekir. Cohen'in yaptığı istatistiksel çalışmalarda “alışılmamış bağdaştırmaları Fransız edebiyatında en fazla kullanan Rimbaud ve Mallarmée'nin” olduğu vurgulanmaktadır. (1966:125) Görüldüğü gibi

Mallarmée’de de alışılmamış bağdaştırmalar en çok kullanılan anlatımlar arasındadır.

Mavinin isim biçimiyle yer aldığı bir dizede, bir renk belirsizliği anlatılmaktadır. Mavi ile büyük mutluluk arasında bilinmeyen bir renkle boyalı (Mallarmée, 1945;89) bir yer söz konusudur. Burada mavinin herhangi bir şeyi nitelmediği görülür. Yine de bu yerin bu rengin bilinen özelliğine dayalı olarak rahat, ferah bir yer olduğu söylenebilir. Mallarmée iki yerde türkuaz mavisini yani Türk mavisini anlatımını yeğler. Birincisinde altın renginde ay (Mallarmée, 1945;109) ve Türk mavisini renginde gün doğumu anlamında, başka bir dizede yine gün doğumunun (Mallarmée, 1945;115) rengini belirler. İkincisinde bir elbise rengi olarak göze çarpar. Alaycı bir Japon kadının, altın renginde ay veya türkuaz renginde bir gün doğumu arasında hayalci gülüşünü gizlediğinden söz edilir. Aslında burada iki renk anlatımı arasında veya bağlacı kullanıldığından altın ay rengi ile türkuaz mavisini arasında bir bağlantı kurmak güçleşmektedir. Çünkü altın rengi ay ile türkuaz mavisini gün doğumu arasında bir benzerlik olmadığı için yine alışılmamış bir bağdaştırmadır. Gün doğumu şairler tarafından genellikle kırmızı, kızıl ve pembe renkler ile nitelendirilmektedir. Burada türkuaz mavisinin sabahleyin berrak gökyüzüne gönderme yapmış olabileceği, gün doğumunda yeryüzü ile gökyüzünün birleştiği bölge ayın parlak sarı rengini alarak yine yaklaşık olarak kırmızı rengin benzer bir tonu ile nitelendirildiği söylenebilir.

Son üç örnekte ise mavi, “gümüş gibi parlayan bir mavi yankı” (Mallarmée, 1945;116) anlatımında, ikincisinde ise yine bir giysinin söz konusu olduğu dörtlükte yer alan “mavi erik ağacında bir kuşun öttüğünden” (Mallarmée, 1945;162) söz edilir. Mavi bir erik ağacını niteler. Üçüncüsünde mavi yine gün doğumunu (Mallarmée, 1945;179) niteler. Mallarmée’nin şiirinde bulunan, içinde mavi geçen bütün bağdaştırmaların dikkate alındığı bu bölümde sonuç olarak mavi rengin çok çeşitli biçimlerde kullanıldığı görülmektedir. Hem alışılmamış bağdaştırmalı biçimler, hem betimsel nitelermeler, hem de isim olarak bir yerde yer aldığı görülür. Özellikle (vers de circonstance) bir durumdan, ilginç bir olaydan dolayı ardı ardına numaralandırılarak birbirinden bağımsız dörtlüklerde gerçekten anlamlandırılması güç dilsel yapılara dönüşür. Öncelikle renklerin anlatım duygu ve duygulardan çıkan anlamları dikkate

alındığında, buldukları bağlamlardaki anlamlarını bulmak kolaylaşmaktadır. Her rengin bütünleştiği nesnelere ve olgular kalıplaşmış anlatım ve deyimler önceki yaptığımız çalışmalarda ortaya çıkarılan anlam özellikleri bu konuda inceleme yapmak için yol gösterici olmaktadır denebilir.

4. Alevin Kızarttığı Sabah

On dört kez kırmızı ve kırmızının farklı biçimlerinin kullanıldığı görülür. Mallarmée'nin şiirinde kırmızı isim, sıfat, filimsi biçimleriyle kullanılarak bir çeşitlilik göstermektedir. Bu yapıların nitelemeden çok eyleme dönük anlamlar içerdiğini söylemek gerekir. Onda kırmızı, sözü edilen diğer şairlerden farklı değildir. Kırmızı burada da ateştir. Öncelikle ateşle ilgili öğelere gönderme yapmaktadır. Bachelard'ın (1949) dört önemli öge olarak ele aldığı kavramsal saptamasına da bazı renkler denk gelmektedir. Renkler aslında bu dört öğeye göre sınıflandırma olanağı sunar. Kırmızı ateştir. Mavi sudur ve havadır. Kahverengi, siyah, yeşil ve esmer toprak rengidir. Bunların arasında belki beyaz havayı imlemektedir. Bunların yanında örneğin sarı, pembe ve türevleri ateşe denk gelebilir, onları karşılar. Mallarmée'de de karşılaşılan ilk örnek ateştir. Soğuk bir günde ateşin veya sözcüğün tam anlamıyla “alevin kızarttığı sabah” (Mallarmée, 1945;15) anlatımında hemen kırmızının eylemsi biçimi ortaya çıkar. Her zaman söylendiği gibi kırmızı ateşe ve kana gönderme yapmaktadır. Ancak Mallarmée'de kırmızının kana gönderme yaptığı bir dize yoktur. Mallarmée'nin şiirinde kırmızının farklı olağan gönderimlerini bulmak olasıdır. Fakat çok yoğun eğretileme içeren dizelere rastlamak olası değildir. İkinci bir örnekte “omzunu kızartan, kızıla çeviren rüzgarda yalıçapkını kuşunun hemen üzerinden geçtiği” (Mallarmée, 1945;17) diye devam eden dizede kırmızının olağan olabilecek kullanımı görülür. Kırmızı, haçın takıldığı kurdelenin rengidir (Mallarmée, 1945;20) ve bir şeker olarak “pastil”in rengidir. (Mallarmée, 1945;30) Aslında buradaki kırmızı makyaj malzemesi olan rujun rengidir. Diğer taraftan kırmızı her zaman olduğu gibi gün doğumunun, gün batımının rengidir. Şiirinde iki defa bu tür kullanımların bulunduğu saptanır. Gün doğumuna bağlı olarak havanın kızışması sonucu “ağlayan bir ilahi havanın kızıllığı” (Mallarmée, 1945;43) diye devam eden dizede gün doğumu kızıllığına gönderme yapar. Burada kırmızının isim biçimi görülür. İkincisinde

“çabuk geçip giden mavi ve kırmızı şafak” (Mallarmée, 1945;83) anlatımında şafağı niteler.

Mallarmée’de kırmızının en çok geçtiği (altı kezdir bu) Paskalya Yumurtaları (eufs de pâques) adlı şiirdir. Belirli dörtlüklerin belirli kişilere adandığı bu şiirde ilk örnekte Méry Laurant adlı kişiye adanmış ikinci dörtlük şöyledir;

La grâce dont tu te moques
De mon baiser louangeur
Mieux que ses œufs et leurs caques
Sait exclure la rougeur. (Mallarmée, 1945;139)
Övgü dolu öpücüğümün
Alay ettiğin inceliği
Bu yumurtalar ve kabuklardan daha iyi
Kırmızısını bir yana atmayı biliyor.

Bu şiirde geçen kırmızılık neredeyse her defasında yumurtanın kırmızısına gönderme yapmaktadır. Yani yumurtanın kırmızısıdır. Paskalyada pişirilen yumurtalar şairin şiirine konu olmuş görünüyor. Belki de çocukluğundaki paskalya günlerinde pişirilen yumurtalar anımsanmaktadır. Bu betimleme çeşitli çağrışımlara neden olmaktadır. Şiirin tümü göz önüne alındığında yumurtaların kırmızısı tekrar edilmektedir ve bir yerde kırmızı yumurtaları nitelemektedir. Sonra sevgilinin yanağı ile yumurtanın kırmızısı arasında bir benzerlik kurulur. Yumurtanın kırmızısı yârin yanağını boyarmış gibi görünmektedir. Yumurtanın çift kırmızısı yeni filizlenmiş yapraklarda yârin yanağından çıkmış gibi. Yumurtalar kırmızısını yârin yanağından almış gibi bir izlenim verilmektedir. Aslında yumurtanın kırmızısı kırmızı değil “sarı” ile nitelenir. Ama şair bunu kırmızı ile nitelemeyi yeğler. Buradaki kırmızılık bir cinsellik de içermektedir. Paskalya dileklerini gerçekleştirecek sevgili bunu boşuna bozmaktadır. Yanağı bu yumurtaların kırmızısı ile renklenmekte ve güzelleşmektedir. Dizeler hep aynı sözcüklerden oluşmaktadır. Dört dörtlük boyunca değişerek devam etmektedir.

5. Lekesiz Saçların Sarışın Seli

Mallarmée'nin şiirinde sarı renk sıfatına hiç rastlanmaz. Şiirlerinde sarı renk sıfatı yerine onun benzeri sarışın sözcüğü geçer. Bu sözcük on iki kez geçmektedir. Sarışının yanında altın sarısı olarak da üç kez çeşitli eğretilemeler oluşturarak geçmektedir. Sarı Hıristiyan dininde kutsal sayıldığı için çoğu zaman ya yeğlenmez ya da çok az yeğlenir. Şiirlerinin tümü göz önüne alındığında sarışın renk genellikle saçlara ve sarı ırktan olan insanlara gönderme yapmaktadır. Sarışının geçtiği her bağlamda saçlar söz konusu olmaktadır. Saçlar söz konusu olunca da hemen kadını çağrıştıran öğeler görülmektedir. Bir sarı saç örgüsünün üzerinde doğarak açan gül, yarın bir mezarın üzerinde hiç solmamalıdır. (Mallarmée, 1945;5) *Küçük Sarışın Çamaşır Yıkayıcısı* adlı şiirin ilk dizesinde “Hey küçük sarışın yıkayıcı” (Mallarmée, 1945;16) diye başlamaktadır. Aynı kıtanın son dizesinde yine dalgın bir ışık titreşir ve sarışın saçlarında oynar. Bu renk dizelerde tamamen betimsel ve düz anlamıyla yer alır. Sarı yerine sarışın sözcüğü yeğlenerek tütün ve sigara nitelenir. (Mallarmée, 1945;19) “Kutsal kuaförleri kuyumcular olan sarışın” (Mallarmée, 1945;30) dizesinde sarı saçlar öylesine düzenlidir ki ancak kuyumcular/ustalar bu şekilde yapabilirler bunu ve aynı zamanda kuyumcuların söz konusu olması saçların altın rengini çağrıştırmaya öne çıkar. Kadının çekiciliğini saçları ve onun çeşitli biçimleri oluşturur. Saçlar çoğu zaman estetik bir öge olur. Şiirde duyuşsal heyecan, kadın söz konusu olduğunda renkleriyle, kokularıyla, örgüleriyle ve görünüşleriyle saçlarda hemen gündeme gelir. (İnal, 1994;37) Kadının en etkileyici ögesi olarak saçlar, gözler, yanaklar, eller gibi uzuvlar renklerle nitelenir. Kimi zaman da bir eğretileme olarak ortaya çıkar. Örneğin;

Le blond torrent de mes cheveux immaculés
 Quand il baigne mon corps solitaire le glace (Mallarmée, 1945;44)
 Lekesiz saçlarımın sarışın seli
 Yalnız kalmış vücudumu yıkadığı zaman

Sarı saçların yukarıdan aşağı salınması üstü kapalı olarak bir sele benzetilmiş ve vücuduna dokunması da onu yıkaması olağanüstü bir eğretileme, estetik bir imge oluşturmaktadır. Bu şekilde şiirsel heyecanın saçlar ve rengiyle sağlandığı söylenebilir.

“Sarışın bir akraba olarak” (Mallarmée, 1945;91) dizesi renge dayalı bir belirti olarak ırka gönderme yapar. Sarışın bir meleğin kollarında misafir olmak ve onun kanatları arasında yol almak (Mallarmée, 1945;107) imgeleri gerçekten bir özlemin, bir düşün kaynağıdır. İrksal bir yeğlemedir. Dikkatlerin çekildiği bir sözcük “burada Primatice’in fresklerinde gördüğünüz kadının yayılmış sarı saçları var,” (Mallarmée, 1945;115) dizesinde yine sarışındır, bütün dikkat sarışın saçlara çekilmektedir.

Mallarmée'nin dizelerinde saçların rengi sarışındır. Gerçekten de sarı ırktan kadınlar ve sarışın saçlarıyla erkeklere, bu şaire de olduğu gibi çekici geldiği söylenebilir. Bir taraftan sarı çekicilik ögesi olurken diğer taraftan sıradan şeyleri de nitelendirir. Sarışın renk, bir isyancının kaskının rengidir. (Mallarmée, 1945;125) Doğrudan bir betimsel nitelikle düz anlamıyla Jeanni adlı genç bir kadının saç örgüsünün üzerinde bakışlarımızın önünde bir elmas parlamaktadır. (Mallarmée, 1945;125) Dahi haliyle piyanonun tuşlarına dokunmaktadır. Parlayan elmas ve sarı saç topuzu gibi göndergeler dikkate alındığında zengin, modern ve yetenekli, güzel bir kadın görüntüsü belirir. Bu tür görüntüler şairin dizelerinde şiirlerin başlığından da anlaşıldığı gibi şiirle yapılmış fotoğraflardır. Mallarmée şiirlerle fotoğraflar çizmekte, onları özellikle renkleri ile betimlemektedir. Çeşitli ünlü insanların fotoğraflarıdır bunlar. Her birine adanarak dizelerle çekilmiş fotoğraflar. Sarışın kimi zaman da bir ninenin ırksal nitelimesidir. (Mallarmée, 1945;177) Durum şiirleri, fotoğraflar, paskalya yumurtaları, albümler, özel yazılar, adamalar ve çeşitli göndermeler Mallarmée'nin şiir bölümlerinin ve başlıklarının adlarıdır. O bir dördlükte veya belirli sayıda dördlüklerle, ikiliklerle fotoğraflar çizer. Belirli insanlara adanmış, onları anlatan dördlükler söyler. Onların fiziksel ve ruhsal portrelerini yapar. Bu aslında çok fazla incelenmemiş bir çalışma alanıdır. Ressamın bazen gördüğünü adeta renk ve şekillerle resmettiği gibi romancı da sözcüklerle hayatın çeşitli kesimlerinin resimlerini yapar. Şair de işte böyle dizelerde sözcüklerle duygu ve biçimlerin resimlerini yapar ve fotoğraflarını çeker. Mallarmée'nin özgünlüğü bir durumun, bir olayın kısa şiirleştirilmesine başvurmasıdır. Şiir dilinde kimi zaman bazı eğretilmelerde sarı/sarışın yerine altın sözcüğü kullanılır. Örneğin sarışın saçlar yerine altın saçlar ifadesine rastlanır. Altın saçlar ifadesi sarı saçlar ifadesine göre daha şiirseldir. Çünkü altın saçlar ifadesi bir eğretilmedir. Şiir

dilinde böylesi daha çok yeğlenir. Altının rengi sarıdır ve altın değerli bir madendir. Bu yüzden saçlara renk olarak altın saçlar denmesi hem rengini hem de değerini, değerli olduğunu belirten bir anlam içermektedir. Altın gibi kalbi var, altın gibi bir insan anlatımlarında ise sadece değer vermek anlamında kullanılır. Mallarmée'nin şiirinde de bu türden anlatımlara rastlamak olasıdır. İşte örnek bir dize de şöyledir:

L'encens vole en flots blancs dans mille tresses d'or!(Mallarmée, 1945;12)
Bin altın örgü içinde beyaz dalgalar halinde günlük uçar!

Burada bir niteleme kullanmak yerine tamlama şeklinde renk anlatımı yapılmıştır. Altın yani sarı örgüler içinde günlük kokar anlamındadır. Sarı renk ile altın nesnesi bütünleşmiştir. Bu yüzden altın sarının yerini almıştır. Bu konu ile ilgili örnekler çoğaltılabilir. Mallarmée'nin başka şiirlerinde altının sarının yerine geçmesi iki yerde kullanılmaktadır. *Talihsiz* adlı şiirde “altın limon” (Mallarmée, 1945;28) ve *Çiçekler* adlı şiirde “eski göklerin altın çığları” (Mallarmée, 1945;33) anlatımları olarak geçer. Altın limon, zaten rengi sarı olan limonun sarılığına vurgu yapmak için ya da başka bir deyişle fark ettirmek için tekrarlanmış bir anlatımdır. Aynen mavi gök ifadesinde olduğu gibi. Gökyüzü mavidir ama şair yeniden mavi gök demektedir. Altın çığlar ise gökyüzündeki bulutların yerine geçen bir eğretilerdir. Aynı zamanda büyük kar kitlelerini ifade etmektedir. Bir başka dize ise, “Altın akşamlarda gün batımları” (Stagnants sur les soirs d'or) (Mallarmée, 1945;58) şeklindedir.

6.Pembe Kıyıları

Bilindiği gibi pembe sözcüğü Fransız dilinde gül sözcüğü ile bütünleşmiştir. Aynı sarı ve altın sözcüğünde olduğu gibi. Bir ismin bir renge dönüşmesi söz konusudur. Mallarmée'nin şiirinde kırmızının kısmi özelliklerini gösteren ve genellikle olumlu anlamlara gönderme yapan pembe dört kez geçmektedir. Buldukları bağlamlara bakıldığında olumlu anlamlara gönderme yapmaktadırlar. İlk örnekte pembe topuklu çobanlar anlatımı ile pembenin, kanlı, canlı, diri ve hayat dolu anlamları ile aşağıdaki dizede yer alır:

Chloé, bergère à talons roses (Mallarmée, 1945;18)
Chloé, pembe topuklu çoban kız

Üç özel ismin geçtiği kıtada bir kişinin pembe topuklu olduğunu, yani vücuduna, görüntüsüne dair bir bilginin yer aldığı ve bu bağlamda onun kanlı, canlı, diri olduğuna vurgu yapar. İkinci örnekte ise pembe kıyılar ifadesi başka şairlerin çoğu kez kullandığı anlatımdır. Akşam gün batımında veya gün doğumunda kıyıların aldığı rengi belirtir.

Le spectre des rivages roses,
Stagnants sur les soirs d'or, ce l'est,
Ce blanc vol fermé que tu poses
Contre le feu d'un bracelet. (Mallarmée, 1945;58)
Pembe kıyıların korkunçluğu
Altın akşamlarda gün batımları bu o
Koyduğun kapalı beyaz uçuş
Bir bileziğin ateşine karşı

Bu dizede pembe kıyıların bir ürkünçlük vermesi her zaman olumlu olan bu rengin anlamını olumsuz bir biçime dönüştürmüştür. Yine başka bir dizede canlı ve pembe tırnak (Mallarmée, 1945;138) anlatımında pembe bir uzvun betimlenmesi için kullanılmış ve olumlu bir anlam içerdiği söylenebilir. Pembe burada yine kişinin kanlı, canlı, diri olduğunu, sağlıklı ve çekici bir tırnağa sahip olduğunu dile getirir. Son örnekte pembe betimsel anlamıyla bir haçın asılı olduğu, olması gerektiği bir ipin rengi olur. (Mallarmée, 1945;20) Sonuç olarak pembe Mallarmée'de olumlu anlamlara gönderme yapmaktadır.

7. Mallarmée'de Öteki Renkler

Mallarmée diğer şairlerin belirli bir oranda şiirlerinde yer verdikleri gök mavisi (azur) sözcüğünü gök mavisi anlamında hiç kullanmamıştır. Üç yerde gökyüzü anlamında kullanmıştır. Onun için değerlendirmeye alınmamıştır. Bir yerde, yalnızca bir yerde yeşil kullanmıştır. Aslında diğer şairler yeşil renge ayrıcalıklı ve çokça yer vermişlerdir. Yeşil çok yeğlenen bir renk olmasına rağmen, şiirinde çok yer bulmamıştır. Bu rengin kullanıldığı bağlama bakıldığında eleştirmen ve fotoğrafçı Paul Nadar'ın hala ayakta ve canlı, zinde

ve dinç olduğunu belirtmek için yeşil rengi yüklem olarak kullanmıştır. (Mallarmée, 1945;179)

Bunlardan ayrı olarak göndergesel renkler olan leylak rengi ve amazon renklerini de birer kez kullanmıştır. *Küçük Sarışın Çamaşır Yıkayıcısı* adlı şiirde yıkayıcı kızın elbisesinin düğmelerinin rengidir leylak rengi. (Mallarmée, 1945;18) Betimsel olarak bağlamda yer alır. Diğer kestane rengi ise dönemin ünlü opera sanatçısı Marthe Duvivier adlı kişinin şapkasının rengi (Mallarmée, 1945;100) olarak bir giysi rengidir.

8. Sonuç

Mallarmée'nin şiirlerinde en çok yer verdiği renk anlatımları beyaz renk ile yapılan renk anlatımları olduğu saptanmıştır. Bundan dolayı onun şiirinin renginin beyaz olduğu söylenebilir. Beyaz renk, şiirlerinde genellikle giysileri niteler. “Beyaz saçlar” anlatımında yaşlılık bildirir. Beyaz renge en fazla yer vermesinin nedeni belki de şair olarak onun saf, masum, temiz, dürüst ve olumlu bir kişiliğe sahip olmasının veya böyle olmayı istemesinin göstergesidir. Ya da bu özelliklere özlem duymasına dayalıdır. Beyazdan sonra en çok kullandığı renk anlatımları siyah renkte yoğunlaşır. Özellikle siyah renkle alışılmamış bağdaştırmalı dizeler kurmaktadır. Bunlar siyah gün ışıkları, siyah yalanlar, siyah kuş kanatları, siyah karanlıklar ve siyah sövgüler gibi örneklerdir. Bunun dışında siyah renk yine giysileri, siyah ırktan olan insanları ve betimsel olarak çeşitli nesnelere imler. Aynı zamanda siyah ile beyaz tıpkı gece ile gündüz karşıtlığında kullanılır. Mavi rengi pek çok şairin yeğlediği gibi su ve gökyüzüne gönderme yapmadan mavi akşam duaları, mavi yalnızlık ve mavi duygular gibi ilginç ve alışılmamış bağdaştırmalar oluşturarak yansıtır. Kırmızı renk bir taraftan gün doğumunu, gün batımını ve paskalya yumurtalarını nitelerken, diğer taraftan ateşin rengini çağrıştıran anlatımlar gösterir. Sarı renk ifadesi yerine sarışın ifadesini kullanmayı yeğler. Sarışın ise giysiler ve başka nesnelere yanında çoğunlukla kadını ve saçlarını niteler. Aynı zamanda bir ırkı belirler. Altın ile sarı/sarı sarışın rengin bütünleştiği dilsel yapılarda olağanüstü eğretilmelere rastlanır. Burada açık bir şekilde gün batımına gönderme yapar. Pembe, kırmızı ile benzerlik göstererek gün batımında yine kıyıların aldığı renktir. Pek çok şairin yeğlediği yeşil renge yer verilmemiştir. Bunların dışında kalan öteki renklere şiirlerinde rastlanmaz. Hem alışılmış hem de alışılmamış

bağdaştırmalara yer vermiştir. Renkler üzerine daha önce de yapılan çalışmalar ışığında diğer simgeci şairlerin renk anlatımlarını Mallarmée'ye göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

Kaynakça

Bachelard, G. (1949). *La Psychanalyse du Feu*, Collection idées, nrf, Gallimard:Paris

Chevalier, J. et Gheerbrant, A. (1982). *Dictionnaire des symboles*, Robert Laffont/ Jupiter: Paris

Cohen, J. (1966). *Structure du Langage Poétique*, Flammarion: Paris.

Erhat, A. (1993). *Mitoloji Sözlüğü*, Remzi Kitabevi: İstanbul.

İnal, T. (1994). *Baudelaire'den İki Erotik Tablo, Saçlar-Saçlarda Bir Yarım Küre*, Frankofoni Ortak Kitap 8. S. 33-4, Şafak Matbaacılık: Ankara.

Mallarmée, S. (1945). *Œuvres Complètes*, Gallimard:Paris.

Sartre, J. P. (1986). *Mallarmé, la lucidité et sa face d'ombre*, Gallimard: Paris

Türkoğlu, S. (2003). *Anlatım ve Deyimlerde Renklerin Dili*, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Güzel Sanatlar Özel Sayısı (8), KKEF Ofset Tesisleri: Erzurum.

Türkoğlu, S. (2012). *Tanpınar Ve Baudelaire'de Mavi Nitelemeler*, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 55. Yıl Özel Sayısı (25), Eser Matbaacılık: Erzurum.

Türkoğlu, S. (2013). *Rimbaud'nun Şiirlerinde Alışılmamış Bağdaştırmalar*, Turkish Studies Dergisi, Cilt 8/10 s. 671-684 Ankara.

ÇOCUKLARA YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE EYLEMSEL YAKLAŞIM

Ebubekir BOZAVLI¹

Özet

Birey, onun yaşamında vazgeçilmez bir yer tutan dil daha açık bir ifadeyle söylemler sayesinde iletişim kurarak varlığını sürdürür. Anadilini sürekli kullanarak edinir. Çevresinde bulunan bireylerle hatta tek kaldığı zamanlarda bile sürekli konuşma isteği sergileyerek öğrenmede son derece etkin olduğunu kanıtlar. Yabancı dil öğretiminde dili kullanma imkanlarımızın yetersiz olduğu doğal olmayan ortamlarda, görev temelli etkinliklerin uygulanması öğrenenleri anadilini edinen bireyler kadar etkin kalan yöntemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Biz bu çalışmada eylemsel yaklaşımın genel bir görünümünü çizdikten sonra özellikle okulda erken yaşlarda yabancı dil öğretiminde uygulanmasının öğrenen açısından yararlarını, öğretim sürecinin sonraki dönemlerine yapacağı muhtemel katkıları betimlemeyi amaçlamaktayız. Yöntem olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmış, veriler tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir.

Yaparak yaşayarak öğrenme, hayata yakınlık ve güncellik ilkelerini içerisinde barındıran görev temelli etkinlikler öğrenenleri dilbilgisi kurallarının yoğun öğretiminden uzaklaştırarak yabancı dil öğretiminde ve kullanımında onları etkin kılmaktadır. Görev temelli etkinlikleri ilköğretimin ilk sınıflarından itibaren uygulamak öğrenenlerin bu yaşlarda sahip oldukları bireysel yeterliliklerden (doğallık, uysallık, merak) dolayı, onların ileriki sınıflarda

¹Yrd. Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, KKEF, Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Erzurum

yabancı dili kullanmada göstermiş olacakları muhtemel kaygılarını, korkularını ortadan kaldırmalarını sağlayabilecektir.

Anahtar sözcükler:Öğrenme, yabancı dil, görev, etkinlik, anadil, çocuk

Approach Actionel in Foreign Language Teaching For Children

Abstract

An individual survives by establishing verbal communication through capacity language more clearly discourse which has a place essential in his life. He acquires his native language by using it continuously. He shows that he wants to learn substantially by displaying his enthusiasm to talk individuals in his environment and he practices it even when he is alone. In non-natural environments where possibility of use language is insufficient, in foreign language teaching, task- based activities are considered to be a method that makes learner's foreign language active such as learner's native language. In this article, after drawing a general overview of the method, we aim to analyze his benefits for learner's who learn language foreign at early age in the school and determine his possible contributions to next cycles of teaching foreign language. Qualitative research methods were used in this article and the results were interpreted in thematic analysis approach.

Task-based activities that have principles of learning by doing and living and rules of life relationship, of actuality make learner's active in using and learning foreign language by removing them of teaching intense of rules grammatical. Doing task-based activities from primary school lead to destroy fears, anxieties that learner's will show in using and practicing language oral in classes next, on account of their individual qualifications(spontaneity, amenableness, curiosity) that they have in this age.

Key words: *Learning, foreign language, task, activity, native language, child*

1.Giriş

Dil en genel anlamıyla bireyler arasında iletişimi gerçekleştirmeyi sağlayan bir olgu olarak tanımlanmaktadır. İletişim yazıyla ya da söylemlerle gerçekleşir. Söylem, sosyal bir olgu olan dilin kodlarının onu üreten birey tarafından zihinsel bir tasarım

sürecinden geçirilmesi sonucu iletişimin diğer aktör ya da aktörlerine sunulan karmaşık bilişsel bir eylem durumudur. Birey dilsel birimleri çeşitli aşamalardan geçirerek zihninde yapılandırır, düzenler ve belli bir biçime dönüştürür. Bütün bunları bir eylem veya bir davranış şeklinde gerçekleştirir. George A. Miller (1956, 17) söylemi bir davranış olarak tanımlar. Miller'a göre kol ve bacak hareketlerinde olduğu gibi söylemi işitsel bir hareket olarak düşünmek onu sözel bir davranış olarak kabul etmek demektir. Bu şekilde düşünülen söylem bireyin sosyal yaşamında yapmış olduğu diğer eylemlerden farklı değildir. Zihinde harekete geçirilmesi bir eylem olarak kabul edilen söylemin kazanımı da bir eylem, bir davranış sonucu edinilir. Anadil ediniminde ağlama (cri), cıvıldaama (babillage) ve gerçek anlamıyla dil (langage proprement dit) yani yetişkinlerin iletişim kurmak için başvurdukları dil sistemi olmak üzere 3 temel dönem söz konusudur (Delacroix, 1930, 285-314). Ağlama döneminde yeni doğan daha çok fizyolojik özellikler sergiler. Doğumundan ilk altı aya kadar bir ihtiyacının (acıkma, susama, rahatsızlık vb.) giderilmesi için ya da nefes almak için tamamen nedensiz olan fizyolojik amaçlı ağladığı görülür. Bu dönem bir anlamda yeni doğanın deşarj olduğu bir aşama olarak kabul edilebilir. Cıvıldaama döneminde ise yeni doğan belli belirsiz sesler çıkarır. Dili konuşmak için bir alıştırma evresi olarak görülebilecek bu dönemde çocuk doğaçlamalı sesler çıkararak adeta dili ile bir oyuncak gibi oynar. Son düzeyde ise artık çocuk bu süreçlerden geçmiş olan herkesin konuştuğu şekilde konuşmaya başlar. Sosyal çevresinin gelişmesiyle değişik ortamlarda, daha fazla kişiyle etkileşim içerisinde bulunarak konuşma becerilerini geliştirir. Bu üç aşamada basitten karmaşığa doğru yaptığı her şey gelişimini sürdürme adına bir etkinlik, bir eylem niteliği taşımaktadır. Nitekim bir durumu değiştirme veya daha ileriye götürme yönünde etkide bulunma çabası "eylem" olarak tanımlanmaktadır (TDK). Pierre Bange (2005, 18-19) ise iletişimi eylem (action) olarak görmekte, bireyin konuşmasının onun yaşamında gerçekleştirdiği diğer etkinliklere benzediğini ve onlardan ayırtılamayacağını ileri sürmektedir. Ayrıca söylemi ses yapılarının üretildiği, grafiksel simgelerle yazıya döküldüğü ve başkalarının ürettiği sözlü ya da yazılı dilsel birimlere düşüncelerimizle tepki verdiğimiz insana özgü bir etkinlik alanı olarak kabul ettiğini dile getirmektedir. Dilin bir göstergeler sistemi olmasının ve bu göstergelerin bir araya gelmesiyle anlam kazanmasının yanında söz olgusuyla ortaya çıkan, etki yaratma amacı taşıyan bir özelliğe sahip olduğunu da saptamak mümkündür. Bir anlamda iletişim diğer bir ifadeyle söylem basit bir olgu değildir. Günlük yaşamımızda dili kullanırken biz bireyler sadece konuşuyor olmak için iletişim kurmayız. Açıklamalar yapmak, tavsiyelerde, uyarılarda bulunmak, sevinç, üzüntü, kızgınlık belirtmek amacıyla dile başvururuz. Bu şekilde sözel eylemlerimizle muhatabımız üzerinde bir etki yaratmayı amaçlarız. Anadili birey bilinçsiz ve içgüdüsel süreçler sonucu edinir. Yabancı dil söz konusu olduğunda ise doğal olmayan ortamlarda

öğretiminde değişik yöntem ve tekniklere başvurulmaktadır. Bu yöntemlerden biri ve en yenisi 2000’li yılların başlarında Avrupa Konseyi tarafından Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterleri çerçevesinde oluşturulmuş olan eylemsel (actionnel) yaklaşımdır. Bu yabancı dil öğretim yöntemi göstergeler sisteminden söylem durumlarına geçişte gerçekleşen anadilin eylem mantığı üzerine kurulmuş bir yapıdan esinlenerek oluşturulmuş bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Anadil ediniminde ve kullanımında olduğu gibi öğreneni öğrenimlerini uyarıcılar vasıtasıyla son derece etkin şekilde bizzat kendisinin gerçekleştirdiği sosyal bir aktör olarak benimser.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı eylemsel yaklaşımın genel bir görünümünü çizdikten sonra özellikle okulda erken yaşlarda yabancı dil öğretiminde uygulanmasının öğrenen açısından yararlarını, öğretim sürecinin sonraki dönemlerine yapacağı muhtemel katkıları betimlemektir.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütünsel bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç olarak tanımlanan nitel araştırma yöntemlerinden (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s: 19) yararlanılmıştır.

Örneklem

Araştırmada tesadüfi, seçkisiz (échantillonage accidentel) örneklem yöntemi kullanılmıştır. Evrende mevcut her birimin örneklem alanına girme olasılığının eşit olma durumudur (Giroux ve Tremblay, 2002, s:97). Konuyla ilgili yararı ve uygunluğu göz önünde bulundurularak gerekli dokümanlar taranmış araştırma verileri elde edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma, bir olgu hakkında bilgilerin artırılmasını ve derinleştirilmesini amaçlayan pür ya da temel araştırma (recherche fondamentale) niteliği taşımaktadır (Giroux ve Tremblay, 2002, s: 21). Verilerin elde edilmesinde ve çözümlenmesinde

tematik analiz yöntemini kullanılmıştır. Tematik bir çerçeve oluşturulduktan sonra eylemle yabancı dil öğrenimi arasındaki ilişkiler tanımlanarak betimlenmiştir.

Eylemsel Yaklaşım

Eylemsel yaklaşım 2001 yılında Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan Avrupa Ortak Dil Kriterlerinin önerdiği dört temel düzeyden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Bagnoli, 2010). Bunlardan birincisi yabancı dil öğretiminde öğrenenlerin edinim düzeylerini belirleyen A1 aşamasından C2 aşamasına kadar olan evreleri kapsayan 6 ortak gönderge düzeyidir. A1, A2 temel düzeyi (utilisateur élémentaire) B1, B2 orta düzeyi (utilisateur indépendant) C1, C2 ise üst düzeyi (utilisateur expérimenté) nitelendirmektedir (2000, Conseil de L'Europe). İkincisi sözlü anlama ve sözlü anlatım, yazılı anlama ve yazılı anlatımdan oluşan dil öğreniminde kazanılması gereken düzeyleri belirleyen bölümdür. Üçüncüsü dilsel, sosyo-linguistik, pragmatik bileşenleri olan iletişim yeterliliklerini belirleyen kısımdır. Sonucusu ise dil öğrenimi ve öğretimine yeni bir bakış açısı kazandıran eylemsel yaklaşım anlayışıdır. Bu yaklaşım dili öğrenenleri ve onu kullananları belirli bir çevrede ve durumda çeşitli etkinlikleri yerine getiren sosyal aktörler olarak kabul eder (Bagnoli, 2010, s: 2). İletişimi ön plana çıkaran, öğreneni aktif, özgür ve öğrendiklerinin sorumlusu kılan ve onu öğretim sürecinin merkezine yerleştiren iletişimsel yaklaşımın tüm görünümünü benimser ve öğrenenin sosyal yaşamda farklı bağlarla karşılaşırken yerine getirmek zorunda olduğu görev fikrini (tâche) temel ilke olarak kabul eder (Tagliante, 2006, s:64). Şüphesiz bir görevin yerine getirilmesi bir eylemin yapılmasını gerekli kılar. Eylem anlayışı farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bunlardan biri iletişimle eylemi birleştiren (communic'actionnelle) Claire Bourguignon'nun diğeri ise iletişimi en az iki kişinin ortak eylemi (co-actionnelle) olarak gören Christian Puren'nin ortaya koyduğu görüşlerdir. Öğrenimi ve bir görevin yerine getirilmesini birbirlerini tamamlayan unsurlar olarak gören Bourguignon öğrenimin görevin yerine getirilmesiyle eylemin ise iletişim etkinliklerinin gerçekleştirilmesiyle mümkün olabileceğini ifade etmektedir (Bourguignon, 2006). Ona göre iletişimle eylem arasında bölünme yoktur, aksine sinerji vardır ve iletişim bir eylemdir. Çünkü eylem birbirine tamamen bağlı olan bir dizi iletişimsel görev üzerine kuruludur. Puren (2002) ise öğrenenleri sadece başkalarıyla iletişim kurmaya değil aynı zamanda başkalarıyla bir eylemi yerine getirmeye eylemsel yaklaşım yönlendirdiğinden eylemin ortak yapılan, ortak oluşturulan bir durum olduğunu ifade etmektedir. Yazara göre öğrenenler öğrenme sürecinde mesafe kat edebilmek için işbirliği yaparlar, birlikte hareket ederler, birbirlerine yardım ederler. Girardet (2011) yapısı gereği bireyin sosyal yaşamın farklı alanlarında (iş, eğitim, kişisel

ilişkiler vb.) farklı bağlamlarla karşı karşıya kaldığını, bu bağlamların birtakım durumlar yarattığını görevlerin de bu durumlar sonucunda meydana geldiğini açıklamaktadır. Örneğin iş hayatında bir nikâh törenine katılma daveti alan birey davete cevap vermek ya da uygun giyinmek durumuyla karşı karşıya kalacağından kendini telefonla törene katılamayacağını bildirme ya da törende gelinle damadı tebrik etme görevini yerine getirmek zorunda hisseder. Bir anlamda eylemsel yaklaşımın temellerini atan 1970'li yılların ortalarına doğru öğrenenlerin basit düzeyde kendilerini ifade etmelerini amaçlayan düşük seviye (niveau-seuil) projesi bireylere dili kullanırken özgür olmalarını öğretmeyi hedeflemekteydi. (Tagliante, 2006, s:64). Böylece dili kullanmada öğrenenler sahip olacakları bu özgürlük sayesinde dilini öğrendikleri ülkenin bireyleriyle kolayca ilişki kurabilecekler, bilgi alışverişinde bulunabilecekler, düşüncelerini aktarabilecekler, deneyimlerini anlatabilecekler ve onların kültürlerini, yaşam tarzlarını anlamalarını sağlayacak birçok etkinlikte karşı karşıya gelebilecekler. Bu durum anadili kullanırken günlük hayatta yaşadıklarımızı anımsatmaktadır.

Görev ve Eylem Kavramı

Görev kavramı anglo-sakson kültüründe iletişim etkinliği ya da yakın dönemdeki adlandırmayla günlük yaşamda yapılan etkinlikler anlamında dil sınıfında uzun zamandır kullanılmaktadır. Avrupa Birliği Ortak Dil Kriterlerinde (2000, s:16) görev, çözümlenecek bir sorun, yerine getirilecek bir zorunluluk, hedeflenen bir amaç için belli bir sonuca ulaşmada bireyin yerine getirmek zorunda olduğu her türlü eylemsel plan olarak tanımlanmaktadır. Bu tür eylemler bir dolabın yerini değiştirmek, bir kitap yazmak, iş görüşmesinde alınan kararları uygulamak, restoranda yemek siparişi vermek, bir metni yabancı dile çevirmek, ekip olarak sınıf gazetesi hazırlamak gibi çok çeşitli nitelikte olabilir. Yani görev temelli etkinlikler bir üretime, bir sonuca yöneliktir. Diğer bir ifadeyle belirlenmiş bir amacı olan belli bir alanda sonuca ulaşmış eylemler bütünüdür. Görev eylemle değer kazanır. Birbirlerini tamamlayıcı unsurlardır. Dil öğretiminde bir görev daha alt görevlere indirgenebilir, basit ya da oldukça karmaşık bir yapıya bürünmüş olabilir. Genellikle sözel bir nitelik taşımasına rağmen zaman zaman jestler, mimiklerin kullanımında olduğu gibi sözel olmayan görünüşler de sunabilir. Bu durum görevin, sosyal yaşam için gerekli olan farklı bilgi ve becerilere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Jacky Girardet (2011, s: 4) görevin, sosyal yaşam söz konusu olduğunda bireyde öğrenim söz konusu olduğunda öğrenende bilgileri, becerileri, davranış kurallarını, karşılaşılabilecek daha farklı durumlara uyum gösterme yeterliliğini harekete geçirdiğini açıklamaktadır.

Görev temelli etkinlikler yabancı dil öğretiminde geleneksel nitelikte sınıf içerisinde ekip biçiminde ya da bireysel şekilde yapılan alıştırmalar olarak algılanabilir. Monique Denyer görevle geleneksel alıştırmalar arasındaki en önemli farkın kavramsallaştırma olduğunu dile getirmektedir. Kavramsallaştırma özünde karmaşıklığı, karışıklığı barındır. Günlük yaşamımızda birbirinden farklı birçok eylemi yerine getiririz. Farklı eylemler arasında ilişkiler kurarız. Bu ilişkileri kavramlar aracılığıyla anlamlandırırız. Böylece söylemlerimiz bir bağlam içerisinde değer kazanır. Yabancı dil öğretiminde de günlük hayatta yapılan etkinliklere benzer etkinliklere yer verilmesi öğrenenin durumu içselleştirmesi, benimsemesi, açısından son derece önemlidir. Öğreneni sosyal bir aktör konumuna getirir. Diğer bir ifadeyle yapılan eylemleri, yerine getirilen görevleri anlık bir eylem olarak değil de gerçek hayatta yapılan eylemler gibi görür. Bu açıdan öğrenenlerinin başarılarını artırma adına sınıf içerisinde gerçekleştirilecek görev temelli etkinliklerin öncelikle ihtiyaçlar gibi doğal nitelikli olmasına özen gösterilmelidir. Öğrenenler bu çalışma biçimine alıştıktan sonra ya da sonraki sınıflarda proje temelli yani öğretmen tarafından kurgulanmış farklı eylemleri yerine getirmeleri sağlanabilir. Bu tür uygulamalar dilbilgisi ağırlıklı dil öğretiminden uzaklaşmayı dili etkin şekilde kullanmayı, öğrenenleri öğrenmeye karşı daha fazla motive etmeyi ve onları konuşmaya teşvik ederek özgüven kazanmalarını sağlar. Pluskwa ve ekibinin yaptığı araştırma (2003, s: 207) dilbilgisi temelli geleneksel dil öğretim yöntemlerinin öğrenenleri sınıf dışında dilin kullanımında başarısız kıldığını ortaya koymaktadır. Araştırmacılara göre yabancı dil öğretiminin temel amacı öğrenenlere yoğun şekilde dilbilgisi kurallarını öğretmektense okulda öğrendikleri dili sokakta etkin ve akıcı şekilde konuşmayı öğretmek olmalıdır. Çünkü öğrenenler okulda ağırlıklı olarak dilbilgisi kuralları öğrenmekte fakat öğrendiklerini uygulayamamaktadırlar.

Çocuk ve Eylem

Doğası gereği çocuk eyleme yönelik bir yapıya sahiptir. Sürekli hareketli olması kendinde var olan fazla enerjiyi dışa vurması, yok etmesinin bir sonucudur. Hareket oyunlarla kendini gösterir. Küçük yaşlarda çoğu zaman oyunlar basit, doğal ve belli bir amaç olmadan gerçekleşir. İlerleyen yaşlarda ise daha sistematik bir yapıya dönüşür. Oyun partneri olmadığı, yalnız olduğu durumlarda bile kendi kendine oynadığı görülür. Bu aşama üç büyük aşamadan biri olan sosyal oyun (jeu social) dönemidir (Beaupré, 2010). 2 yaşındaki çocuklarda sıkça görülür ve etkisini okul öncesi dönemlerde de gösterir. 3 yaşından itibaren çocuk kendine oyun arkadaşları edinir. Anlama oyunu (jeu de connaissance) olarak nitelendirilen 2. düzey dil ve düşünceye paralel olarak gelişim

gösterir. Bu tür oyunlarda çocuk genellikle yaratıcılığını sergiler. Nesnelere değişik roller yükler. Çocuğun zihninde bir muz çoğu zaman bir telefona, boş bir kutu oyuncak bir arabaya, bir sopa sihirli bir değneğe dönüşebilir. Son düzeyde ise fiziksel oyun (jeu physique) olgusu kendini gösterir. Evin dışındaki ortamlardaki (sokak, okul vb.) oyunlarla çocuk gücünü, atıklığını, dayanıklılığını ortaya çıkarır. Okul çağındaki çocuklar okul bitiminde kendilerini oyunların akışına bırakırlar. Gerçekte oyun kavramı birey büyüdüğü zaman dahi sosyal yaşamda ortadan kalkmaz. Çocukluktan farklı olarak gençlikte ve yetişkinlikte farklı görünlere bürünür. Okulda öğretim sürecinde özellikle yabancı dil öğretiminde uygun yöntem ve etkinliklerle çocukların bu özelliklerinden yararlanması, onlara etkinlikleri uygulama fırsatlarının sunulması öğrendikleri dili sıkılmadan etkin şekilde kullanmalarını sağlayacaktır.

Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Görev Temelli Etkinlikler

Türkiye’de devlet okullarında okutulan İngilizce ders kitaplarını incelediğimiz zaman ya konuşmaya yönlendirici görev temelli etkinliklerin kitaplarda hiç yer almadığını ya da etkinliklerin farklı bir bakış açısıyla oluşturulduğunu görmekteyiz. 6. sınıf “Build up your English²” başlıklı İngilizce kitabında (Erin, 2006) hiçbir etkinliğin yer almadığını, 7. sınıf “A step to English³” (İleri, 2011) ve 8. sınıf “My English 8⁴” (Yalçınkaya, Bağdu, Sazer, 2011) başlıklı ders kitaplarında görevlerin bireysel nitelikli olduğunu tespit etmekteyiz. Öğrenenlerin karşılıklı olarak konuşmalarından ziyade “sınıfta en sevdiğiniz dil etkinliği hangisidir, sevdiğiniz bir arkadaşınızın özellikleri nelerdir” şeklinde sadece bireysel olarak cevap vermeye ya da “kişisel deneyimleriniz hakkında bir anket hazırlayınız” türünden yalnızca yazmaya yönelik hazırlanmış çalışmalardan oluşmaktadır. Bu durum Avrupa Birliği Dil Kriterlerinde belirtilen görev kavramıyla ders kitaplarında yer verilen görev kavramının farklı anlaşıldığını ortaya koymaktadır.

Yabancı yazarların hazırlamış oldukları metot kitaplarında sözel becerileri geliştirici etkinliklere daha fazla yer verildiğini görmekteyiz. Bu etkinlikler sistemli bir yapı üzerine dayanmaktadır. Girardet et Pécheur (2002) metot kitaplarında her bölüm içerisinde uygulamalara yer vermektedirler. Uygulamalar gerek bireysel gerekse en az

² Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 13.04.2006 tarih ve 25 sayılı kararı ile 2006-2007 öğretim yılından itibaren 2 yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

³ Bu Kitap Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 20.12.2009 tarih ve 317 sayılı Kurul Kararı ile 2010-2011 öğretim yılından itibaren 5 yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

⁴ Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 17.12.2008 tarih ve 226 sayılı kurul kararıyla 2009-2010 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Eylemsel Yaklaşım

iki kişinin ya da daha fazla kişinin birlikte yapmak zorunda oldukları etkinliklerdir. Günlük hayatımızda sıkça rastladığımız durumlardan (iletişim kurma, kendini ifade etme, bir fikri savunma, bir gerçeği öğrenme, dünyayı anlama vb.) hareketle konu başlıkları oluşturulduğunu saptamaktayız. Bireysel etkinliklerde bir konunun hazırlanıp sınıf ortamında sunulması söz konusuysen (ilginç bir özelliği olan arkadaşınızı sınıfa tanıtırız, seyrettiğiniz bir filmi veya gelecekle ilgili projelerinizi kısaca anlatınız vb.) eylemsel temelli etkinliklerde metinlerde geçen konuların canlandırılması hedeflenmektedir. Örneğin çiftlerin nasıl tanıştıklarının canlandırılması, büroda yaşanan bir hırsızlık olayının öğrenenler arasında rol dağılımının yapılarak sınıf ortamında oynanması, çocukları büyüyen ve oturdukları ev artık kendilerine küçük gelen bir ailenin yaşamının sahnelenmesi gibi çeşitli etkinlikler planlanabilir.

Çocuklara yönelik etkinlikler onların yaşlarını, ilgi alanlarını dikkate almalıdır. Çok karmaşık, gereğinden fazla uzun, ilgilerini çekmeyen, anlamakta zorlanacakları uygulamalara yer verilmemelidir. Günlük yaşamlarındaki somut etkinlikleri uygulama fırsatları sunulmalıdır. 2013-2014 öğretim yılında ilkökul 2. sınıftan itibaren yabancı dil öğretimine başlanacağı düşünülürse bu yaşlardaki çocukların dikkat ve motivasyon süreleri sınırlı olduğundan 2. sınıfta genellikle süresi kısaltılmış çalışmalara yer verilmelidir. Öğretmen selamlama, tanışma gibi günlük yaşamda yer alan etkinlikleri bir öğrenciyle drama şeklinde canlandırarak diğer öğrencilerden iki ya da üç kişiden oluşan gruplar halinde bu etkinlikleri tekrarlamalarını isteyebilir. Etkinliklerin gerçekleştirilmesinde öğretmen gerekli kalmadıkça öğrenenlere müdahale etmemelidir. Sürekli onların yanlışlarını düzeltme, sözlerini kesme motivasyonlarının düşmesine, sonraki etkinliklere katılmaktan çekinmelerine neden olabilir. Schiffler'in adlandırmasıyla (1991; s:65) öğretmen hayalet konuşmacı (locuteur fantôme/ghostspeaker) konumunda olmalıdır. Doğrudan iletişim içerisine dâhil olmaktansa iletişimin kesilmeye başladığını hissettiği, ya da kesildiği durumlarda iletişimi devam ettirici, canlandırıcı görevini üstlenmelidir. Öğrenenlerin hatalarının düzeltilmesi gerekiyorsa etkinlik bittiğinde bunu yapmalıdır. Bu yapıda ileriki sınıflardaki etkinliklerde öğrenenler yaratıcılıklarını sergilerler. Öğretmen etkinliğin konusunu ve uygulama hakkında bilgi verdikten sonra artık etkinliği gerçekleştirmek öğrenenlerin görevidir. Öğrenenler iletişim partnerleri ya da öğretmen karşısında tamamen kendi ürettikleri düşünceleri aktarırlar. Yabancı dilin öğretilmeye başlandığı ilkökulun ilk sınıflarında (muhtemelen 2. sınıflar ya da 4.veya 5. sınıflardan itibaren) uygulanabilecek etkinliklerden birkaçını şu şekilde örneklendirebiliriz:

Görev Temelli Etkinlik 1

.....Yıl: 2014.....KKEFD.....Sayı:28.....

A- Hello (Merhaba)

B- Hello (Merhaba)

A- How are you? (Nasılsınız?)

B- Fine thanks and you? (Teşekkürler, iyiyim ya siz)

A- I'm fine, thanks (iyiyim, teşekkürler)

Görev Temelli Etkinlik 2

A- What is your name? Adınız Ne?

B- My name is Ali

B- And yours (Ya sizin?)

A- My name is Ayşe

B- Nice to meet you (Tanıştığımıza memnun oldum)

A- Me too (Ben de)

Çalışılacak konuda kullanılacak muhtemel kelimeleri öğretmen gerektiğinde tahtaya yazarak öğrenenlerin çalışmada bunlardan yararlanmalarını sağlayabilir. Sonraki sınıflarda etkinliklerin zorluk dereceleri kademeli olarak artırılır. Yapılan etkinliklerin sayısı arttıkça öğrenenlerin yaratıcılığı da artmış olacak ve yavaş yavaş doğal bir biçimde dili kullanmaya başlayacaklardır. Diğer yandan bu etkinlikler öğrenenleri sözlü dili kullanmaya karşı duyarlılaştırma ve sonraki sınıflarda bu tür etkinlikleri uygulamaya hazırlama olarak düşünülebilir. Yabancı dilin doğal ortamlarda öğrenilmediği, okulda öğrenilen dili sokakta kullanma fırsatlarının olmadığı veya az olduğu durumlarda etkinlikler öğrenenleri dili kullanmaya zorlar. Delasalle'in (2005, s:80-81) ifade ettiği gibi yabancı dil öğretiminde sadece yabancı dilin kullanıldığı doğal öğrenme durumlarına yakın durumları yaratmak kaçınılmazdır. Bu ortam ve koşullar içerisinde öğrenen yer aldığı anda dili zorlanmadan, hızlıca öğrenebilir ve doğal bir biçimde kullanabilir.

Çocuklarla bu tür etkinliklerin yapılmasının yararlarını şu şekilde sıralayabiliriz.

A- Çocuklarda doğallık ve uysallık becerileri (Delacroix, 1930, s: 278) var olduğundan yanlış yaparım kaygısı veya kendilerini kısıtlayıcı davranışlar yetişkinlere

Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Eylemsel Yaklaşım

oranla daha az görülür. Yaptıklarının takdir edilmesini isterler ve kendilerini gösterme çabası içerisindeyler. Çoğunlukla başkalarının ilgisini üzerlerine çekmek isterler.

B- Çocuklarda merak olgusu fazla olduğundan öğrenmeye karşı ilgi gösterebilirler.

C- Yabancı dil öğreniminde öğrenenler genellikle öğretim hayatlarının ileriki sınıflarında yanlış yaparım, yanlış konuşsam başkaları üzerime güler kaygısı yaşayarak dili kullanma korkusu sergilerler. Küçük yaşlarda sürekli bu tür etkinlikler yaparak hata yapma korkusuyla konuşma isteğinin olmayışı anlamına gelen “aphasie lathophobique” (O’Neil, 1993, s:162) olarak adlandırılan korkuyu yenmiş şekilde dili çekinmeden kullanabilirler.

D- Dilbilgisi kurallarının yoğun öğretiminden uzaklaşmış, yabancı dilde günümüzün gerektirdiği değerlerden biri olan dili konuşma imkanları yaratılmış olur.

Sonuç ve Öneriler

Çocukların sahip oldukları bireysel yeterliliklerden dolayı (doğallık, uysallık, merak vb.) okulda erken yaşta yabancı dil öğretiminde dilbilgisi kurallarının ağırlıklı öğretiminden ziyade görev temelli etkinliklere daha fazla yer verilmelidir. Erken yaşlarda bu tür etkinliklerle karşı karşıya kalan bireyler genellikle ileriki sınıflarda dili kullanmada göstermiş oldukları çekingenliği yenebilirler. Çünkü görev temelli etkinlikler yaparak yaşayarak öğrenme, hayata yakınlık ya da güncellik ilkelerinin dil öğretiminde uygulanmasını sağlar. Yapararak yaşayarak öğrenme, sadece dinleyerek anlamaya çalışan pasif konumdaki öğrenenin öğrenmeye katılımını etkinleştirerek onu aktif kılar ve öğrendiklerinin aktörü konumuna dönüştürür. Bu durumda öğrenen tıpkı anadilini sürekli kullanarak öğrenen bir birey gibidir. Diğer yandan etkinlikler hayatın içindeki olguları temsil ettiğinden öğrenme yaşamın içindeki sosyal ortamın uzağında değildir. Öğrenenler yaşadıkları hayatın gerçekleriyle karşı karşıya kalır ve sosyal yaşamın gerektirdiği dili kullanırlar. Bu şekilde oluşturulmuş görev temelli etkinliklerin uygulanmasıyla yükseköğretime başlayan öğrencilerin en az B1 düzeyinde orta öğretimde öğrendikleri yabancı dilde kendilerini ifade etmeleri sağlanmış olabilir. Günlük hayatta sınırlı sayıda kelimeyle iletişim kurduğumuz ve içerisinde kendimizi bulduğumuz sosyal bağlamların (market, postane, hastane, okul vb.) belli olduğu düşünülürse dil öğreniminde oluşturulacak günlük otantik etkinliklerde geçen kelimeleri, dil yapılarını öğrenmemiz kendimizi ifade edecek kadar dili kullanmamızı sağlayabilir. İleri düzeylerde yani B2 hatta C2 düzeyinde dili etkin şekilde kullanmak artık bireyin kendi kişisel gayretine bağlıdır.

Kaynakça

A. Miller, G. (1956). *Langage et Communication*, Paris: Presses Universitaire de France.

Bagnoli, P. (2010). *La perspective actionnelle: Didactique et Pédagogie par l'action en Interlangue*. Montevideo, Uruguay: FLA foro de lenguas de ANEP.

Bange, P.(2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère, cognition et interaction*, Paris: L'Harmattan.

Beaupré, L. (2010). *Le jeu, une façon naturelle d'apprendre. Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants*. Disponible à l'adresse:

Online: <http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/JeuFRmcP.pdf>

Bourguignon, Claire (2006) *De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, in Synergie Europe, la richesse de la diversité: recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*.

Conseil de L'Europe (2000) *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer; apprentissage des langues, citoyenneté européenne*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.

Delacroix, H. (1930). *Le langage et la pensée*, Paris: Librairie Félix Alcan.

Delasalle, D. (2005). *L'apprentissage des langues à l'école: Diversité des pratiques Tome 1*, France: L'harmattan.

Erin, Y. (2006). *İlköğretim Build up your English For Grade 6 Student's Book*. İstanbul: Prizma Pres Matbaacılık.

Girardet, J. ve Pécheur, J. (2002). *Campus, Méthode de français*. Paris: Clé International.

Girardet, J. (2011). *Enseigner le FLE selon une approche actionnelle: quelques propositions méthodologiques*, Birezilya: Conférence, Actes du XII^{ème} colloque pédagogique de l'alliance française de Sao Paulo,

Giroux, S. ve Tremblay, G. (2002). *“Méthodologie des sciences humaines de la recherche en action*, Kanada: Editions du Renouveau Pédagogique.

- İleri, E.** (2011). *A step to English*, Ankara: Bilge Yayıncılık.
- O'Neil, C.** (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris: Les éditions Didier.
- Pluskwa, D. ve Willis D. ve Willis J.** *L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite*. Novoprint. İspanya (l'ouvrage coordonné par Marie-Laure Lions et Philippe Liria en 2003 intitulé "onze articles pour mieux et faire le point, l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues.)
- Puren, C.** (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, langues modernes*, Paris: APLV.
- Schiffler, L.** (1991). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris: Les éditions Didier.
- Tagliante, C.** (2006). *La classe de langue*. Paris: Clé International.
- TDK <http://www.tdk.gov.tr>
- Yalçınkaya, L. ve Bağdu, L. ve Sazer, B. A.** (2011). *My English 8*, Ankara: Ekoyay Eğitim Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.** (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

KÜME DESTEKLİ BİREYSELLEŞTİRME TEKNİĞİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Cemalettin IŞIK¹
Züleyha YILDIRIM²

Özet

Bu deneysel çalışmada, işbirlikçi öğrenmenin küme destekli bireyselleştirme tekniğinin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersi “Kümeler” konusundaki başarılarına ve tutumlarına etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, Erzurum ili Palandöken İlçesi sınırları içinde yer alan orta sosyo-ekonomik düzeydeki Alparslan İlköğretim Okulunun 56 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, bir deney ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Kontrol grubuna geleneksel yöntem, deney grubuna işbirlikçi öğrenme yönteminin küme destekli bireyselleştirme tekniği uygulanmıştır. Ölçme araçları (Matematik başarı testi- Matematik tutum ölçeği) her iki gruba da ön-test ve son-test olarak verilmiştir. Elde edilen veriler, bağımlı örneklem ve bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulardan, işbirlikçi öğrenme yönteminin deney grubu öğrencilerinin matematik başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları üzerinde çok daha olumlu etkileri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikçi öğrenme, Küme destekli bireyselleştirme, tutum, başarı, kümeler

The Effects Of Team-Assisted Individualization Technique On The Sixth Grade Students' Mathematics Achievement And Attitude

¹ Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Erzurum, cisik@atauni.edu.tr

² Erzurum Millî Eğitim Müdürlüğü, Matematik Öğretmeni, ispirli_223@hotmail.com

Abstract

In the present experimental study, the effects of team-assisted individualization technique of cooperative learning method on Elementary school sixth grade students' achievement and attitude on the subject of "Sets" in mathematics course were investigated. The study was carried out with 56, 6th grade students from Alparslan Elementary School existing Palandöken District in Erzurum. In the study, experiment and control groups were used. Traditional instructional method was applied to the control group; on the other hand, team-assisted individualization technique which is one of the techniques of cooperative learning method, was applied onto the experiment group. The measurement instruments used in the study (mathematics achievement test and attitude scale) had been used as pre-test and post-test to the experimental and control groups. Acquired datas were analyzed through dependent and independent sample t-tests. According to the findings that are acquired after the research it was seen that cooperative learning method has had more positive effects on achievement and attitude in mathematics.

Keyword: *Cooperative learning, team-assisted individualization, attitude, achievement, sets.*

1.Giriş

Günümüz toplumunda bireylere okulda verilen matematik eğitimi, onların yaşamı boyunca alacağı matematik öğretiminin önemli bir bölümünü oluşturur. Bu süreçte, günlük hayatta matematiği kullanabilen, problem çözebilen, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşabilen, ekip çalışması yapabilen, matematikte öz güven duyabilen ve matematiğe yönelik olumlu tutuma sahip bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Baki, 2006). Gelişen bir dünyada, nitelikli insan gücünü oluşturmak içinde, matematik öğretiminin niteliğinin devamlı artması beklenir. Bu yönüyle etkili bir matematik eğitimi için öğrencilerde öğrenmeye karşı isteklilik duygusu uyandırmak amacıyla, matematik dersinde kullanılan öğretim yöntemlerine çok önemli işlevler düşmektedir (Aksu, 2008).

Matematik ile ilgili kavramlar doğası gereği soyut niteliklidir ve çocukların gelişim düzeyleri dikkate alındığında, bu kavramların doğrudan algılanması oldukça zordur (MEB, 2006). Matematiğin soyut ve simgesel karakteri öğretim koşullarındaki yetersizliklerle birleşince olumsuzluk, daha keskin bir biçimde

Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi

ortaya çıkmaktadır (Yıldırım, 2004). Bu bağlamda matematik dersinde öğrenciyi aktif kılacak öğrenmeler üzerinde durulması, matematiğin öğretiminde bilginin düz anlatımı ya da aktarımından çok öğrencinin kendi çabası ile öğrenmesini gerektiren yöntemlerin işe koşulması gerekmektedir. Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri uygulanarak öğrenciler aktif hale getirildiklerinde daha kalıcı öğrenme sağlanabilmekte ve matematiğin soyutluğu biraz daha somutlaştırılabilmektedir (Duman ve diğ., 2001).

Son yıllarda yapılan araştırmalar, matematik öğretimine yeni bir yaklaşımla matematikteki başarının artırılabilirdiğini göstermektedir. Yeni öğretim paradigmasının öngördüğü öğrenme-öğretme anlayışı, daha çok işbirlikçi ortamlarda, çalışmalarda veya çabalarda gerçekleşebileceğini savunmaktadır (Saban, 2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi, öğrencilerin kavramları üst düzeyde öğrendikleri ve arkadaşlarına bilgi aktardıkları bir yöntemdir. Ayrıca bu yöntem öğrencilerin sorumluluklarını yükselten, sosyal becerileri geliştiren, ortak bir amacı başarmak için bir arada çalışan küçük gruplarda oluşan bir öğretim şeklidir (Slavin 1980; Johnson ve Johnson, 1988). İşbirlikçi öğrenmeyi, grup çalışması gerektiren diğer öğrenme yöntemlerinden ayıran en önemli özellik, işbirlikçi öğrenme grubundaki öğrencilerin hem kendilerinin hem de diğer grup üyelerinin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak için gayret sarf etmeleridir. Böylece elde edilen başarı, bireysel değil kolektif olmaktadır (Açıkgöz, 1992). Öte yandan Saban'a (2005) göre, işbirliğine dayalı grup çalışmaları öğretmenlerin, öğrenciler ile bireysel olarak daha çok ve daha yakından ilgilenmeleri için onlara daha çok zaman ve enerji sağlamak ve öğrenmeyi yapıcı ve aktif kılmaktadır.

Yapılan araştırmalar, işbirlikçi kümelerde çalışmanın matematik başarısı üzerinde ve matematiğe ilişkin duyuşsal becerilerin kazandırılmasında da çok etkili olduğunu ortaya koymuştur (Yıldırım, Tarım ve İflazoğlu, 2006). Özellikle, ilköğretim düzeyinde yapılan araştırmalarda, işbirlikçi öğrenmenin akademik başarı ve öğrenilen bilgilerin hatırlanmasında etkili olduğu yönelik bulgular elde edilmiştir (Bryant, 1981; Gömleksiz, 1997; Hertz-Lazarowitz & Miller, 1992; İflazoğlu, 2000; Johnson & Johnson, 1991; Slavin & Karweit, 1985; Slavin, Madden & Leavey, 1984). İşbirlikçi öğrenme veya grupla çalışma; yüksek, orta ve ilköğretimde değerlendirme ve gelişmede de önemli rol oynamaktadır (Bourner, Hughes & Bourner, 2001; Lejik & Wyvill, 2001;

Salend, Gordon & Lopez, 2002). Ayrıca işbirlikçi öğrenme yöntemi öğrencilerde anlaşılabilirlik, canlılık, akılcılık, tabiiyet, anlatım ve üslup gibi grup tartışmalarında etkili konuşmayı sağlamasının yanında, soru-cevap, serbest tartışma, küçük ve büyük grup tartışması, çember tartışması, seminer, beyin fırtınası gibi çalışma tekniklerini de öğretir (Cooney, Nelson & Williams, 1998; Gömleksiz, 1993; She, 1999). Bunun yanı sıra işbirlikçi öğrenme yöntemi içerisinde, *Öğrenci Takımları-Başarı Bölümleri*, *Takım-Oyun-Turnuva*, *Birleştirilmiş Kubaşık Okuma ve Kompozisyon*, *Birleştirme (Jigsaw)*, *Birleştirme II* ve *Küme Destekli Bireyselleştirme* gibi öğrenme teknikleri de kullanılmaktadır.

Tarım ve Akdeniz'e (2003) göre öğrenciler işbirlikçi öğrenme ortamlarında kimi zaman değerlendirme ölçütlerinden memnun olamamaktadırlar. Öğrenciler öğrenme ortamından memnun olmakla birlikte değerlendirme olarak birlikte değerlendirilmekten dolayı grup içerisinde sıkıntı yaşayabilirler. Bu gibi öğrenme ortamlarında Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniği (KDBT) kullanmak, daha olumlu sonuçlar vermektedir. Slavin (1990), bu tekniğin 3 ile 6'ncı sınıflar arasında akademik başarı açısından matematik dersleri için desteklediğini, bununla beraber üst sınıflarda da kullanılabileceğini vurgulamıştır. KDBT, işbirlikçi öğrenme yönteminin özellikleriyle bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin birleşimidir. Önkoşul becerilerinin kazanılmasının gerekli olduğu matematik alanında öğretimin bireyselleştirilmesi özel bir önem taşır ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin bulunduğu gruplarda her öğrencinin aynı hızla öğrenmesi beklenemez. Bu nedenle, öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine ve öğrenme hızına uygun öğretim verilmesi gerekir. Bu tür bir öğretim ise, özellikle matematik dersi için geliştirilen ve işbirlikçi öğrenme yönteminin özellikleriyle bireysel öğretim materyallerini birleştiren KDBT ile yapılabilir (İflazoğlu ve Gömleksiz, 2001).

Slavin, Madden ve Stevens (1990), ilköğretim 3, 4, 5 ve 6. sınıflarda matematik derslerinde uygulanmak üzere geliştirilen KDBT ile ilgili yapılan yedi araştırmanın akademik başarı, tutum ve davranışlar üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu araştırmaların beşinde, KDBT'nin uygulandığı deney grubu öğrencileriyle kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında, standartlaştırılmış matematiksel hesaplama ölçeklerinden alınan puanlar açısından, KDBT lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kavramlar ve uygulamaların değerlendirildiği dört çalışmanın üçünde ise, KDBT lehine anlamlı farklar görülmüştür. Ayrıca,

Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi

KDBT'nin üst, orta ve alt başarı düzeyindeki öğrenciler için olumlu etkileri olduğu, akademik sorunları olan öğrencilerin bu uygulamadan olumlu yönde etkilendikleri belirlenmiştir. KDBT'nin matematiğe ilişkin benlik saygısı, matematik dersini sevme, ders içindeki davranışlar, etnik ilişkiler, akademik engelli öğrencileri kabul etme değişkenleri açısından da olumlu etkileri görülmüştür (Akt: Erdoğan, 2007). İflazoğlu (2000), KDBT'nin geleneksel öğretime göre ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olmasına karşın tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tarım (2003), ilköğretim 4. sınıf matematik dersinin öğretiminde kullanılan KDBT ve ikili denetim tekniğinin akademik başarı açısından geleneksel öğretim yönteminden daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Johnson ve Johnson (1989), birçok yönüyle öğrencinin gelişimini sağlayan işbirlikçi öğrenme yönteminin, korkulan bir ders olan matematik dersinde kullanımının önem taşıdığını belirtmektedir. Bilindiği gibi matematik dersi; katı bir atmosfer içinde öğretilmesiyle ve öğrenci korkusuyla ün yapmış bir derstir. Birçok öğrenci matematik derslerine girerken endişelidir ve geleneksel matematik öğretiminde birçok öğrenci hata yapmaktan korkar. Yarışma, akademik başarı gösteremeyen öğrencilerin kendilerini mağlup ve küçük düşürülmüş görmelerine ve arkadaşları tarafından horlandıklarını hissetmelerine neden olabilir. Oysaki işbirlikçi gruplar, uygun bir şekilde risk almayı cesaretlendirirken matematik kaygısını ve hata yapma korkusunu azaltan bir ortam sağlar (Tarım ve Akdeniz, 2003). Bu nedenle, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimleri üzerinde olumlu etkileri birçok araştırma ile saptanmış olan işbirlikçi öğrenme yönteminin göz ardı edilmemesi ve birçok açıdan ele alınması gerekliliği doğmaktadır.

Öte yandan Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulamaya koyduğu ilköğretim programında (2006) işbirlikçi öğrenmenin öğretim sürecinde kullanılması gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Yapılan araştırma sonuçları da göz önüne alındığında, işbirlikçi öğrenme yönteminin uygulanmasıyla öğrencilerin öğrenmelerinde farklı yönlerin gelişiminin mümkün olabileceği görünmektedir. Dolayısıyla ilköğretim düzeyinde işbirlikçi öğrenme yönteminin, öğrencilerin matematiğin farklı konularındaki becerilerini kazanmalarında, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini ortaya koyacak daha fazla araştırma

yapılmasına gereksinim vardır. Bu tür çalışmalar, sonraki araştırmacılara ve eğitimcilere katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmada, işbirlikçi öğrenme yönteminin küme destekli bireyselleştirme tekniğinin 6.sınıf Kümeler konusunun öğretiminde öğrencilerin akademik başarıları ve matematik dersine ilişkin tutumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. İşbirlikçi öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin “Kümeler Konu Başarı Testi” ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. İşbirlikçi öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, “Matematik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” ön-test ve son-test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmada deneysel araştırma yöntemlerinden bir deney ve bir kontrol grubu üzerine ön test-son test uygulamalı yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Değişkenlerin ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için ön-test ve son-test ölçme sonuçları birlikte kullanılır (Karasar, 2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubu öğrencilerine işbirlikçi öğrenme yöntemi, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemi uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında dersler araştırmacı tarafından işlenmiş ve her iki grupta da uygulanan yöntemlerin öğrencilerin matematik başarıları ve matematiğe yönelik tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma, Erzurum İli Palandöken İlçesinde yer alan orta sosyo-ekonomik düzeydeki Alparslan ilköğretim okulunun 6/A ve 6/E sınıflarındaki 56 öğrenciyle yürütülmüştür. Rasgele olarak sınıflardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunda 13’ü kız (%50), 13’ü erkek (%50) toplam 26 öğrenci, kontrol grubunda ise 17’si kız (%56,7) ve 13’ü (%43,3) erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci yer almaktadır. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde 5. sınıf yılsonu not ortalamaları ve sene başında

Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi

yapılan seviye belirleme sınav sonuçlarının benzer olması dikkate alınmıştır. Ayrıca Gömleksiz (1997) tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ile öğrencilerin cinsiyeti, doğum yeri, kardeş sayısı, evde oturan kişi sayısı, oturdukları evin kendilerine ait olup olmaması, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba mesleği ile ilgili değişkenleri içeren demografik özellikleri de belirlenmiştir. Bu özelliklerin deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediği frekans, yüzde ve kay-kare analizleri ile test edilmiştir. Bu tür değişkenlerin öğrencilerin işbirlikçi gruplarda çalışmalarını, akademik başarılarını ve tutumlarını etkileyebileceği düşünülerek deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bu değişkenler açısından da mümkün oldukça benzer nitelikler taşımalarına özen gösterilmiştir. Elde edilen veriler deney ve kontrol gruplarının demografik özellikler açısından benzer olduğunu göstermiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri altıncı sınıf matematik dersinde işlenen “Kümeler” konusunu kapsayacak şekilde hazırlanan “Kümeler Konu Başarı Testi” ve öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını incelemek amacıyla hazırlanmış “Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” yardımıyla toplanmıştır.

“Kümeler Konu Başarı Testi”; araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup, testin geliştirilmesi sürecinde konu alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınmıştır. Konu başarı testinde yer alan soruların hedeflediği kazanımları ölçmek için uygun olup olmadığı konusunda Atatürk Üniversitesi’nden 2 uzmanın ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 3 matematik öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Kazanımlar doğrultusunda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri de göz önüne alınarak, dörder seçenekli çoktan seçmeli denemelik maddelerden oluşan 24 soruluk test taslağı oluşturulmuştur. Test taslağı, aynı ilköğretim okulunda okuyan ve konuyu daha önceden öğrenmiş olan 71 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanan testlerin analizi sonucunda, başarı testinin içyapı geçerliği Cronbach Alfa yöntemiyle ve ayırt ediciliği % 27’lik üst ve alt grup arası t-testiyle incelenmiştir. Başarı testinin içyapı geçerliği Cronbach Alfa değeri 0,83 olarak yüksek bulunmuştur. Başarı testinin içyapı geçerliği

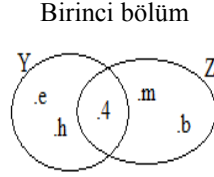
analizinde Cronbach Alfa değeri düşük olan 3, 11, 12 ve 20. maddeler testten atılarak başarı testi 20 maddeye indirilmiştir. Yirmi maddeye göre başarı testinin üst ve alt grubu ayırt ediciliği incelenmiştir. Tüm maddelerin ayırt ediciliği yüksek bulunmuştur. Veriler doğrultusunda testin araştırmada kullanılması uygun görülmüştür.

Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrasında matematiğe karşı tutumlarında bir değişiklik olup olmadığını incelemek amacıyla kullanılan “Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ise Özdoğan (2008) tarafından geliştirilmiştir. 30 maddeden oluşan testin güvenirlik katsayısı Özdoğan tarafından 0,82 olarak belirlenmiştir. Ölçekteki maddeler “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “tamamen katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Olumlu maddeler hiç katılmıyorum seçeneğinden başlamak üzere 1’den 5’e doğru; olumsuz maddeler ise, hiç katılmıyorum seçeneğinden başlamak üzere 5’den 1’e doğru puanlanmıştır.

Uygulama Süreci

Deney grubunda işbirlikçi öğrenme yönteminin Slavin (1990) tarafından matematik öğretimi için geliştirilen KDBT’ne uygun öğretim programı, kontrol grubunda ise tüm sınıf öğretimine dayalı öğretmen merkezli geleneksel öğretimin düz anlatım ve soru-cevap tekniğine dayalı öğretim programı kullanılarak matematik öğretimi sürdürülmüştür. Araştırma, 2 hafta yöneme ilişkin hazırlık çalışmaları, 3 hafta uygulama süresi olmak üzere toplam 5 hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamada seçilen “kümeleme” konusu ilköğretim matematik dersi öğretim programının ön gördüğü süreye uygun şekilde işlenmiştir. Haftada 4 saat olan matematik dersinin ilk 2 saatinde konuyla ilgili temel kavramlar tüm sınıf öğretimiyle anlatılmış ve ilgili örnek problemler çözülmüştür. Sorulan soruları her kümeden birer öğrencinin çözmesi sağlanmıştır. Daha sonraki ders saatinde ise hazırlanmış olan çalışma yaprakları her öğrenciye bir tane olmak üzere dağıtılmıştır. Çalışma yapraklarında o ana kadar işlenen konuları içeren birbirine paralel nitelikteki 4 sorudan oluşan iki bölüm yer almaktadır. Örneğin birinci çalışma yaprağının *bir kümeyi modelleri ile belirler, farklı temsil biçimleri ile gösterir* kazanımına yönelik olarak hazırlanmış dördüncü soruları aşağıdaki gibidir.

Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi



4. Yukarıdaki şemaya göre aşağıdakilerden hangileri doğrudur?

1. Y'nin eleman sayısı 3'tür.
2. $Y = Z$
3. $Y \equiv Z$
4. $Z = \{m, b\}$

İkinci bölüm

4. $A = \{5, 10, 15\}$,

$B = \{4, 5, 6\}$

$C = \{10, 5, 15\}$

kümelerine göre aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

1. $A = B$
2. $A = C$
3. $B = C$
4. $A = C$

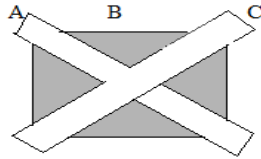
Çalışma yaprağındaki sorular cevaplandırıldıktan sonra karşılıklı oturan öğrenciler kâğıtlarını değiştirerek kendilerine verilen cevap anahtarından birbirlerinin yanıtlarını kontrol etmişlerdir. Yanıtlar doğru ise diğer dört soruluk çalışma yaprağına geçilmiştir. Çözemedikleri sorular varsa önce aralarında yardımlaşarak doğrusunu öğrenmeye çalışmışlardır. Anlamadıkları yerlerde ise araştırmacı öğretmenleri yardımcı olmuştur. Çalışma yapraklarındaki sorular çözüldükten sonra, öğrencilere işlenen konulardaki kazanımlara uygun olarak hazırlanan çoktan seçmeli 10 sorudan oluşan izleme testi A formu uygulanmıştır. Örnek olması bakımından *bir kümeyi modelleri ile belirler, farklı temsil biçimleri ile gösterir* kazanımı çerçevesinde izleme testinde yer alan sorulardan biri aşağıda sunulmuştur.

10. $A = \{a, b, \{c, d\}, eda\}$ $B = \{SEVGİ\}$ kümeleri için aşağıdaki işlemlerden hangisi yapılırsa A ve B kümeleri denk küme olur?

- A) B kümesinden İ harfi çıkarılırsa
- B) A kümesinden eda elemanı çıkarılırsa
- C) B kümesine ALİ, VELİ ve CAN elemanları eklenirse
- D) A ve B denk kümelerdir, değişikliğe gerek yoktur.

Bu tür çoktan seçmeli sorulardan oluşan izleme testindeki sorulara verdikleri yanıtlar yine kümelerinde yer alan arkadaşları tarafından değerlendirilen öğrenciler %80 başarı elde ettikleri takdirde konu sınavına girmeye hak kazanmışlardır. 8 sorudan daha az çözen öğrencilerin ise eksiklikleri tamamlanmaya çalışılmıştır. Süre kısıtlı olduğundan tekrar izleme

testi B formu verilmeden onlarda konu sınavına alınmışlardır. Konu Sınavı izleme testinde yer alan sorulara paralel olarak yine kazanımlara yönelik hazırlanmış 10 çoktan seçmeli soruyu içermektedir. Açıklayıcı olması amacıyla uygulanan iki adet konu sınavından biri olan “Konu Sınavı 2” de yer alan kümelerle birleşim, kesişim, fark ve tümlene işlemlerini yapar ve bu işlemleri problem çözmeye kullanır kazanımına yönelik hazırlanan bir soru örneği aşağıda sunulmuştur.



7. Yandaki taralı bölge aşağıdakilerden hangisi ile ifade edilir?

- A) $(A \cup B) \setminus C$ B) $B \setminus (A \cup C)$
 C) $B \setminus (A \cap C)$ D) $(A \cup B) \setminus C$

Konu sınavından elde edilen puanlar yardımıyla küme başarı puanı hesaplanmıştır. Küme başarı puanı hesaplandıktan sonra, haftanın başarılı kümesi seçilmiştir. Ayrıca birbirlerinin çalışmalarına yardımcı olan, saygılı davranan, çalışırken diğer kümeleri rahatsız etmeyerek, gürültü çıkarmayan kümelerde haftanın en iyi davranış kümeleri olarak seçilerek isimleri panoya asılmıştır. Uygulamanın sonunda öğrencilere matematik başarı testi ve matematik dersine yönelik tutum ölçeği son-test olarak verilmiştir. Uygulanan bu testlerden elde edilen veriler istatistiksel yollarla analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmanın bağımlı değişkenleri, öğrenci başarıları ve tutum; bağımsız değişkeni ise uygulanan öğretim yaklaşımıdır. Verilerin analizinde 3 farklı istatistiksel analiz kullanılmış ve bu analizler bilgisayarda SPSS 16.00 istatistik paket programı ile yapılmıştır. Araştırmada kullanılan başarı testinin güvenilirliğini hesaplamak için Cronbach Alfa analizi yapılmıştır. Öğrencilerin matematik başarılarını ölçen ön-test ve son-test sonuçları, soru sayısına göre değerlendirilmiş olup, öğrencilerin verdikleri doğru cevap sayısına göre 20 puan üzerinden hesaplanmıştır (Doğru cevaplandırılan her soru 1 puan, yanlış cevaplandırılan her soru 0 puan olarak değerlendirilmiştir).

Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi

Bulgular ve Yorum

İşbirlikçi öğrenme yönteminin KDBT'nin kullanıldığı deney ve geleneksel öğretim yönteminin kullanıldığı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Kümeler” konusuna başlamadan önceki başarıları ve matematik dersine yönelik tutumları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Kontrol ve Deney Gruplarının Kümeler Konu Başarı Testi Ön-Test Puanlarına Göre t-Testi Sonuçları

| <i>Gruplar</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|----------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| <i>Deney</i> | 26 | 3,00 | 1,83 | 0,368 | 0,714 |
| <i>Kontrol</i> | 30 | 2,83 | 1,56 | | |

Tablo 1’e göre, deneysel süreç öncesi uygulanan Kümeler Konu Başarı Testi’nden deney grubunun aldığı puanların aritmetik ortalaması 3,00, standart sapması, 1,83; kontrol grubunun aldığı puanların aritmetik ortalaması 2,83, standart sapması 1,56 olarak bulunmuştur. Bulunan bu değerlere göre ($t=0,368$; $p>0,05$), kontrol ve deney gruplarının Kümeler Konu Başarı Testi ön-testinden aldıkları puanlar arasında bağımsız grup t-testine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu, uygulama öncesinde iki grup öğrencilerinin ünite hakkındaki ön bilgileri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutum Ön Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

| <i>Gruplar</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|----------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| <i>Deney</i> | 26 | 116,27 | 22,53 | 0,329 | 0,744 |
| <i>Kontrol</i> | 30 | 118,00 | 16,75 | | |

Tablo 2’den, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tutum puanlarının yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca tablodan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=0,329$; $p>0,05$). Bu bulgulardan uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrası öğrencilerin “Kümeler” konusunda başarıları arasında farklılık olup olmadığına yönelik yapılan t-testi analiz sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Kontrol ve Deney Gruplarının Kümeler Konu Başarı Testi Son-Test Puanlarına Göre t-Testi Sonuçları

| <i>Gruplar</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|----------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
| <i>Deney</i> | 26 | 12,35 | 3,08 | | |
| <i>Kontrol</i> | 30 | 9,83 | 3,82 | 2,682 | 0,010 |

Uygulama sonrası yapılan kümeler konu başarı testi son-test sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencilerinin aldığı puanların ortalaması 9,83, deney grubu öğrencilerinin aldığı puanların ortalaması 12,35’tir. Bu bulgular ön test bulguları ile karşılaştırıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı ortalamalarında bir artış yaşandığı görülmektedir. Ön test aşamasında gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmazken, son test aşamasında deney grubu lehine istatistiksel olarak farklılık ($t=2,682$; $p<0,05$) görülmüştür. Son test aşamasında başarı oranı her iki grup içinde düşük olmasına rağmen, istatistiksel sonuçlar dikkate alındığında KDBT’nin, öğrenci başarısını artırmada, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrası öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları arasında farklılık olup olmadığına yönelik bulgular ise Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Matematiğe Yönelik Tutum Son Test Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

| <i>Gruplar</i> | <i>N</i> | \bar{X} | <i>S</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|----------------|----------|-----------|----------|----------|----------|
|----------------|----------|-----------|----------|----------|----------|

Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi

| | | | | | |
|----------------|----|--------|-------|-------|-------|
| <i>Deney</i> | 26 | 137,92 | 6,84 | 2,474 | 0,010 |
| <i>Kontrol</i> | 30 | 128,27 | 18,83 | | |

Tablo 4'ten, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası tutum puanlarının yüksek olduğu söylenebilir ($X_{deney} = 137,92$, $X_{kontrol} = 128,27$). Ayrıca ön test aşamasına göre son test aşamasında her iki grubunda tutum puanları ortalamasının artış gösterdiği görülmektedir. Tablodan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir ($t=2,474$; $p<0,05$). Ön test aşamasında gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık bulunmazken, son test aşamasında deney grubu lehine farklılığın olması, KDBT'nin geleneksel öğretim yöntemine göre öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını geliştirmede daha fazla etkili olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

İşbirlikçi öğrenme yönteminin KDBT'nin ilkelerine göre yapılandırılmış grup etkinliklerinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel eğitimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin, ön-test ve son-test puanlarına bakıldığında, hem işbirlikçi öğretim yönteminin hem de geleneksel öğretim yönteminin kümeler konusu başarısında ve matematik dersine yönelik tutumlarında etkili olduğu görülmüştür. Buna karşın KDBT'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı puanlarındaki ve matematik dersine yönelik tutum ortalama puanlarındaki artışın daha fazla olduğu belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle KDBT'nin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin başarı puanları ve tutum puanları son-test sonuçları arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Karşılaşılan bu fark, matematik gibi ön koşul becerilerinin kazanılmasının gerekli olduğu bir alanda, işbirlikçi öğrenme yöntemi ile bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin bileşiminin sonucu olan KDBT'nin öğrenciler üzerinde etkili bir yöntem olduğuna işaret etmektedir.

Ulaşılan bu sonuç işbirlikçi öğrenme yöntemiyle ilgili yapılan diğer birçok araştırmadan (Arslan ve Şahin, 2004; Gillies, 2004; Gök, Doğan, Doymuş ve Karaçöp, 2009; İflazoğlu, 2000; Mulryan, 1995; Posluoğlu, 2002; Slavin & Stevens, 1995; Sönmez, 2005; Yıldırım, Tarım ve İflazoğlu, 2006; Yıldız, 2001) elde edilen KDBT'nin akademik başarıya olumlu etki ettiği sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Buna karşın tutumda deney grubu lehine görülen farklılığa yönelik ulaşılan sonuç, İflazoğlu (2000) tarafından yapılan çalışma sonucuyla farklılık göstermektedir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum puanlarında da bir artışın olduğu göz önüne alındığında, bu farklılığın kümeler konusundan kaynaklandığı düşünülebilir. Küme ve eleman kavramlarının ilköğretim birinci sınıftan itibaren doğal sayı kavramı ve doğal sayılarla karşılaştırma etkinliklerinde kullanılmış olması öğrencilerin konuya aşina olmaları tutum puanlarının artışının bir nedeni olarak düşünülebilir.

İlköğretim çağındaki çocukların hem fiziki hem de zihni açıdan gelişimlerinin diğer dönemlere göre çok daha hızlı olduğu göz önünde bulundurularak eğitim ortamının ve ders etkinliklerinin öğrenciyi pasif konumdan çıkararak merkeze alacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Soylu (2009), Öğretmenlik Uygulama Semineri dersini almış olan 150 öğretmen adayına, okullarda rehberlik eden öğretmenlerin matematik derslerinde öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme yeterliliklerini sormuştur. Sonuç olarak, rehber öğretmenlerin ortalama %48'inin, düz anlatım, tanımlar, kurallar ve soru-cevap yöntem-tekniklerini, %23'ü ve aşağısının ise diğer yöntem-teknikleri matematik derslerinde kullanabildikleri görülmüştür. Oysa ağırlıklı olarak kullanılan bu yöntemlerde sınıftaki her öğrenciyi ulaşılamamakta ve bireysel olarak değerlendirilememektedir. Eğitim etkinliklerinde işbirlikçi öğrenme yöntemine uygun olarak düzenlemelerin yapılması öğrencilerin derste bilgiyi keşfederek, diğer arkadaşlarıyla karşılaştırmalar yapmasına ve anlam çıkararak, açıklamalar yapmasına olanak sağlamasının yanında, aynı zamanda öğretim etkinliklerinden zevk almalarını sağlamaktadır. Kuşdemir (2007), oluşturulan öğrenme ortamının öğrencilerin başarılı olmalarında etkili olduğunu belirterek, öğrenme ortamının öğrencilerde ait olma ihtiyaçlarını karşılama özelliğine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. İşbirlikçi öğrenme yönteminin de, öğrencilerin bir grubun parçası olmalarından dolayı kendilerini daha güvende ve rahat hissetmeleri sağlanabilmektedir.

Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi

Yapılan çalışma göstermiştir ki, işbirlikçi öğrenme yönteminin grup içerisinde yardımlaşarak fikir alışverişleri yapmayı ve ortak bir amaç için daha çok çalışmayı gerektirmesi öğrencilerin derse aktif olarak katılmalarını sağlamıştır. Deney grubu öğrencileri öğretmen tarafından oluşturulan karma kümelerde tartışma, yardımlaşarak bilgiye ulaşma, birlikte karar verme, grup olarak ödüllendirilme gibi farklı etkinliklerle karşılaştıklarından sosyal becerilerinde de bir gelişme gözlenmiştir. Bu sayede matematik dersi “Kümeler” konusunda akademik başarının ve olumlu tutumun daha fazla artması sonucu elde edilmiştir. Bu yönüyle işbirlikçi öğrenme yönteminin Küme destekli bireyselleştirme tekniği ilköğretim altıncı sınıfında matematik dersindeki diğer öğrenme alanlarında da kullanılabilir. Ayrıca, matematik öğretiminde KDBT'nin yanı sıra takım oyun turnuva, öğrenci takımları başarı bölümleri, birleştirme gibi tekniklerden de faydalanılabilir. Bu uygulamalar farklı sınıf düzeylerinde ve farklı konularda gerçekleştirilebilir.

Bilgi: Bu çalışma, “Kubaşık Öğrenme Yönteminin Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersindeki Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

Kaynakça

Açıkgöz, K.Ü. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma, Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.

Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.

Arslan, A. - Şahin, Y. T. (2004). Oluşturmacı yaklaşıma dayalı işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin duyuşsal öğrenmelerine etkileri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Baki, A. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Öğretimi*. İstanbul: Bilge matbaacılık.

Bourner, J., Hughes, M., & Bourner, T. (2001). First-year undergraduate experiences of group project work. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26, 19-39.

Bryant, R. R. (1981). Effects of team assisted individualisation on the attitudes and achievement of third, fourth and fifth grade students of mathematics. *Dissertation Abstract International*, 43 (1), 70.

Cooney, M., Nelson, J., & Williams, K. (1998). Collaborative inquiry into the pedagogical use of storytelling and acting. *Journal on Excellence in College Teaching*, 9(3), 65-79.

Duman, T., Karakaya, N., Çakmak, M., Eray, M. & Özkan, M. (2001). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Matematik*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Erdoğan, F. (2007). *6. Sınıf Matematik Öğretim Programında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.

Gillies, R. M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Australia Learning and Instruction*, 14(2), 197-213.

Gök, Ö., Doğan, A., Doymuş, K. ve Karaçöp, A. (2009). İşbirlikli öğrenme yönteminin ilköğretim öğrencilerinin akademik başarılarına ve fen'e olan tutumlarına etkileri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 193-209.

Gömleksiz, M. (1993). *Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar ve Erişkiye Etkisi*. Doktora tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Gömleksiz, M. (1997). *Kubaşık Öğrenme: Temel Eğitim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı ve Arkadaşlık İlişkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma*. Adana: Baki Kitabevi.

Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. (1992). Interaction in cooperative groups. *Cambridge University Press*. <http://www.cambridge.org/> (11.08.2010)

İflazoğlu, A. (2000). Küme destekli bireyselleştirme tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve matematiğe ilişkin tutumları üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi SB Dergisi*, 6(6), 159-172.

İflazoğlu, A. ve Gömleksiz, M. (2001). Küme destekli bireyselleştirme tekniğinin temel eğitim beşinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ve benlik saygıları üzerindeki etkisi. *Çukurova Üniversitesi SB Dergisi*, 7, 1-18.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1988). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. MN Interaction, USA : Edwards Brothers,inc.

Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniğinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and Competition, (2nd ed)*. Edina, Minnesota: Interaction.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Learning Mathematics and Cooperative Learning Lesson Plans for Teacher*, Edina, Minnesota: Interaction.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi (19.baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kuşdemir K., B. (2007). *Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lejik M. & Wyvill, M. (2001). Peer assessment of contributions to a group project: A comparison of holistic and category-based approaches. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26, 61-72.

MEB. (2006). *İlköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Mulryan, M.C. (1995). Fifth and sixth graders' involvement and participation in cooperative groups in mathematics. *The Elementary School Journal*, 95(4), 297-310.

Özdoğan, E. (2008). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi: Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenme ve Küme Destekli Bireyselleştirme Tekniği*. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Posluoğlu, Z. Y. (2002). *İlköğretim Matematik Dersinde Problem Çözme Becerilerinin Kazandırılmasında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Saban, A. (2005). *Öğrenme ve Öğretme Süreci-Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Salend, S.J., Gordon, J., & Lopez, K. (2002). Evaluating cooperative teaching teams. *Intervention in School and Clinic*, 37, 195-201.

She, H. C. (1999). Students' knowledge construction in small groups in the seventh grade biology laboratory; verbal communication and physical engagement. *Int. J.Sci. Educ.*, 21(10), 1051- 1066.

Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practise*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Slavin, R. E., & Karweit, N. L. (1985). Effects of whole class, ability grouped and individualised instruction on mathematics achievement. *American Educational Research Journal*, 22(3), 351–367.

Slavin, R. E., Leavey, M. B., & Madden, N. A. (1984). Combining cooperative learning and individualised instruction: Effects on student mathematics achievement, attitudes, and behaviours. *The Elementary School Journal*, 84(4), 409–422.

Slavin, R.E., Madden, N.A., & Stevens, R.J. (1990). Cooperative learning models for the 3R's. *Educational Leadership*, 47(4), 22-28.

Slavin, R.E. & Stevens, J.R. (1995). The cooperative elementary school effects on students achievement, attitudes and social-relations. *American Educational Research Journal*, 31(2), 312-351.

Soylu, Y. (2009). Sınıf öğretmen adaylarının matematik derslerinde öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme konusundaki yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-16.

Sönmez, S. (2005). *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemi, Birleştirme Tekniği İle Bilgisayar Okur-Yazarlığı Öğretiminin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tarım, K. (2003). *Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimindeki Etkinliği ve Kubaşık Öğrenme Yöntemine İlişkin Bir Meta Analiz Çalışması*. Doktora tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Tarım, K. ve Akdeniz, F. (2003). İlköğretim matematik derslerinde kubaşık öğrenme yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 215-223.

Yıldırım, C. (2004). *Matematiksel Düşünme*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, K., Tarım, K. ve İflazoğlu, A. (2006), Çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin matematik dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 2(2), 81-96.

Yıldız, N. (2001). *İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 7.Sınıf Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

**GÖRME ENGELLİLER ORTAOKULUNA DEVAM EDEN
ÖĞRENCİLER İLE NORMAL ORTAOKULA DEVAM EDEN
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME STİLLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

Yrd.Doç.Dr. Mehmet KÖK¹
Yrd.Doç.Dr.Sinan Koçyiğit²
Arş.Gör.Cem Aslan³

Özet

Öğrencilerin öğrenme stilleri profillerinin tespit edilerek, bunların çeşitli değişkenlere göre nasıl dağılım gösterdiğini belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Erzurum il merkezi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Görme Engelliler Ortaokulu ve 23 Temmuz Ortaokulu'nun 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında Kolb (1985) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından yapılan "Kolb Öğrenme Stili Envanteri" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde frekans (f) ve yüzde (%) dağılımlarına bakılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, görme engelli öğrencilerin %40'ı "ayrıştıran", %26,6'sı "değiştiren" %20'si "yerleştiren" ve %13,4'ü "özümseyen" öğrenme stiline sahip oldukları, normal gören öğrencilerin ise %56,8'i "değiştiren", %16,6'sı "özümseyen" ve "ayrıştıran", %10'u "yerleştiren" öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Araştırmada görme engellilerle normal görenler arasında farklılık ortaya çıktığı görülmüştür. Görme durumu, gelir düzeyi, devam edilen sınıf, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre, görme engelli ve normal gören öğrenciler arasında farklılıkların olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: Görme engelli, Öğrenme stili, Kolb öğrenme stili.

¹ A.Ü.K.K.Eğitim Fakültesi Okul Öncesi ABD.

² A.Ü.K.K.Eğitim Fakültesi Okul Öncesi A.B.D

³ Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

The Comparison of Learning Styles of Students Attending Regular Secondary School and Students Attending Secondary School for Sight Disabled People

Abstract

It is aimed to identify profiles of learning styles of normal sighted students and sight disabled students attending at 5th, 6th, 7th and 8th grade of secondary school and how the several variables affect them in this study. The study was executed with the students studying at the 5th, 6th, 7th and 8th grade in Secondary School of Sight Disabled People depending on Directorate of Ministry of Education in the province of Erzurum and 23 Temmuz Secondary School. "Kolb learning style questionnaire" developed by Kolb (1985) and translated into Turkish by Aşkar and Akkoyunlu (1993) and "personal information form" developed by the researchers. Frequency and percentage (%) distribution was used while the data was analyzing. According to findings, 40% of sight disabled students is "convergent", %26,6 of them is "divergent", %20 of them is "accommodator" and %13,4 of them is "assimilator"; and %56,8 of normal sighted students is "divergent", %16,6 of them is "assimilator and convergent" and %10 of them is "accommodator". It was observed that there was a difference between normal sighted students and sight disabled students. It was seen that there was a difference between sight disabled students and normal sighted students according to variables sighting, income level, grade, and education status of parents.

Key words: *sight disabled, learning style, Kolb's learning style.*

1.Giriş

İnsanları diğer canlılardan ayıran özelliklerden biri olan ve yaşamın her alanında önemli bir rolü olan öğrenme kavramı, birçok bilim insanı tarafından farklı biçimlerde tanımlanmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır. Günümüzde öğrenme; yaşantılar sonucu meydana gelen ve nispeten kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlamaktadır (Erden ve Akman, 1997; Fidan, 1982; Schunk, 2009; Selçuk, 2010; Terry, 2011; Yılmaz, 2010).Her birey öğrenebilir ancak öğrenme bireylerin özelliklerine ve farklılıklarına uygun şekilde gerçekleşmektedir. Sınıf ortamında eşit oldukları varsayılan öğrencilerin bilgiyi edinme yolları birbirinden farklıdır. Bazı öğrenciler uyguladıkları zaman daha iyi öğrenirken, bazıları görerek ya da dinleyerek daha iyi öğrenmektedirler

(Saban, 2002).Yapılan araştırmalarda her öğrencinin bir diğerinden farklı olduğu ve farklı yollarla öğrendiği ortaya konulmaktadır (Özer, 2001; Senemoğlu, 1997).Her çocuk kendine özgü bedensel yapıya, çeşitli öğrenme özelliklerine ve hızına sahiptir. Her öğrencinin en iyi öğrendiği yol, o bireyin öğrenme stili olarak kabul edilmektedir. Öğrenme stilinin ne olduğu ile ilgili literatürde birçok tanım bulunmaktadır. Ursin'e (1995; akt. Açıköz, 2003)göre öğrenme stili; yakın çevremizden bilgiyi alırken bize kılavuzluk eden değişmez içsel süreçlerin grubudur. Dunn ve Dunn (1979; akt. Dikkartın, 2006) öğrenme stilini "her öğrencinin, yeni ve zor akademik bilgi ya da beceri üzerine yoğunlaşmasıyla başlayan, bilgi ve becerilerin özümserenerek zihne yerleşmesi sürecine kadar izlediği yol olarak tanımlamaktadır. Felder ve Siverman (1988; akt. Fer, 2003) ise öğrenme stilini, bireylerin bilgiyi alma, tutma ve işleme sürecindeki karakteristik güçlülük ve tercihler şeklinde ifade etmiştir.

Özbay (2006) öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçları ve farklı stillere sahip olmasından dolayı, eğitim etkinliklerinden eşit ölçüde yararlanamadığını belirtmiştir. Bu farklılıklar belli sınırlar içinde olduğunda, öğrenciler genel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedirler. Ancak, farklılıkların büyük boyutlu olduğu durumlarda, genel eğitim hizmetleri yetersiz kalmakta ve özel eğitim hizmetleri gerekli olmaktadır. Özel eğitime muhtaç bireylerin de öğrenme yolları diğer bireyler gibi farklı olmaktadır. Normal bireylerde olduğu gibi, özel eğitim gerektiren bireylerde kendi içlerinde farklı gruplara ayrılmakta ve farklı özelliklere sahip olmaktadır (Cavkaytar ve Diken, 2012).Yetersizliklerin türü ve derecesinin öğrenme üzerindeki etkisinin yanı sıra bireysel farklılıklarda öğrenme üzerinde etki yaratmaktadır. Özel eğitime muhtaç bireylerden olan görme engelliler diğer bireyler gibi öğrenirken kendilerine özgü yollar kullanmaktadırlar. Tanım olarak görme engelli, gerekli bütün düzeltmeler yapıldıktan sonra; iyi gören gözde görme gücünün onda biri; yani 20/200' lük görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan kişi şeklinde tanımlanmaktadır(Cavkaytar ve Diken, 2012; Enç, 2005; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1997).Bireyin görme engelinin olması, bireyde bir takım zorluklara ve sınırlılığa yol açabilmektedir. Bu durum görme engelli bireyin gelişimini, eğitimden yararlanma yönlerini olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Bu nedenle bireylerin öğrenme özelliklerinin belirlenmesi dikkatli bir şekilde yapılmalıdır. Çünkü görme engelliliğin derecesi çocuktan çocuğa farklılık göstermektedir.

(Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi “MEGEP”, 2008).Görme engelli öğrencilerin daha iyi bir eğitim almalarını sağlamak için öğrenme stillerinin belirlenmesi gerekmektedir. Eğer bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılabilir (Babadoğan, 2000).

Son yıllarda öğrenme stilleri ile ilgili ülkemizde yapılan birçok çalışma mevcuttur. Demir ve Şen (2009) Mitat Enç Görme Engelliler Okulu’nda öğrenim gören 66 görme engelli öğrenci üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, görme engelli öğrencilerin büyük çoğunluğunun “ayrıştırıcı” öğrenme stiline sahip olduğunu ve erkek öğrencilerde öğrenme stillerinin daha çok çeşitlilik gösterdiğini tespit etmiştir. Ayrıca araştırmada öğrenme stilleri ile cinsiyet, annenin eğitim durumu ve babanın eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki varken, öğrencilerin öğrenme stilleriyle görme durumları ve devam ettikleri sınıf arasında anlamlı bir ilişki çıkmadığı belirlenmiştir. Arslan ve Babadoğan (2005) 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisini incelediği araştırmasında, öğrencilerin çoğunluğunun ayrıştırıcı ve özümseyen öğrenme stiline sahip olduğunu belirlemişlerdir. Kız ve erkek öğrencilerin öğrenme stilleri arasında bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Güven (2004) öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı çalışmayı, Eskişehir ilindeki dokuz ortaöğretim kurumunda öğrenim gören 880 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin %46,6’sının “özümleyici”, %27,1’inin “ayırt edici” ve %16,8’inin “dönüştürücü” ve %9,5’inin “uyum sağlayıcı” öğrenme stillerine sahip olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğrencilerin cinsiyeti, akademik başarıları, sosyo-ekonomik düzeyleri, öğrenim gördükleri alana göre öğrenme stillerinin farklılaştığı bulunmuştur.

Matthews (1996; akt. Alşan, 2009) öğrencilerin öğrenme stilleri ve akademik başarı algıları üzerine yaptığı çalışmasında öğrenme stillerini sınıf düzeyi, cinsiyet ve etnik köken ile ilişkilendirilmiştir. Araştırmaya 6218 öğrenci katılmıştır. Araştırmada Kolb Öğrenme Stili Envanteri ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Sonuçta, öğrencilerin sınıf düzeyi, etnik köken ve cinsiyetleri ile öğrenme stilleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Bu araştırmada, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören görme engelli öğrenciler ile normal

Görme Engelliler Ortaokuluna Devam Eden Öğrenciler İle Normal Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Karşılaştırılması

öğrencilerin öğrenme stilleri profillerinin tespit edilerek, bunların çeşitli değişkenlere göre nasıl dağılım gösterdiğini belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- a) Görme engelli öğrenciler ile normal gören öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?
- b) Cinsiyete göre görme engelli öğrenciler ile normal gören öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?
- c) Görme durumlarına göre öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?
- d) Devam edilen sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?
- e) Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?
- f) Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?
- g) Ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerin öğrenme stilleri nasıl dağılım göstermektedir?

2. Yöntem

Bu araştırmada, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören görme engelli öğrenciler ile normal öğrencilerin öğrenme stilleri profillerinin tespit edilerek, bunların çeşitli değişkenlere göre nasıl dağılım gösterdiğini belirlenmesi amaçlanmış ve bu amaca ulaşmak için betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlayan araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

2. 1. Model

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri; bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara denir (Büyüköztürk ve diğ., 2012).

2.2. Çalışma grupları

Çalışma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Erzurum il merkezi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Görme Engelliler Ortaokulu ve 23 Temmuz Ortaokulu'nun 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 30'u Görme Engelliler Ortaokulu'nda, 30'u ise normal ortaokulda öğrenim görmektedirler. Görme engelli öğrencilerin 6'sı 5. sınıf, 10'u 6. sınıf, 6'sı 7. sınıf ve 8'i de 8. sınıfta öğrenim görmektedirler. Normal gören öğrencilerin 6'sı 5. sınıf, 10'u 6. sınıf, 6'sı 7. sınıf ve 8'i de 8. sınıfta öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin 32'si kız, 28'i erkektir. Görme engelli öğrencilerin 7'si total (kör), 23'ü ise az görendir. Öğrencilerin 23'ü 0-500 TL, 33'ü 500-1000 TL, 3'ü 1000-2000 TL, 1'i 2000 TL üzeri aile gelir düzeyine sahiptir.

2.3. Veri toplama aracı

Bu çalışmada iki tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan birincisi; öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacıyla Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Kolb Öğrenme Stili Envanteri"dir. Uygulanan Kolb Öğrenme Stili Envanteri on iki maddeden oluşmaktadır. On iki maddenin her biri dört seçenekten oluşmaktadır. Her bir seçenek dört öğrenme biçiminden birini temsil etmektedir. Bunlar Yansıtıcı Gözlem, Somut Yaşantı, Soyut Kavramsallaştırma ve Aktif Yaşantı öğrenme biçimleridir. Envanterden elde edilen puanların güvenilirlik katsayıları; Somut Yaşantı (0.58), Yansıtıcı Gözlem (0.70), Soyut Kavramsallaştırma (0.71), Aktif Yaşantı (0.65), Soyut-Somut (0.77) ve Aktif-Yansıtıcı (0.76) bulunmuştur (Aşkar ve Akkoyunlu, 1993). İkinci veri toplama aracı, öğrencilerin kişisel bilgilerini edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formudur. Bu formda öğrencilerin cinsiyeti, görme durumu, devam edilen okul, aile gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine yer verilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Öğrencilere uygulanan öğrenme stili envanterine verilen yanıtlar; Kolb (1985) Öğrenme Stili Envanteri normları kullanılarak analiz edilmiştir.

Envanterde yer alan her maddenin dört seçeneğine ilgi düzeylerine göre 1 ile 4 arasında değer verilmektedir. Her maddenin birinci seçeneğine verilen puanlar toplanıp Somut Yaşantı, ikinci seçeneğine verilen puanlar Yansıtıcı Gözlem, üçüncü seçeneğine verilen puanlar Soyut Kavramsallaştırma ve dördüncü seçeneğine verilen puanlar Aktif Yaşantı puanlarını oluşturmaktadır. Soyut Kavramsallaştırma puanı Somut Yaşantı puanından ve Aktif Yaşantı puanı Yansıtıcı Gözlem puanından çıkarılarak iki tür puan elde edilmektedir. Puanların kesişim noktası bulunarak öğrencilerin hangi öğrenme stili bölümünde yer aldığı belirlenmektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenerek çeşitli değişkenlere göre nasıl dağılım gösterdiği incelenmiştir. Araştırmada verilerinin analizinde; frekans analizi (f) ve yüzdelik (%) dağılımlarına bakılmıştır.

3. Bulgular

3.1. *Görme engelli öğrenciler ile normal gören öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin bulgular*

Tablo 1: Görme engelli ve normal öğrencilerin öğrenme stilleri frekans ve yüzde dağılımı

| | | Yerleştiren | Değiştiren | Özümseyen | Ayrıştıran | Toplam |
|---------------------------------|---|-------------|------------|-----------|------------|--------|
| Görme engelli öğrenciler | F | 6 | 8 | 4 | 12 | 30 |
| | % | 20 | 26,6 | 13,4 | 40 | 100 |
| Normal gören öğrenciler | F | 3 | 17 | 5 | 5 | 30 |
| | % | 10 | 56,8 | 16,6 | 16,6 | 100 |
| Toplam | F | 9 | 25 | 9 | 17 | 60 |
| | % | 15 | 41,6 | 15 | 28,4 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde, görme engelli öğrencilerin %40'ı “ayrıştıran”, %26,6'sı “değiştiren” %20'si “yerleştiren” ve %13,4'ü “özümseyen” öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Normal gören öğrencilerin %56,8'i “değiştiren”, %16,6'sı “özümseyen” ve “ayrıştıran”, %10'u “yerleştiren” öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

3.2. Görme durumlarına göre öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 2: Görme durumuna göre öğrenme stilleri frekans ve yüzde Dağıtım

| | | | Yerleştiren | Değiştiren | Özümseyen | Ayrıştıran | Toplam |
|-------------------------|----------|---|-------------|------------|-----------|------------|--------|
| Görme engelliler | Total | F | 2 | 2 | - | 3 | 7 |
| | (kör) | % | 28,6 | 28,6 | - | 42,8 | 100 |
| | Az gören | F | 4 | 6 | 4 | 9 | 23 |
| Normal görenler | Gören | % | 17,3 | 26,1 | 17,3 | 39,3 | 100 |
| | Gören | F | 3 | 17 | 5 | 5 | 30 |
| Toplam | | % | 10 | 56,8 | 16,6 | 16,6 | 100 |
| | | F | 9 | 25 | 9 | 17 | 60 |
| | | % | 15 | 41,6 | 15 | 28,4 | 100 |

Tablo 2 incelediğinde total (kör) öğrencilerin %42,8'i "ayrıştıran", %28,6'sı "yerleştiren" ve "değiştiren" öğrenme stillerine sahip olduğu görülmektedir. Az gören öğrencilerin %39,3'ü "ayrıştıran", %26,1'i "değiştiren", %17,3'ü "yerleştiren" ve "özümseyen" öğrenme stillerine sahip olduğu görülmektedir. Gören öğrencilerin %56,8'i "değiştiren", %16,6'sı "özümseyen" ve "ayrıştıran", %10'u "yerleştiren" öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca "özümseyen" öğrenme stiline sahip total (kör) hiçbir öğrenci bulunmamaktadır.

3.3. Devam edilen sınıf düzeyine göre öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 3: Devam edilen sınıfa göre öğrenme stilleri frekans ve yüzde dağılımı

| | | | Yerleştiren | Değiştiren | Özümseyen | Ayrıştıran | Toplam |
|---------------|----------|---|-------------|------------|-----------|------------|--------|
| | 0-500 TL | F | 1 | 9 | 2 | 2 | 14 |
| | | % | 7,1 | 64,5 | 14,2 | 14,2 | 100 |
| Normal | 500-1000 | F | 1 | 8 | 2 | 3 | 14 |

Görme Engelliler Ortaokuluna Devam Eden Öğrenciler İle Normal Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması

| | | | | | | | |
|-------------------------|---------------|------|------|------|------|------|-----|
| görenler | TL | % | 7,1 | 57,3 | 14,2 | 21,4 | 100 |
| | 1000- | F | 1 | - | 1 | - | 2 |
| 2000 TL | % | 50 | - | 50 | - | 100 | |
| | 2000 TL | F | - | - | - | - | - |
| üzeri | % | - | - | - | - | - | - |
| | 0-500 TL | F | 2 | 3 | 2 | 2 | 9 |
| Görme engelliler | | % | 22,2 | 33,3 | 22,2 | 22,2 | 100 |
| | 500-1000 | F | 3 | 5 | 2 | 9 | 19 |
| TL | % | 15,7 | 26,3 | 10,5 | 47,5 | 100 | |
| | 1000- | F | 1 | - | - | 1 | 2 |
| 2000 TL | % | 50 | - | - | 50 | 100 | |
| | 2000 TL | F | - | - | - | - | - |
| üzeri | % | - | - | - | - | - | - |
| | Toplam | F | 9 | 25 | 9 | 17 | 60 |
| | % | 15 | 41,6 | 15 | 28,4 | 100 | |

Tablo 3 incelediğinde görme engelli 5.sınıf öğrencilerinin %33,3 çoğunlukla “yerleştiren”, değiştiren” ve “ayrıştıran” öğrenme stillerinde olduğu görülürken, 6.sınıfta “değiştiren” (%50), 7. ve 8. sınıfta “ayrıştıran” (%50) öğrenme stili çoğunluktadır. Normal gören öğrenciler 5.sınıfta %50, 6.sınıfta %40, 7.sınıfta %83,4 ve 8.sınıfta %62,5 çoğunlukla “değiştiren” öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca görme engelli 5. ve 6.sınıfta “özümseyen” ve 7.sınıfta “değiştiren” öğrenme stiline sahip öğrenci bulunmamaktadır. Normal gören öğrenci 5. ve 8.sınıfta “özümseyen” ve 7.sınıfta “yerleştiren” öğrenme stiline sahip öğrenci bulunmamaktadır.

3.4. Cinsiyete değişkenine göre öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 4: Cinsiyete göre öğrenme stilleri frekans ve yüzde dağılımı

| | | | Yerleştiren | Değiştiren | Özümseyen | Ayrıştıran | Toplam |
|-----------------------------|-------|---|-------------|------------|-----------|------------|--------|
| Normal görenler | Kız | F | - | 9 | 4 | 3 | 16 |
| | | % | - | 56,3 | 25 | 18,7 | 100 |
| | Erkek | F | 3 | 8 | 1 | 2 | 14 |
| | | % | 21,4 | 57,3 | 7,1 | 14,2 | 100 |
| Görme engelliler | Kız | F | 4 | 4 | 1 | 7 | 16 |
| | | % | 25 | 25 | 6,2 | 43,8 | 100 |
| | Erkek | F | 2 | 4 | 3 | 5 | 14 |
| | | % | 14,2 | 28,5 | 21,4 | 35,9 | 100 |
| Toplam | | F | 9 | 25 | 9 | 17 | 60 |
| | | % | 15 | 41,6 | 15 | 28,4 | 100 |

Tablo 4 incelediğinde normal gören kızlar (56,3), erkekler (%57,3) çoğunlukla “değiştiren” öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Görme engelli kızlar (43,8), erkekler (%35,9) çoğunlukla “ayrıştıran” öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca normal görenlerden “yerleştiren” öğrenme stiline sahip hiçbir öğrenci bulunmamaktadır.

3. 5. *Baba eğitim durumuna göre öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin bulgular*

Görme Engelliler Ortaokuluna Devam Eden Öğrenciler İle Normal Ortaokula Devam Eden Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Karşılaştırılması

Tablo 5: Baba eğitim durumuna göre öğrenme stilleri frekans ve yüzde dağılımı

| | | | Yerleştiren | Değiştiren | Özümseyen | Ayrıştıran | Toplam |
|-------------------------|------------|----|-------------|------------|-----------|------------|--------|
| Normal Görenler | İlkokul | F | 2 | 8 | 1 | 2 | 13 |
| | | % | 15,3 | 61,8 | 7,6 | 15,3 | 100 |
| | Lise | F | - | 9 | 3 | 3 | 15 |
| | | % | - | 60 | 20 | 20 | 100 |
| Üniversite | F | 1 | - | 1 | - | 2 | |
| | % | 50 | - | 50 | - | 100 | |
| Görme engelliler | İlkokul | F | 3 | 4 | 4 | 8 | 19 |
| | | % | 15,7 | 23,5 | 23,5 | 42,3 | 100 |
| | Lise | F | 2 | 4 | - | 3 | 9 |
| | | % | 22,2 | 44,4 | - | 33,3 | 100 |
| | Üniversite | F | 1 | - | - | 1 | 2 |
| | | % | 50 | - | - | 50 | 100 |
| Toplam | F | 9 | 25 | 9 | 17 | 60 | |
| | % | 15 | 41,6 | 15 | 28,4 | 100 | |

Tablo 5 incelendiğinde normal gören öğrenciler arasında babası ilkokul (%61,8) ve lise (%60) çoğunlukla “değiştiren” öğrenme stiline sahip oldukları görülürken, üniversite mezunu olanların %50 “yerleştiren” ve “özümseyen” öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Görme engelli öğrenciler arasında babası ilkokul mezunu olanlar (%42,3) “ayrıştıran”, lise mezunu olanlar (%44,4) “değiştiren ve üniversite mezunu olanlar (%50) “yerleştiren” ve “özümseyen” öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir.

3. 6. Anne eğitim durumuna göre öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin bulgular.

Tablo 6: Anne eğitim durumuna göre öğrenme stilleri frekans ve yüzde dağılımı

| | | | Yerleştiren | Değiştiren | Özümseyen | Ayrıştıran | Toplam |
|-------------------------|---------|----|-------------|------------|-----------|------------|--------|
| Normal görenler | İlkokul | F | 2 | 13 | 4 | 5 | 24 |
| | | % | 8,3 | 54,1 | 16,6 | 21 | 100 |
| | Lise | F | 1 | 4 | 1 | - | 6 |
| | | % | 16,6 | 66,8 | 16,6 | - | 100 |
| Üniversite | F | - | - | - | - | - | |
| | % | - | - | - | - | - | |
| Görme engelliler | İlkokul | F | 6 | 8 | 4 | 10 | 28 |
| | | % | 21,4 | 33,3 | 14,2 | 35,1 | 100 |
| | Lise | F | - | - | - | 2 | 2 |
| | | % | - | - | - | 100 | 100 |
| Üniversite | F | - | - | - | - | - | |
| | % | - | - | - | - | - | |
| Toplam | F | 9 | 25 | 9 | 17 | 60 | |
| | % | 15 | 41,6 | 15 | 28,4 | 100 | |

Tablo 6 incelendiğinde normal gören öğrenciler arasında annesi ilkokul (%54,1) ve lise (%66,8) çoğunlukla “değiştiren” öğrenme stiline sahip oldukları görülürken, üniversite mezunu olan hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. Görme engelli öğrenciler arasında annesi ilkokul (%35,1) ve lise (%100) çoğunlukla “ayrıştıran” öğrenme stiline sahip oldukları görülürken, üniversite mezunu olan hiçbir öğrenci bulunmamaktadır.

3. 7. Ailenin gelir düzeyine göre öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin bulgular

Tablo 7: Aile gelir düzeyine göre öğrenme stilleri frekans ve yüzde dağılımı

| | | | Yerleştiren | Değiştiren | Özümseyen | Ayrıştıran | Toplam |
|-------------------------|---------------|---|-------------|------------|-----------|------------|--------|
| Normal görenler | 0-500 TL | F | 1 | 9 | 2 | 2 | 14 |
| | | % | 7,1 | 64,5 | 14,2 | 14,2 | 100 |
| | 500-1000 TL | F | 1 | 8 | 2 | 3 | 14 |
| | | % | 7,1 | 57,3 | 14,2 | 21,4 | 100 |
| | 1000-2000 TL | F | 1 | - | 1 | - | 2 |
| | | % | 50 | - | 50 | - | 100 |
| | 2000 TL üzeri | F | - | - | - | - | - |
| | | % | - | - | - | - | - |
| Görme engelliler | 0-500 TL | F | 2 | 3 | 2 | 2 | 9 |
| | | % | 22,2 | 33,3 | 22,2 | 22,2 | 100 |
| | 500-1000 TL | F | 3 | 5 | 2 | 9 | 19 |
| | | % | 15,7 | 26,3 | 10,5 | 47,5 | 100 |
| | 1000-2000 TL | F | 1 | - | - | 1 | 2 |
| | | % | 50 | - | - | 50 | 100 |
| | 2000 TL üzeri | F | - | - | - | - | - |
| | | % | - | - | - | - | - |
| Toplam | | F | 9 | 25 | 9 | 17 | 60 |
| | | % | 15 | 41,6 | 15 | 28,4 | 100 |

Tablo 7 incelendiğinde normal gören öğrenciler arasında gelir düzeyi 0-500 TL (%64,5) ve 500-1000 TL (57,3) arasında olanlar “değiştiren” öğrenme stiline sahip oldukları görülürken, 1000-2000 TL arasında olanlar %50 çoğunlukla “yerleştiren” ve “özümseyen” öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. 2000 TL üzeri hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. Görme engelli öğrenciler arasında gelir düzeyi 0-500 olanlar %33,3 çoğunlukla “değiştiren” öğrenme stillerine sahip oldukları görülürken, 500-1000 TL (%47,5) ve 1000-2000 TL (%50) çoğunlukla “ayrıştıran” öğrenme stiline sahiptir. 2000 TL üzeri hiçbir görme engelli öğrenci bulunmamaktadır.

4. Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulguların analizi sonucunda, görme engelli öğrencilerin %40’ı “ayrıştıran” öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Normal gören

öğrencilerin ise %56,8 çoğunlukla “değiştiren” öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Görme engelli ve normal gören öğrencilerin çoğunlukta olan öğrenme stilleri farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin(60) %41,6’sı “değiştiren”, %28,4’ü “ayrıştıran, %15’i “yerleştiren” ve “değiştiren” öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Bulgularda "değiştiren" öğrenme stiline öğrencilerde yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya benzer sonuçlar çeşitli araştırmalarda (Aktaş ve Mirzeoğlu, 2009; Kaya 2007; Peker ve Aydın, 2003; Yoon, 2000; akt. Demirci, 2009) görülmektedir.

Öğrencilerin görme durumlarına göre öğrenme stillerinin dağılımına bakıldığında total (kör) öğrenciler (%42,8) ve az gören öğrenciler (%39,3) çoğunlukla “ayrıştıran” öğrenme stiline sahiptir. Demir ve Şen (2009) görme engelli öğrenciler ile yaptığı çalışmada; öğrencilerin çoğunlukla “ayrıştıran” öğrenme stiline sahip olduğunu belirlemiştir. Ayrıca araştırmada “özümseyen” öğrenme stiline sahip olan hiçbir total (kör) öğrenci bulunmamaktadır. Gören öğrenciler (%56,8) çoğunlukla “değiştiren” öğrenme stiline sahiptir. Gören öğrencilerle yapılan çalışmalarda “değiştiren” öğrenme stiline çoğunlukta olduğu görülmektedir (Aktaş ve Mirzeoğlu, 2009; Kaya 2007; Peker ve Aydın, 2003; Yoon, 2000;akt. Demirci, 2009).

Öğrencilerin devam ettikleri sınıfa göre öğrenme stillerinin dağılımına bakıldığında, sınıf düzeyi değiştikçe görme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri de değişmektedir. Normal gören öğrencilerde bütün sınıf düzeylerinde “değiştiren” öğrenme stili çoğunlukta. Görme engelliler ile normal gören öğrencilerin öğrenme stilleri 5. ve 6.sınıf düzeyinde benzer gözükürken, 7. ve 8.sınıf düzeyinde farklılaşmaktadır. Benzer yaş grupları ile yapılan çalışmalarda devam edilen sınıfa göre öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılaşmadığı görülmektedir (Azizoğlu ve Çetin, 2009; Bilgin ve Durmuş, 2003; Demir ve Şen, 2009; Yazıcı, 2004; Titus, 1990).

Cinsiyete göre öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımına bakıldığında görme engelli kız ve erkek öğrencilerin çoğunlukla “ayrıştıran” öğrenme stiline sahip oldukları görülürken, normal gören kız ve erkek öğrencilerin çoğunlukla “değiştiren” öğrenme stiline sahip oldukları görülmüştür. Yapılan bazı çalışmalarda cinsiyete göre öğrenme stillerinin farklılaşmadığı görülmektedir (Altun, Bağ ve Paliç, 2011; Arslan ve Babadoğan, 2005; Blakeslee, 1986;akt. Demirkaya, 2003; Bolat, 2007; Gencel, 2006; Kaya, 2007).

Babanın eğitim durumuna göre öğrenme stillerinin dağılımına bakıldığında normal gören öğrenciler arasında babası ilkokul (%61,8) ve lise (%60) mezunu olanlar “değiştiren” öğrenme stiline sahip oldukları görülürken, üniversite mezunu olanların %50 “yerleştiren” ve “özümseyen” öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Görme engelli öğrenciler arasında babası ilkokul mezunu olanlar (%42,3) “ayrıştıran”, lise mezunu olanlar (%44,4) “değiştiren ve üniversite mezunu olanlar (%50) “yerleştiren” ve “özümseyen” öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Görme engelliler ile normal gören öğrencilerin baba eğitim durumu değişkenlerine öğrenme stilleri farklılaşmaktadır. Baba eğitim durumuna göre görme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri daha fazla çeşitlilik göstermektedir. Yapılan çalışmalarda babanın eğitim durumuna göre öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılaştığı görülmektedir (Altınok, 2003; Bolat, 2007; Demir ve Şen, 2009; Güven, 2004; Matthews, 1996; akt. Alşan, 2009).

Annenin eğitim durumuna göre öğrenme stillerinin dağılımına bakıldığında normal gören öğrenciler arasında annesi ilkokul (%54,1) ve lise (%66,8) çoğunlukla “değiştiren” öğrenme stiline sahip oldukları görülürken, üniversite mezunu olan hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. Görme engelli öğrenciler arasında annesi ilkokul (%35,1) ve lise (%100) çoğunlukla “ayrıştıran” öğrenme stiline sahip oldukları görülürken, üniversite mezunu olan hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. Görme engelliler ile normal gören öğrencilerin anne eğitim durumu değişkenlerine öğrenme stilleri farklılık göstermektedir. Anne eğitim durumuna göre görme engelli öğrencilerin öğrenme stilleri daha fazla çeşitlilik göstermektedir. Yapılan araştırmalarda annenin eğitim durumuna göre öğrencilerin öğrenme stillerinin farklılaştığı görülmektedir (Aktaş ve Mirzeoğlu, 2009; Demir ve Şen, 2009; Miller, 1993; akt. Çaycı ve Ünal, 2007; Yenilmez ve Çakır, 2005). Ayrıca araştırmada görme engelli ve normal gören öğrenciler arasında annesi üniversite mezunu olan hiçbir öğrencinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Ailenin gelir düzeyine göre öğrenme stillerinin dağılımına bakıldığında normal gören öğrenciler arasında gelir düzeyi 0-500 TL (%64,5) ve 500-1000 TL (57,3) arasında olanlar “değiştiren” öğrenme stiline sahip oldukları görülürken, 1000-2000 TL arasında olanlar %50 çoğunlukla “yerleştiren” ve “özümseyen” öğrenme stillerine sahip oldukları görülmektedir. Görme engelli

öğrenciler arasında gelir düzeyi 0-500 olanlar %33,3 çoğunlukla “değiştiren” öğrenme stillerine sahip oldukları görülürken, 500-1000 TL (%47,5) ve 1000-2000 TL (%50) çoğunlukla “ayrıştıran” öğrenme stiline sahiptir. Görme engelli öğrencilerle normal gören öğrencilerin aile gelir düzeyi değişkenine göre ilk sırada ki öğrenme stilleri farklılık göstermektedir. Ayrıca araştırmada aile gelir düzeyi 2000 TL üzerinde olan hiçbir öğrenci bulunmamaktadır. Yapılan araştırmalarda aile gelir düzeyinin değişmesi öğrenme stillerinde farklılığa yol açmaktadır (Ertekin, 2005; Güven, 2004; Matthews, 1996; akt. Alşan, 2009). Elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur: Okullarda verilen eğitimin amacına ulaşması için, görme engelli ve normal gören öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim yöntem ve teknikleri belirlenerek uygulanmalıdır. Öğrencilerin eğitim ortamlarından daha fazla yararlanabilmelerini sağlamak için onların öğrenme stillerine uygun teknolojik araç- gereç desteğinin sağlanması gereklidir. Öğrencilerin öğrenme stillerini anne-baba eğitim durumunun etkilediği göz önüne alınırsa, ailelerin çocuklarının eğitiminde aktif rol oynaması gereklidir. Evde çocukların öğrenme stillerine göre eğitim ortamları hazırlanmalı, anne ve baba çocuğa yararlı olması için çocuğun öğrenme stiline uygun rehberlik etmeleri konusunda öğretmenlerce bilgilendirilmelidirler.

Kaynaklar

Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Aktaş, İ.P. ve Mirzeoğlu, D.E. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öğrenme stillerinin okul başarılarına ve beden eğitimi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Sportmetre, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, VII (1) 1-8.

Alşan, E.U. (2009). *Kimya öğretmen adaylarının akademik başarılarına öğrenme stili tercihleri, öz kontrollü öğrenme ve motivasyon faktörlerinin etkisi*.Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Altınok, V. (2003). *İlköğretim 6. 7. 8. sınıf öğrencilerinin ingilizce dersindeki başarılarına göre öğrenme stilleri ve çalışma alışkanlıklarının*

incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Altun, E; Bağ, H. ve Paliç, G. (2011). İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile tartışma eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey.*

Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi.* 21, 35-48.

Aşkar, P. ve Akkoyunlu, B. (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 87, 37 - 47.*

Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009).6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *January, Vol:17 No:1 Kastamonu Education Journal.*

Babadoğan, C. (2000). Öğretim stili odaklı ders tasarımı geliştirme. *Milli Eğitim Dergisi.* Sayı: 147, 12-15.

Bilgin, İ. ve Durmuş, S. (2003). Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi.* Cilt 3, Sayı 2. 45-49.

Bolat, N.K. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf fen ve teknoloji bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon ve başarı düzeyleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Büyüköztürk, Ş;Çakmak, E.K; Akgün, Ö.E; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2012). *Özel eğitim-1, Özel eğitim ve özel eğitim gerektirenler.* Ankara: Vize Yayıncılık.

Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi.* 7(3). 22-27.

Demir, T. ve Şen, Ü. (2009). Görme engelli öğrencilerin çeşitli değişkenler açısından öğrenme stilleri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research* Volume 2 / 8 Summer.

Demirci, E.Z. (2009). *Öğrenen ile öğretmenin öğrenme stiline eşleşmesinin öğrencilerin Türk halk edebiyatı ders başarılarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Demirkaya, H. (2003). *Coğrafya öğretiminde 4MAT öğretim sisteminin lise coğrafya derslerindeki başarı ve tutumlar üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dikkartın, F.T. (2006). *Geometri öğretiminde 4MAT öğretim modelinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Enç, M. (2005). *Görme özürlüler gelişim, uyum ve eğitimleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi, gelişim-öğrenme-öğretme*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Ertekin, E. (2005). *Öğrenme ve öğretme stilleri üzerine bir çalışma*.Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Fer, S. (2003). Matematik, fizik ve kimya öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme biçemlerine göre kolay öğrendikleri öğrenme etkinlikleri. *Çağdaş Eğitim*. 28, 304,33-43.

Fidan, N. (1982). *Öğrenme ve öğretme; kuramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Tekışık Matbaası.

Gencel, İ.E. (2006).*Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim, tutum ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişimi düzeyi*.Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*.Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kaya, F. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerine dayalı fen ve teknoloji dersi öğretim düzeylerinin incelenmesi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kolb, D.A. (1985). *Learning styles and disciplinary differences*. In Chickering, A. Editor, *The Modern American College*, San Francisco: Jossey-Bass.

Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi -MEGEP- "çocuk gelişimi ve eğitimi, görme engelliler*. Ankara. Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri-1*. Ankara: Öncü Kitap.

Özer, B.(2001).*Bilgi işleme kuramı, gelişim ve öğrenme*.(Gürhan Can (Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.

Özsoy, Y; Özyürek, M. ve Eripek, S. (1997). *Özel eğitime giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları.

Peker, M. ve Aydın, B. (2003). Anadolu ve fen liselerindeki öğrencilerin öğrenme stilleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 14, s. 167 -172.

Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci, yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Schunk, D.H. (2009). *Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakışla*. (Çev. ed. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Selçuk, Z. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitapevi.

Terry, W.S. (2011). *Öğrenme & bellek; temel ilkeler, süreçler ve işlemler*. (Çev. ed. Banu Cangöz). Ankara: Anı Yayıncılık.

Titus, T. G. (1990). Adolescent learning styles. *Journal of research and Development in education*. Cilt 23, Sayı 3, s. 165–171.

Yazıcı, E. (2004). *Öğrenme stilleri ile ilköğretimde beşinci sınıf matematik dersindeki başarı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yenilmez, K. ve Çakır, A. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik öğrenme stilleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*. 44, 569-585.

Yılmaz, M.T. (2010). *Eğitim psikolojisi*. (Ed. İbrahim Yıldırım). Ankara: Anı Yayıncılık.

**OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMLARININ
İLKOKULA HAZIRLIK AÇISINDAN ETKİLİLİĞİNİN BİRİNCİ
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
İNCELENMESİ¹**

**Ayşenur YAZAR²
Erdoğan KÖSE³**

Özet

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim programının ilkokula hazırlık açısından etkililiğini birinci sınıf öğretmen görüşlerine göre belirlemek amacıyla nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Erzurum ilinde görev yapan 80 birinci sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemine uygun düzenlenen araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz, yüzde ve frekans analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin ana sınıfına giden öğrencileri ana sınıfına gitmeyen öğrencilere göre daha başarılı buldukları görülmüştür. Sonuç olarak birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda okul öncesi eğitim programının ilkokula hazırlık açısından etkili olduğu ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: *Okul öncesi eğitim programı, program geliştirme, ilkokula hazırlık*

¹Çalışma Ayşenur YAZAR tarafından Doç. Dr. Erdoğan Köse danışmanlığında 2013 yılında tamamlanan “Okul Öncesi Eğitim Programının İlkokula Hazırlık Açısından Etkililiğinin” incelenmesi isimli doktora tezinden hazırlanmıştır.

² Arş. Gör. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD

³ Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Investigation Of The Effectiveness Of Early Childhood Curriculum In Terms Of Readiness Towards Primary Education According To First Grade Teacher's Opinions

Abstract

In this research; qualitative method was used to determine the effectiveness of preschool education program in terms of readiness towards primary school according to first grade teacher's opinions. The research sample is composed of 80 first grade teachers who worked in Erzurum province. The research data which was edited to qualitative research methods appropriately were obtained by structured interview form. Descriptive analysis, percentage analysis and frequency analysis techniques were used in analyzing data. According to findings obtained from the research, teachers find the students who go to preschool more successful than the students who do not go to preschool. As a result, it can be expressed that preschool education program is effective in terms of preparation to the primary school in accordance with the opinions of the first grade teachers.

Keywords: *Preschool education program, program development, preparation to primary education*

1.Giriş

Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli uğraşlarından biri olmuştur. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan program çerçevesinde yürütülür. Bireylere nelerin kazandırılacağı programlarda yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır (Erden, 1998).

Programların uygulama süreci devamlı olarak incelenmeli, uygulamada amaçlara ulaşıp ulaşılamadığı değerlendirilmelidir. Programlarda hedeflenen değişimlerin, kazanımların öğrencilerde oluşup oluşmadığına bakılmalıdır. Programların uygulama süreci içerisinde araştırmalara dayalı olarak sürekli geliştirilerek hem değişen ve gelişen koşullara ayak uydurması hem de toplumsal gelişmelerde itici güç olması sağlanmalıdır. Programların geliştirilmesi programlar hakkında değerlendirmeler yapılması ile mümkündür.

0-6 yaşlar çocuğun gelişim hızı ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu kritik yıllardır. Bu yıllarda temeli atılan beden sağlığı ve kişilik yapısının, ileri yaşlarda

Okul Öncesi Eğitim Programlarının İlkokula Hazırlık Açısından Etkililiğinin Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi

aynı yönde gelişme şansı yüksektir. Çocukluk yıllarında kazanılan davranışların büyük bir kısmının yetişkinlikte bireyin kişilik yapısını, tavır, alışkanlık, inanç ve değer yargılarını biçimlendirdiği gözlenmiştir (Oktay, 2010).

Okul öncesi dönemde çocukların kazandığı olumlu deneyimler, onların ileriki eğitim yaşamını olumlu yönde etkileyebilmektedir. Çocukların gelişiminde ve yaşamlarının ileriki dönemlerinde elde edecekleri fırsatlar açısından hayatlarının ilk yıllarındaki tecrübeleri, kritik bir öneme sahiptir. Okul öncesi eğitim, önemli bir tecrübe ve çocuklar için formal eğitime girişte eşsiz bir altyapı oluşturur (Tuğrul, 1992; Karagöllü, 1995; Başer, 1996; Ayhan, 1998; Dağlı, 2007; Özkesemen, 2008; Allen, 2009; Yapıcı ve Ulu, 2010; Nancy, 2011). Çocukların ev ve okul ortamında yaşadıkları deneyimler onların gelecekteki yaşamlarında büyük etkiye sahiptir. Çocuklara, okul öncesi eğitim döneminde gelişimlerini desteklemek için gerekli eğitim, evde ebeveynler, okul öncesi eğitim kurumlarında ise öğretmenler tarafından verilmektedir. Bu eğitim sürecinde çocuk yaşadığı tecrübelerin izlerini bir ömür boyu taşımaktadır.

Okul öncesi eğitiminin temel amacı; çocuğun ilköğretime başlamadan önce, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal bir bütün olarak gelişmesi için uygun bir ortamda uygun bir eğitimin verilmesidir. Uygun koşullar altında bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişime yardımcı olan okul öncesi eğitim kurumlarının bir amacı da çocuklarda iyi alışkanlıklar geliştirmektir. Ayrıca çocukların ilköğretime uyum sağlamlarına da yardımcı olmaktadır (Başal, 2005).

Çocukların ilkokula hazır olması, onların tüm gelişim alanlarını destekleyerek ilkokula uyum sağlamlarını kolaylaştıracak ve bu kademedeki bilgi, beceri ve deneyimler için hazır olmalarını sağlayacak uygulamalarla gerçekleşir. Bu araştırmada okul öncesi eğitim programının ilkokula hazırlık açısından etkililiği incelenmiştir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma sürecinde araştırmacı bütüncül bir araştırma tablosu ortaya koyarak; kelime analizleri, detaylı katılımcı görüşme raporları kullanır ve araştırmayı doğal ortamda düzenler. Araştırmacı bilimsel yöntemin tümevarım metoduna güvenme eğilimindedirler ve bu tip araştırmalarda esas amaç inceleme ve keşiftir. Doğal ortamda değişiklik yapmadan araştırma gerçekleştirilir (Johnson ve Christensen, 2004 ; Merriam, 1998). Nitel çalışmalarda araştırmacılar, problem ya da konuyu doğal ortamlarında, katılımcıların duruma

kattığı özel anlamları da göz önünde bulundurarak yorumlamaya çalışır (Denzin ve Lincoln, 2005). Nitel araştırma yapan bir araştırmacı olayları derinlemesine anlamaya çalışır. Sorduğu sorularla süreci ve araştırmaya katılanların fikirlerini anlamaya çalışır. Araştırmacının araştırmayı gerçekleştirdiği bireylerle kuracağı empati, kişilerin duygu ve düşüncelerini paylaşmasına katkı sağlar. Ayrıca araştırmacının iletişim becerileri de ulaşmak istenen verilerin elde edebilmesinde anahtar rolü üstlenmektedir.

Çalışma Grubu

Tablo 1. Görüşme Yapılan Birinci Sınıf Öğretmenlerine Ait Kişisel Özellikler

| 1. SINIF ÖĞRETMENLERİ | | N | % |
|---|---|----|-----|
| Cinsiyet | Bayan | 49 | 61 |
| | Erkek | 31 | 39 |
| | Toplam | 80 | 100 |
| Mesleki Kıdem | 0-10 yıl | 10 | 13 |
| | 11-20 yıl | 57 | 71 |
| | 21 yıl ve üstü | 13 | 16 |
| | Toplam | 80 | 100 |
| Mezuniyet (En Son Bitirilen Okul/Öğretim Programı) | Eğitim Enstitüsü, Eğitim Önlisans/ İki Yıllık Eğitim Yüksek Okulu, Lisans Tamamlama Programı | 13 | 16 |
| | Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı | 23 | 29 |
| | Dört Yıllık Yüksekokul Fakülte ve diğer | 44 | 55 |
| | Toplam | 80 | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde, görüşme yapılan birinci sınıf öğretmenlerin yarısından fazlasını % 61 ile bayanlar oluşturmaktadır. Erkek öğretmenlerin oranı ise % 39'dur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden meslekteki kıdemleri (hizmet süreleri) 0-10 yıl arasında olanların oranı % 13, kıdemleri 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin oranı % 71 ve 21 yıl ve üstü görev yapan öğretmenlerin oranı % 16'dır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgeye göre alt sosyoekonomik düzey

Okul Öncesi Eğitim Programlarının İlkokula Hazırlık Açısından Etkililiğinin Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi

bölgedeki okulda görev yapan öğretmenlerin oranı % 12, orta sosyoekonomik düzey bölgedeki okulda görev yapan öğretmenlerin oranı % 26, üst sosyoekonomik düzey bölgedeki okulda görev yapan öğretmenlerin oranı % 62'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 16'sını Eğitim Enstitüsü, Eğitim Önlisans/ İki Yıllık, Eğitim Yüksek Okulu ve Lisans Tamamlama Programı mezunları oluşturmaktadır. Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunlarının oranı % 29'dur. Sınıf öğretmenliği dışındaki dört yıllık yükseköğretim ve fakülte mezunlarının oranı % 55'dir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada öğretmenler ile yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, öğretmenlerin okul öncesi eğitimin ilkökula hazırlık açısından etkililiğine ilişkin düşüncelerinin belirlenmesi, uygulama hakkında daha derinlemesine bilgi edinilmesi, uygulamalar esnasında dikkatlerini çeken noktaların anlaşılması ve uygulamalarda gördükleri olumlu ya da olumsuz yönlerin fark edilmesi amacıyla yapılmıştır.

Görüşme formu birinci sınıftaki etkinlikler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Birinci sınıf öğretmenleri ile ön görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler sonrasında alan uzmanı öğretim üyeleri ile fikir alışverişleri sonucunda yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir. Birinci sınıf öğretmeni görüşme formunun ilk kısmında kişisel bilgiler yer almaktadır. Daha sonra görüşme soruları cevapların yazılmasına imkân sağlayan boşluklar bırakılarak hazırlanmıştır. Katılımcılarla doğal ortamlarda yüz yüze iletişim kurmaya yardımcı olan görüşme formu uygulanmış, görüşmeler Yıldırım ve Şimşek'in (2005) elde edilen verilerin kaydedilmesinde kullanılan temel yöntemlerden biri olarak tanımladığı not alma yöntemi esas alınarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait görüşler, betimsel ve frekans analizi yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme birimi olarak cümle alınmış, çizilen tablo içerisinde tekrarlanan cümlenin karşısına frekans sayısı konulmuştur. Çok küçük ifade farklılığından kaynaklanan cümleler aynı grup içerisinde değerlendirilmiştir. Analiz sonunda elde edilen verilerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablolarla gösterilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2005), nitel verilerin sayısallaştırılarak verilmesinin verilerin güvenilirliğini artırdığını, yanlılığı azalttığını ve veriler arasında karşılaştırma olanağı sağladığını ifade etmektedir. Bu bağlamda birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelere ilişkin frekans (f) ve % değerleri tablolarda verilmiştir.

Bulgular

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrencilerin, okula uyum sağlama, okul kurallarına uyma açısından karşılaştırılmasına ilişkin veriler Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ana Sınıfına Giden ve Gitmeyen Öğrencilerin, Okula Uyum Sağlama, Okul Kurallarına Uyma Açısından Karşılaştırılmalarına İlişkin Görüşleri

| | f | % |
|------------------|---|-------|
| | Okula kolay uyum sağlıyorlar | 46 58 |
| | Kurallara daha iyi uyuyorlar. | 37 46 |
| ANA | Gidenler kurallara uymuyorlar ve teneffüslere | 9 11 |
| SINIFINA | alışamıyorlar. | |
| GİDENLER | Otokontrol açısından hazır bulunuşlukları yüksek | 1 1 |
| | Özgüvenleri daha fazla | 1 1 |
| | Daha çabuk sıkılıyorlar | 1 1 |
| | Derste sabit yerlerine oturmada zorlanıyorlar. | 1 1 |
| ANA | Özellikle 1 ay uyumda çok zorlanıyorlar | 26 33 |
| SINIFINA | İzinsiz sınıftan çıkıyorlar | 6 8 |
| GİTMEYEN- | Öğretmenin rolünü bilmiyorlar. | 2 3 |
| LER | Öz bakım becerileri gelişmemiş. | 2 3 |
| | Ana sınıfına giden gitmeyen arasında pek fark yok | 6 8 |
| FARKLI | Öğrencinin kendi yeteneklerine bağlı | 3 4 |
| GÖRÜŞLER | Aile çok önemli | 2 3 |

Tablo 1 incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okula kolay uyum sağladığı (n=46), ana sınıfı eğitimi almayanların ise özellikle ilk ay okula uyum sağlamada zorlandıkları (n=26) tespit edilmiştir. Bu durum, okul öncesi eğitimin okul kurallarına uyma ve okula uyum sağlamada olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenler ana sınıfı eğitimi alanların kurallara daha iyi uyduğu (n=37) belirtmişlerdir. Ana sınıfına giden öğrencilerle ilgili öğretmenlerin en olumsuz görüşleri

Okul Öncesi Eğitim Programlarının İlkokula Hazırlık Açısından Etkililiğinin Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi

(n=9), çocukların kurallara uymada ve teneffüslere alışmada zorlandıkları yönündedir. Dikkat çekici diğer bir bulgu da, öğretmenlerin bir kısmının (n=6) okul öncesi eğitim alanla almayan arasında okula uyum sağlama konusunda pek bir farkın olmadığını dile getirmeleridir.

Genel olarak, ilkokul birinci sınıf öğretmenleri, okul öncesi eğitim alan öğrencilere ilişkin yaklaşık 85 olumlu görüş bildirirlerken, almayanlara yönelik olumlu görüşlerinin yer almaması, ana sınıfı eğitiminin okula uyum sağlama ve okul kurallarına uyma açısından olumlu katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

2) Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ana Sınıfına Giden ve Gitmeyen Öğrencilerin, Arkadaşlık İlişkileri Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrencilerin, arkadaşlık ilişkilerinin karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ana Sınıfına Giden ve Gitmeyen Öğrencilerin, Arkadaşlık İlişkilerine İlişkin Görüşleri

| | | f | % |
|------------------------------|--|----|----|
| ANA SINIFINA GİDENLER | Daha kolay arkadaşlık kuruyorlar, daha uyumlular. | 52 | 65 |
| | Kendilerini ifade etme becerileri gelişmiş. | 13 | 16 |
| | Arkadaşlarını daha iyi yönlendiriyorlar. | 5 | 6 |
| | Okul bilinci oluşmuş. | 3 | 4 |
| | Sınıfta daha fazla gürültü yapıyorlar. | 3 | 4 |
| | Ana sınıfına gittiği hâlde çekingen öğrenciler de var. | 3 | 4 |
| | Problem çözme becerileri gelişmiş. | 2 | 3 |
| | Birlikte çalışabiliyorlar. | 2 | 3 |
| ANA SINIFINA GİTMEYEN | Çekingenler | 9 | 11 |
| | Aile yeterli eğitimi verdiği için sorun yaratmadılar. | 7 | 9 |
| | İşbirliği yapma becerileri gelişmemiş. | 2 | 3 |
| FARKLI GÖRÜŞLER | Giden gitmeyen arasında pek fark yok | 8 | 10 |
| | Öğrencinin karakterine bağlı | 4 | 5 |

Tablo 2 incelendiğinde, en dikkat çekici bulgu, sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu (n=52), okul öncesi eğitim alan öğrencilerin daha kolay arkadaşlık kurduklarını ve bu konuda daha uyumlu olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kendilerini daha iyi ifade edebildiklerini (n=13), arkadaşlarını daha iyi yönlendirdiklerini (n=5) de dile getirmişlerdir. Bu durum, ana sınıfı eğitiminin arkadaşlık ilişkilerine katkısının yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenler, okul öncesi eğitim almayan çocukların daha çekingen (n=9) olduklarını, işbirliğinde problem yaşadıklarını (n=2) belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı da okul öncesi eğitim alan öğrenciyle almayan arasında pek bir farklılığın olmadığını dile getirmişlerdir.

3. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ana Sınıfa Giden ve Gitmeyen Öğrencilerin, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ana sınıfa giden ve gitmeyen birinci sınıf öğrencilerin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları açısından durumları ile elde edilen veriler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ana Sınıfa Giden ve Gitmeyen Öğrencilerin, Okuma Yazmaya Hazırlık Çalışmaları Açısından Durumlarına İlişkin Görüşleri

| | f | % | |
|---|---|--|----|
| ANA SINIFINA GİDENLER | Kalem tutma becerileri gelişmiş. | 40 | 50 |
| | Ana sınıfa gidenler bir adım öndeler. | 33 | 41 |
| | Harfleri daha kolay öğreniyorlar. | 29 | 36 |
| | Sayıları, çizgileri, şekilleri daha düzgün yapıyorlar. | 15 | 19 |
| | Satır bilinci oluşmuş. | 14 | 18 |
| | Harf yazımlarını yanlış öğreniyorlar, düzeltmek zor oluyor. | 7 | 9 |
| | Defter, kitaplarını daha güzel kullanıyorlar. | 4 | 5 |
| | Yazıları daha güzel. | 4 | 5 |
| | Çizgi çalışmalarında sıkılıyorlar. | 3 | 4 |
| | Sürekli boyama yapmak istiyorlar. | 2 | 3 |
| | Eşleştirme çalışmalarında çok iyiler. | 1 | 1 |
| | Önemsemiyorlar | 1 | 1 |
| | Ana sınıfa gittiği hâlde geç öğrenenler oluyor. | 1 | 1 |
| | ANA SINIFINA GİTMEYENLER | Harfleri çok zor öğreniyorlar ve yazıları çok karışık. | 16 |
| Aile, önemli bir faktör, aradaki farkı kapatıyor. | | 2 | 3 |

Okul Öncesi Eğitim Programlarının İlkokula Hazırlık Açısından Etkililiğinin Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi

| | | | |
|------------------------|--|---|---|
| | Defter düzeni yok. | 1 | 1 |
| | Kalem tutmayı 2-3 ayda zor öğreniyorlar. | 1 | 1 |
| FARKLI GÖRÜŞLER | Pek fark yok. | 5 | 6 |

Tablo 3 incelendiğinde, okul öncesi eğitim alan öğrencilerle ilgili öğretmenlerin görüşleri, kalem tutma becerilerinin geliştiği (n=40), harfleri daha kolay öğrendikleri (n=29), satır bilinçlerinin oluştuğu (n=14), şekilleri ve çizgileri daha güzel yaptıkları (n=15) ve sonuçta okul öncesi eğitimi almayan çocuklardan daha önde oldukları (n=33) yönündedir. Okul öncesi eğitim almayan öğrencilerle ilgili öğretmenlerin görüşlerinde en dikkati çeken nokta, harfleri çok zor öğrendikleri ve yazılarının karışık olduğudur. Birinci sınıftaki akademik çalışmaların büyük bir kısmını oluşturan okuma yazma faaliyetlerinde okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine olumlu ifadelerin çok olması, okul öncesi eğitim programının birinci sınıfa hazırlamada önemli etkilerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ana Sınıfına Giden ve Gitmeyen Öğrencilerin, “Serbest Etkinlikler” ile “Oyun ve Fiziki Etkinlikler” Derslerindeki Durumlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrencilerin “serbest etkinlikler” ile “oyun ve fiziki etkinlikler” derslerindeki durumlarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ana Sınıfına Giden ve Gitmeyen Öğrencilerin, “Serbest Etkinlikler” ile “Oyun ve Fiziki Etkinlikler” Derslerindeki Durumlarına İlişkin Görüşleri

| | Olumlu görüşler | f | % |
|------------------------------|--|----------|----------|
| | Bu derslerde daha başarılı, uyumlu ve oyunların kurallarını daha iyi biliyorlar. | 62 | 78 |
| | Arkadaşlarını yönlendiriyor ve liderlik yapabiliyorlar. | 13 | 16 |
| | Daha fazla oyun biliyorlar. | 11 | 14 |
| ANA SINIFINA GİDENLER | Sınıfta oturmakta zorlanıyorlar, istedikleri gibi hareket etmek istiyorlar. | 6 | 8 |
| | El becerileri daha gelişmiş. | 4 | 5 |
| | Verilen görevleri daha iyi yapıyorlar. | 3 | 4 |

| | | | |
|---------------------------------|---|---|---|
| | Bıkkınlık oluyor. | 3 | 4 |
| | Oyun etkinliklerini daha çabuk öğreniyorlar. | 2 | 3 |
| | Özgüvenleri gelişmiş. | 2 | 3 |
| | İşbirliği yapma becerileri gelişmiş. | 2 | 3 |
| | Tek başlarına çalışabilme becerileri gelişmiş, kendileri oyun kurup oynayabiliyorlar. | 2 | 3 |
| | Dikkatlerini toplayamıyorlar. | 1 | 1 |
| ANA SINIFINA GİTMİYENLER | Okul başladıktan kısa bir süre sonra uyum sağlıyorlar. | 4 | 5 |
| | Öz bakım becerileri gelişmemiş. | 1 | 1 |
| FARKLI GÖRÜŞLER | Ana sınıfa giden gitmeyen arasında pek fark yok. | 6 | 8 |

Tablo 4 incelendiğinde “serbest etkinlikler” ile “oyun ve fiziki etkinlikler” derslerinde öğretmenler ana sınıfı eğitimi alan öğrencilerin daha başarılı, uyumlu ve kuralları daha iyi bildiklerini (n=62), arkadaşlarını yönlendirerek onlara liderlik yapabildiklerini (n=13), daha fazla oyun bildiklerini (n=11) ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin ana sınıfa giden öğrencilere ilişkin sınıfta oturmakta zorlandıkları, istedikleri gibi hareket etmek istedikleri (n=6) şeklindeki görüşlerinin ise ana sınıfındaki sınıf düzeni ile birinci sınıftaki sınıf düzeninin aynı olmamasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında, okul öncesi eğitim almayan öğrenciler için öğretmenlerin bir kısmının (n=4) okul başladıktan kısa bir süre sonra uyum sağladıklarını ve okul öncesi eğitim alanlarla pek farkının olmadığını söylemeleri, serbest zaman etkinliklerinde okul öncesi eğitim alan çocukların almayanlara göre çok farklı olmadıklarını göstermektedir.

5. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ana Sınıfa Giden ve Gitmeyen Öğrencilerin, Resim ve Müzik Derslerindeki Durumlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin resim ve müzik derslerindeki durumlarına ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ana Sınıfa Giden ve Gitmeyen Öğrencilerin, Resim ve Müzik Derslerindeki Durumlarına İlişkin Görüşleri

| | f | % |
|--|---|---|
|--|---|---|

Okul Öncesi Eğitim Programlarının İlkokula Hazırlık Açısından Etkililiğinin Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi

| | | | |
|---------------------------------|---|----|----|
| ANA SINIFINA GİDENLER | Kasları geliştiği için boyama ve kesmede olumlu fark var. | 49 | 61 |
| | Gidenler daha çok şarkı biliyor. | 32 | 40 |
| | Resimleri daha ayrıntılı olarak yapıyorlar. | 22 | 28 |
| | Resim ve müzik derslerinde daha istekliler. | 20 | 25 |
| | Nesnelere uygun renkler seçiyorlar. | 13 | 16 |
| | Arkadaşlarını daha iyi yönlendiriyorlar. | 5 | 6 |
| | Ritim becerileri gelişmiş | 3 | 4 |
| | Hayal güçleri gelişmiş. | 2 | 3 |
| | İşbirliği yapma becerileri gelişmiş. | 2 | 3 |
| | Yönergeleri daha iyi uyguluyorlar. | 2 | 3 |
| | Pek fazla şarkı bilmiyorlar | 2 | 3 |
| | Kendilerini ifade etme becerileri gelişmiş. | 1 | 1 |
| | Rastgele boyama yapıyorlar. | 1 | 1 |
| | Pepee'den güzel şarkılar öğrenmişler. | 2 | 3 |
| ANA SINIFINA GİTMEYENLER | Boyama yaparken resmin dışına taşıyorlar. | 1 | 1 |
| | Gitmeyenlerden de güzel resim çizenler luyor. | 1 | 1 |
| FARKLI GÖRÜŞLER | Ana sınıfına giden gitmeyen arasında pek fark yok | 10 | 13 |

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (n=49), ana sınıfına giden öğrencilerin kasları daha fazla geliştiği için boyama ve kesmede daha iyi olduklarını, daha çok şarkı bildiklerini (n=32), resimleri daha ayrıntılı olarak yaptıklarını (n=22), resim ve müzik derslerinde daha istekli olduklarını (n=20), nesnelere uygun renkler seçebildiklerini (n=13) söylemişlerdir. Az sayıda öğretmen (n=10) okul öncesi eğitim alanla almayan arasında fark olmadığını belirtmişlerdir. Bu durumun, okul öncesi eğitim programında kasların gelişimini destekleyen boyama ve kesme çalışmalarına yönelik kazanımların yer alması, sanat ve müzik etkinlikleri uygulamalarının yapılması, boyama çalışmalarına ve renk öğretimine ilişkin çalışmalar yapılmasının bir sonucu olduğu düşünülebilir.

6. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ana Sınıfına Giden ve Gitmeyen Öğrencilerin, Matematik Derslerindeki Durumlarının Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ana sınıfına giden ve gitmeyen birinci sınıf öğrencilerin matematik derslerindeki durumlarının karşılaştırılması istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ana Sınıfına Giden ve Gitmeyen Öğrencilerin, Matematik Dersindeki Durumlarına İlişkin Görüşleri

| | f | % | |
|-------------------------------------|---|----|----|
| ANA SINIFINA GİDENLER | Sayıları biliyorlar | 60 | 75 |
| | Ders daha rahat işleniyor. | 17 | 21 |
| | İşlem becerileri gelişmiş. | 11 | 14 |
| | Şekilleri kavramışlar. | 8 | 10 |
| | İşlem bilmiyorlar. | 3 | 4 |
| | Ödev yapmada daha aktifler. | 1 | 1 |
| | Basit kavramları öğrenmişler. | 1 | 1 |
| ANA SINIFINA GİTMİYENLER | Zor öğreniyorlar, fazla tekrar yapılması gerekiyor. | 15 | 19 |
| | Aileler çok bilinçli olduğu için gitmeyenler de kolay öğreniyorlar. | 1 | 1 |
| | Tamamen bilgisiz | 2 | 3 |
| FARKLI GÖRÜŞLER | Ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrenciler arasında pek fark yok. | 7 | 9 |
| | Zekâ ile alakalı olduğunu düşünüyorum. | 3 | 4 |

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenler, ana sınıfı eğitimi alan öğrencilerin sayıları bildiklerini (n=60), dersin daha rahat işlendiğini (n=17), işlem becerilerinin geliştiğini (n=11), şekilleri kavradıklarını (n=8) bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, okul öncesi eğitim almayanların zor öğrendiklerini, fazla tekrarların yapılması gerektiğini (n=15), dile getirmişlerdir. Bu görüşlere göre, okul öncesi eğitimin matematik derslerine olumlu katkısının olduğunu söylemek mümkündür. Bu etkinin okul öncesi eğitim programında yer alan ilgili kazanımların bir sonucu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Ergün (2003), okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematik yetenek ve başarılarını karşılaştırdığı çalışmada, okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin matematik yetenek ve başarı puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Okul öncesi eğitimi alarak ilköğretime başlayan öğrencilerin matematik yetenek ve başarıları açısından almayanlara göre daha üst seviyede ve daha başarılı olduklarını ifade etmiştir.

Dağlı (2007), okul öncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe ve matematik derslerindeki akademik başarılarını karşılaştırdığı çalışmada okul öncesi eğitim alan öğrencilerin Türkçe ve Matematik derslerindeki

Okul Öncesi Eğitim Programlarının İlkokula Hazırlık Açısından Etkililiğinin Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi

akademik başarı ortalamaları yönünden okul öncesi eğitim almayanlara göre daha başarılı olduklarını tespit edilmiştir.

7. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ana Sınıfına Giden ve Gitmeyen Öğrenciler Arasında Genel Olarak Fark Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Birinci sınıf öğretmenlerine ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrenciler arasında genel olarak fark olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ana Sınıfına Giden ve Gitmeyen Öğrenciler Arasında Genel Olarak Fark Olup Olmadığına İlişkin Görüşleri

| | f | % |
|-------|----|----|
| Evet | 64 | 80 |
| Hayır | 16 | 20 |

Tablo 7 incelendiğinde birinci sınıf öğretmenlerinin % 80’i ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrenciler arasında fark olduğunu, % 20’si de arada farkın olmadığını bildirmişlerdir. Bu durum, okul öncesi eğitimin amacına büyük ölçüde ulaştığını, okul öncesi eğitim programının da uygulamada etkili bir program olduğunu göstermektedir.

Siva (2008) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlere sınıflarında okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında farklılığa ilişkin görüşleri sorulmuştur. Sonuç olarak 54 öğretmen 37’si okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenciler arasında farklılığın olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular, çalışmamızın bulguları ile paralellik göstermektedir.

8. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ana Sınıfına Giden ve Gitmeyen Öğrenciler Arasında Nasıl Fark Olduğuna Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrenciler arasında nasıl fark olduğu sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ana Sınıfına Giden ve Gitmeyen Öğrenciler

Arasında Nasıl Fark Olduğuna İlişkin Görüşleri

| | f | % |
|---|----|----|
| Ana sınıfına giden öğrenciler daha başarılı | 61 | 76 |

| | | |
|-------------------------------------|----|----|
| Fark yok | 16 | 20 |
| Ana sınıfına gitmeyen daha başarılı | 3 | 4 |

Tablo 8 incelendiğinde ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrenciler arasında farkın olup olmadığına ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin % 76'sı ana sınıfına giden öğrencilerin daha başarılı olduğunu, % 20'si farkın olmadığını ve % 4'ü ise ana sınıfına gitmeyen öğrencilerin daha başarılı olduklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşlere göre okul öncesi eğitim alan öğrencilerin daha başarılı olduğu görüşü, ana sınıfı eğitimi almanın birinci sınıf başarısına olumlu etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

9. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ana Sınıfına Giden Öğrencilerle Sorun Yaşayıp Yaşamadıklarına Yönelik Bulgular

Öğretmenler ana sınıfına giden öğrencilerle sorun yaşayıp yaşamadıklarına ilişkin görüşler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ana Sınıfına Giden Öğrencilerle Sorun Yaşayıp Yaşamadıklarına İlişkin Görüşleri

| | f | % |
|--------|----|----|
| Evet | 22 | 27 |
| Hayır | 56 | 70 |
| Kısmen | 2 | 3 |

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin % 28'i ana sınıfına giden öğrencilerle sorun yaşadıklarını, % 70'i ise sorun yaşamadıklarını, % 2'si ise kısmen sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yukarıdaki tablolardaki bulgularla birleştirildiğinde, öğretmenlerin yaklaşık $\frac{3}{4}$ 'ünün okul öncesi eğitim alan öğrencilerden memnun olduğu görülmektedir.

Sonuç

Birinci sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okula kolay uyum sağladığı, ana sınıfı eğitimi almayanların özellikle bir ay uyumda çok zorlandıklarını belirttikleri görülmektedir. Bu da okul öncesi eğitimin bu eğitimi alanların okul kurallarına uyma ve okula uyum sağlamada olumlu etkisinin olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin kurallara daha iyi uyduğu sonucuna varılmıştır.

Okul Öncesi Eğitim Programlarının İlkokula Hazırlık Açısından Etkililiğinin Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi

Ana sınıfına gidenlere ilişkin, öğretmenlerin 85'i olumlu görüş bildirirken, gitmeyenlere yönelik olumlu görüşlerin yer almaması, ana sınıfı eğitiminin okula uyum sağlama ve okul kurallarına uyma açısından olumlu katkısının olduğu görülmektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrencilerin, arkadaşlık ilişkilerine ilişkin görüşlerine göre daha kolay arkadaşlık kurmada, daha uyumlu olmada, kendilerini daha kolay ifade etmede okul öncesi eğitim alanların oranının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ana sınıfı eğitiminin arkadaşlık ilişkilerine katkısının yüksek olduğu görülmüştür.

Birinci sınıf öğretmenlerinin ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrencilerin, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları açısından belirttikleri görüşlere göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerinin kalem tutma becerilerinin geliştiği, ana sınıfına gidenlerin bir adım önde oldukları, harfleri daha kolay öğrendikleri, sayıları, çizgileri, şekilleri daha düzgün yapabildikleri, satır bilincinin olduğu tespit edilmiştir. Ana sınıfına gitmeyen öğrencilere ilişkin görüşlerde ise harfleri çok zor öğrendikleri ve yazılarının çok karışık olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre, ana sınıfı eğitimi alan öğrencilerin okuma yazma çalışmalarında önemli ölçüde hazır bulunuşluklarının geliştiği görülmektedir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrencilerin, serbest etkinlikler ile oyun ve fiziki etkinlikler derslerine ilişkin bu derslerde, öğretmenlerin ana sınıfı eğitimi alan öğrencilerin daha başarılı ve uyumlu olduklarını, kuralları daha iyi bildiklerini, arkadaşlarını yönlendirdiklerini, liderlik yapabildiklerini, daha fazla oyun bildiklerini, el becerilerinin daha gelişmiş olduğunu, verilen görevleri daha iyi yaptıklarını, oyun etkinliklerini daha çabuk öğrendiklerini, özgüvenlerinin gelişmiş olduğunu, işbirliği yapma becerilerinin gelişmiş olduğunu, tek başlarına çalışabilme becerilerinin gelişmiş olduğunu, kendilerinin oyun kurup oynayabildiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrencilerin resim ve müzik derslerindeki durumlarına ilişkin birinci sınıf öğretmenlerinin, ana sınıfına gidenlerin kasları geliştiği için boyama ve kesmede olumlu fark olduğu, daha çok şarkı bildikleri, resimleri daha ayrıntılı olarak yaptıkları, resim ve müzik derslerinde daha istekli oldukları, nesnelere uygun renkler seçtikleri gibi olumlu görüşlerinin oranının fazla olduğu görülmektedir.

Birinci sınıf öğretmenleri ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrencilerin, matematik dersindeki durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin görüşlerinde okul öncesi eğitimi alan öğrencilerin sayıları bildiklerini, bu öğrencilerle dersi daha rahat işlediklerini, işlem becerilerinin gelişmiş olduğunu, şekilleri kavradıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşlere göre, okul öncesi eğitimin matematik derslerine olumlu

katkısının olduğu görülmektedir. Bu etkinin ana sınıfı eğitim programında yer alan ilgili kazanımların olumlu etkisinin bir sonucu olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi eğitim almayanlara ilişkin “Zor öğreniyorlar, fazla tekrar yapılması gerekiyor.” şeklindeki olumsuz görüşe kıyasla ana sınıfı eğitim alanlara yönelik görüşlerin fazla olması okul öncesi eğitim programının öğrencilerin matematik becerilerine olumlu etkisini göstermektedir. Birinci sınıf öğretmenlerinin ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrenciler arasında genel olarak fark olup olmadığına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrenciler arasında fark olduğunu ifade etmişlerdir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrenciler arasında nasıl fark olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde ana sınıfına giden ve gitmeyen öğrenciler arasında nasıl fark olduğuna ilişkin öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu “Ana sınıfına giden öğrenciler daha başarılı” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler, “Ana sınıfına giden öğrenciler daha başarılı” görüşü, ana sınıfı eğitimi almanın ilkököl birinci sınıf başarısına olumlu etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu okul öncesi eğitim programının ilkököl hazırlık açısından etkili olduğunu göstermektedir.

Birinci sınıf öğretmenlerinin ana sınıfına giden öğrencilerle sorun yaşayıp yaşamadıklarına yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarından okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıfta öğrencilerin okul başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmaktadır. Araştırma, okul öncesi eğitimin önemini ve programın ilkököl hazırlık açısından etkililiğini vurgulamanın yanı sıra tüm çocuklar için gerekliliğini de ortaya koymaktadır.

Kaynaklar

Allen, C. R. (2009). *Effect of early childhood education programs on school readiness*. Doctoral dissertation, Lindenwood University. (ProQuest UMI Dissertation Publishing Number: 3390644).

Ayhan, Ş. (1998). *İlköğöl Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitimi ile İlgili Düşünceleri ve Okul Öncesi Eğitimden Beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Başal, H. A. (2005). *Okul Öncesi Eğitimin İlke ve Yöntemleri*. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.

Başer, G. (1996). *Anasınıfı Eğitimi Alan ve Almayan İlköğöl Birinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Okul Öncesi Eğitim Programlarının İlkokula Hazırlık Açısından Etkililiğinin Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi

Dağlı, A. (2007). *Okul Öncesi Eğitimi Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Akademik Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Denzin, N. K., and **Lincoln, S.Y.** (1994). Introduction: The Discipline And Practice Of Qualitative Research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.1-28). Sage, CA: Thousand Oaks.

Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnson, B. and **Christensen, L.** (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. (Second Edition). New York (USA): Pearson Education Inc.

Karagöllü, Ş. (1995). *Anaokulu Eğitimi Almış ve Almamış İlkokul Öğrencilerinin Cinsiyetlerine ve Sınıflarına Göre Okul Başarı Düzeyleri ile Özsaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research And Case Study Applications İn Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nancy, L, C. (2011). Kindergarten Teachers' Perceptions of Kindergarten Readiness.

<http://www.californiakindergartenassociation.org/wp-content/uploads/2011/03/Cappelloni-Article1.pdf> 14.06.2013 tarihinde alınmıştır.

Oktay, A. (2010). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretimin Çocuğun Yaşamındaki Yeri ve Önemi. Ayla Oktay. (Ed.). *İlköğretime Hazırlık Ve İlköğretim Programları* içinde Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özkesemen, A. (2008). *Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan 1. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Yeni Müfredat Programına Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.

Tuğrul Atık, B. (1992). *Anaokulu Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların İlkokul Birinci Sınıftaki Akademik Başarı ve Ruhsal Uyum Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yapıcı, M. ve **Ulu, F.B.** (2010). İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1),43-55, www.keg.aku.edu.tr. adresinden 25.03.2011 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A. ve **Şimşek, H.** (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

*Henry De Montherlant'ın Ölü Kraliçe (La Reine Morte)
Adlı Piyesinde Ölüm Korkusu Ve Şiddetin Hızı*

HENRY DE MONTHERLANT'IN ÖLÜ KRALİÇE (LA REINE MORTE) ADLI PİYESİNDE ÖLÜM KORKUSU VE ŞİDDETİN HIZI

**Deniz KÜZECİ¹
Sadık TÜRKÖĞLU²
Melik BÜLBÜL³**

Özet

Henry de Montherlant'ın 1942 de yazmış olduğu Ölü kraliçe (La Reine Morte) adlı eserinde baştan sona Şiddet kol gezer. Bir sahneden diğerine oyun kişileri Kralın oğlu Don Pedro ve gizli aşkı İnès de Castro Kral Ferrante'ın tehditkâr tutumu altında ölüm korkusunu yaşarlar ve daima kralın şiddetine maruz kalırlar. Kişilerin uzun monologlarının içeriğinde Kralın baskısı ve krallık makamının vermiş olduğu korkuyu oyun kişileri doyusya yaşar, ölümün nefesini arkalarında hissederler daima. Kral Ferrante şiddeti kendi soyunun arılığının devamını sağlamak için bir korku ve baskı aracı olarak kullanır. Zaman zaman çeşitli şiddet yollarını dener. Şiddet Kişilere aşama aşama tattırılır. Yani kişilere her aşamada şiddetin dozu arttırılarak uygulanır. Birinci perdenin ilk sahnelerinde sözlü ve ılımlı tehditlerle başlayan replik ve monologlar son perdede şiddetin en son halini alacak biçimde artarak devam eder ve son perdenin son sahnesinde ölüm kişisi İnès'e ölümü tattırılarak şiddet en yüksek seviyesine ulaştırılır.

¹ Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi

² Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi mail: sadik.turkoglu@atauni.edu.tr

³ Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi ABD Öğretim Üyesi

Diyebiliriz ki Montherlant'ın Ölü Kraliçe adlı tiyatro eserinde şiddet var olup, bu şiddet her bir sonraki sahnede dozunu arttırmış, kişilere ölüm korkusu son sahneye kadar tattırılarak piyesin sonunda soylu olmadığı bahanesiyle İnès ölümle şiddetin en son safhasına maruz kalır. Tehdit, şiddet, korku ve ölüm baştan sona piyese hâkimdir.

Anahtar Sözcükler: *Ölü Kraliçe'de şiddet, Ölü Kraliçe, Henry de Montherlant, Ölü Kraliçe'de Şiddetin hızı.*

Fear of The Death And The Speed Of Violence In The Play Named Queen Death Of Henry De Montherlant

Abstract

The point in question is the violence from beginning to end in the work The Dead Queen written in 1942 by Henry de Montherlant. From one scene to the other, the characters, the son of King Don Pedro and his secret love Ines de Castro live in fear of death under the King Ferrante's threat and they always exposed to the violence of the King. The characters dread from the King's pressure and kingdom authority in the context of their long monologues, they always feel behind them the breath of death. King Ferrante uses the violence as a means of fear and pressure to ensure the continuation of his lineage. He tries occasionally various violence ways. The characters are exposed to violence gradually. In other words, violence continues increasingly in each step. At the first scenes of the first pitch, the cues and the monologues starting with verbal and moderate threats continue increasingly at the last pitch to the last degree of violence and the violence is reached to the highest severity by killing Ines in the last scene of the last pitch. It can be said that there is violence in Montherlant's theatrical production named The Dead Queen, this violence potentiates in each next stage, the characters live in fear of death to the last stage and Ines is exposed to the violent death on the pretext of not being a noble at the end of the piece. Threats, violence, fear and death are dominated thoroughly in piece.

Keywords: *the violence in The Dead Queen, The Dead Queen, Henry de Montherlant, severity of violence in The Dead Queen.*

Henry De Montherlant'ın Ölü Kraliçe (La Reine Morte)
Adlı Piyesinde Ölüm Korkusu Ve Şiddetin Hızı

Giriş

Henry de Montherlant, modern yaşamın değerlerini eleştiren, eserleriyle olduğu kadar yaşamıyla da birçok tartışmayı başlatan Fransız romancı ve oyun yazarıdır. Çok ağır bir şekilde yaralanmaya da maruz kaldığı birinci dünya savaşının şiddet ortamında yaşamış ve savaşa katılmıştır. Kendi ifadesiyle “şiddetin içinde yaşıyordum”(Lagarde et Micharde,479) diyerek yaşamında şiddetin yerini aldığını diğer bir ifade ile şiddet ile birlikte büyüdüğünü dile getiriyor. 1896 yılında gözlerini hayata açtığı Paris’de gözlerinin görmemesi nedeniyle 1972’de 76 yaşında kendi yaşamına isteyerek son vermiş, eserlerine işlediği şiddet temasını kendi hayatına da uygulayarak şiddetin içinde doğmuş, yaşamış ve şiddet ile ölmüştür. Muhtemelen bir kaza sonucu yarı yarıya görmesini kaybettiğinden ve tamamen kör olma endişesiyle, daima intiharı onore eden Montherlant kendi ölümüne isteyerek karar verir. Hiçbir şeyi tesadüfe bırakmayarak, ölüm gününü seçer: 21 Eylül 1972. Gece ve gündüz gibi her şeyin eşit olduğu senenin bu anını. Paris’deki ikametgâhında kafasına bir kurşun sikar” Hayatı boyunca intiharı düşünmüş. Ölümle iç içe yaşamıştır. İntiharı şiirselleştirmiş, pek çok kez kaleme almaktan çekinmemiş, en sonunda yaşamını öteki âleme götüren araç olarak kendi iradesiyle tercih etmiştir. Eserleri aracılığı ile kahramanlarına ölümle dans ettirmiş kendisi de hayatında ölümle şaka yapmamış gerçek olarak kendi eliyle tanışmıştır. Montherlant’ın tüm yakın arkadaşlarını liseli yıllarda okuduğu kolej arkadaşları ya da savaş ortamında tanışıp kaynaştığı arkadaşlarıdır. Buradan söyle bir sonuç çıkarmak da olasıdır. Montherlant savaşız ortamlarda bile savaş ortamındaki arkadaşlarıyla görüşüp savaş anılarını, diğer bir ifade ile savaş ortamın şiddet dolu hatıralarını tekrar canlandırıp hayatının sonuna kadar hafızadan silinmelerini engellemiş ve canlılıklarını korumuştur.

Dünya savaşının çocuğu Montherlant *Düş (Le Songe)* adlı eserinde kendisinin katılmış olduğu ve yaralandığı bu şiddet ortamından izlenimlerini okuyucuya aktarmakta, yaşam ve edebiyat arasında ki ilişki, dolayısıyla şiddetle dolu bir yaşamın şiddetle nakşedildiği bir esere dönüşümü gözler önüne serilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kalemimi şiddeti yazmaktan öteye götüremez. Savaşın tesiri altında, şiddetin, ölümün ve korkunun kol gezdiği, insanın tüylerini ürperten savaş sahnelerinin bir eserin satırlarında tasdik

edilişinin çabası içine girer. Hiçbir olayı anlatacak kelimeler henüz üretilmemişse de, bir şiddetin bir insana yaşattığı acıları tam olarak anlatacak yöntem bulunmasa da insan azminin gücü yettiği kadar bu acıları anlatma, bir eserle ölümsüzleştirme gayretine girer Henry de Montherlant *Düş* adlı eserinde. Eserinde kaleme almış olduğu 1918’li savaşı yılların 1922 yılında zihnine yerleşmiş, bir türlü silinmeyen düş kırıntılarınıdır. Birinci dünya savaşının ortasında bir obüs mermisi ile ölümün eşliğine gelen ve ardından ikinci dünya savaşını da yaşama fırsatı bulan yazarın *Düş* gibi birçok eserinde ya savaş anılarını canlandırır ya da savaş ortamında ki şiddeti aratmayacak şiddet sahnelerini “açık ve güzel klasik bir dille” (Montherlant,1970:4) özellikle tiyatro eserlerine taşır.

Sivil yaşamında spora başlayan Montherlant kendini arenada bulur. Çok geçmeden birkaç küçük boğa öldürür ve bu onda tutku haline gelir. “1911 de Burgos’un yanında birçok özel övgüye layık küçük boğaları öldürür.”(Blanc,1968,16) Onun için yapılan alkışlar iştahını kabartır. Hem boğa güreşleri üzerine yazılar okur hem yazılar yazar. Resimler karalar boğalara yapılan şiddetin belgesi olarak kalacak. Yaşamında başta roman ve tiyatro eserleri olmak üzere birçok alanda kalem çalar. 1942’de yazmış olduğu *Ölü kraliçe* ile yazarlıkta üne kavuşur. Eserleri ile Fransız Akademisinden ödül alan yazar eleştirileriyle beraber birçok övgüyü de hakkıyla kazanmış, birçok insanın gönlüne girmiştir.

Eserlerinde şiddeti hissettiren yazar özellikle *Ölü Kraliçe* adlı piyesin başından sonuna kadar korku salar. Kahramanlar büyük bir baskı altında devinimlerini sürdürürler. Üç perdelik olan bu piyesin her sahnesi daha büyük korkularla açılır. Kişiler piyes ilerledikçe ölüme yaklaştıklarını hissederek. Sahneler ilerledikçe baskının, şiddetin şiddeti artar kişiler üzerinde. Oyunun başkahramanı Kral Ferrante oyun kişilerinden oğlu prens don Pedro’yu hapse atırır. Don Pedro’nun gizli sevgilisi İnès de Castro Kral tarafından öldürülür. Oyunun sonuna doğru şiddetin son hali ölümle sonuçlanır.

Yöntem

Montherlant’ın *Ölü kraliçe* adlı üç perdelik piyesinde tematik yöntemle şiddetin varlığını ve şiddetin sahneler ilerledikçe arttığını irdelemeye çalışacağız. Kişilerin psiko-sosyal durumları piyesin başında ortasında ve

*Henry De Montherlant'ın Ölü Kraliçe (La Reine Morte)
Adlı Piyesinde Ölüm Korkusu Ve Şiddetin Hızı*

sonunda karşılaştırılarak psikolojik ve sosyal pozisyonlarının hangi yönde değiştiklerini gözlemlemeye çalışarak şiddetin hangi vasıtalarla, nasıl uygulandığını sahne sahne kişilerin repliklerinden alınarak araştırılacaktır. Yine hangi kişilerin kimlere niçin şiddet uyguladığı yapılan alıntılarla desteklenerek ortaya konulacaktır. Amaç olarak Henry de Montherlant'ın *Ölü Kraliçe* adlı piyesinde şiddetin boyutunu irdeleyerek ispat etmektir.

Ölü Kraliçe'de şiddet

Birinci Perde: Sorunlar ve Çözüm Arayışları

Üç perdelik bu piyesin birinci perdesinin ilk sahnesi Portekiz Krallığının Sarayında bir salonda geçer. İlk sahne Portekiz Kralı Ferrante'ın oğlu Don Pedro'yu Navarre prensesi ile evlendirme düşüncesi üzerine prensesi krallığına davet etmesi, bu iki krallığı bir nişanla güçlendirip, hem krallıkların menfaatlerine ve hem de Hıristiyanlığa hizmet etmek istemesi, bu amaçla yapılan ziyaret ve görüşmeler Navarre prensesinin Navarre prensi eşliğinde Portekiz'i ziyaretinde bu gelişmelerden habersiz Portekiz prensi Don Pedro'nun başka bir kadına gönülden bağlı olmasını ifade etmesi ve Navarre prensesinin düştüğü hayal kırıklığını ve kendisine yapılan eylemin hakaret olarak algılamasını Kral Ferrante'a uzun, sitem dolu ve etkili bir dil ile aktarması ile açılır. Sembolik olarak nedimelerin repliklerinden sonra Navarre prensinin aynı tonda yapmış olduğu konuşma karşısında Kral Ferrante hem şaşkına döner ve hem de oldukça öfkelenir. Başka bir ifade ile Navarre prensesi sitem dolu sözleri ile fitili ateşlemiş olur. Bu sahne Kral Ferrante ve Navarre prensesi arasında Kralın prensesi teskin edici sözleriyle devam eder. "Sizin ıstırabınız benim ıstırabım demektir"(Montherlant,1952:6) Diyerek henüz her şeyin bitmediğini, kendisinin kral olarak gereken her şeyi yapacağını bildirmesi üzerine bu sahne son bulur. Bu sahnede şiddetin tohumları atılır. Kral öfkelenmiş, patlamaya hazır bir bomba haine gelmiştir.

İkinci perde bir geçiş perdesi durumundadır. Perde saray başkâtibi Don Manoel Oçayo ile kral Ferrante arasında geçer. Kral öfkesini azalması için Don Pedro'yu dışarıda bekletmektedir. İlk sahnenin tesiri altında Pedro'yu sorar başkâtibine. Dışarıda olduğunu öğrenince kral "Öfkem yatışınca kadar biraz daha beklesin. Sararmışım değil mi? Muharebelerin en kızgın anında bile şahane atışını hiç değiştirmemiş olan kalbimin intizamı bozuluyor. Boğazlanan bir

horoz gibi çırpınıyor ecel teri döküyorum.” (Montherlant,1952:9) Kral Ferrante prensi ikna edeceğini düşünmektedir. Bu yüzden kızgınlığını, öfkesini yatıştırmayı düşünür. Ama ruh halinin iyi olmadığını da belirtir. Don Manoel’in “Bir babanın oğluna karşı en şiddetli öfkesi, evladın babasına olan en sıcak sevgisinden daha tatlıdır.” (Montherlant,1952:9) şeklindeki yatıştırıcı cevabına rağmen kral Ferrante kendi eseri olan oğlunu sevmediğini ve onun yüzünden yaşadığı sıkıntıları dile getirir. Ve üçüncü sahne için prensin girmesini emreder.

Bu sahne baba oğul arasında geçer. Kral Ferrante kendisini son derece üzen ve öfkeliendiren Navarre prensesinin kendisine iletmiş olayı prence bildirdikten sonra, “tacından, tahtından, tab’asından ve hatta oğlu Pedro’dan bıktığını”(Bayramveli,1952: 10-11), ifade ettikten sonra baba oğul geçmişe dönerler. Kral ailesinin geçmişini özetler. Burada baba evlat ilişkisi ele alınır. Soylu bir aileden gelen yazarın kendi babası ile olan kopukluğu çerçevesinde baba evlat sevgisi ya da sevgisizliği dile getirilmekte ve ilgisiz babaların evlatları üzerinde bıraktığı olumsuz tesirin altı çizilmektedir. Mazide geçen olaylar eşliğinde karşılıklı sitem ve suçlamalarla sahne ilerler. Replikler sitem doludur. Karşılıklı beklentiler ve düş kırıklıkları sahneye hâkim olur. Kral oğlunu verimsizlikle suçlar. “Kral Ferrante’in oğlunu cezalandırdığı verimsizlik, işte düzeltilemez suç.” (Blanc,1968:205) Yazar burada zıt karakterlere sahip bu iki insanı baba oğul çatışması şeklinde birbirinin karşısına koyarak şiddet ateşinin altına yavaş yavaş odun atmaktadır. Kral oğlunu onun teneffüs ettiği yüksek havayı teneffüs etmemekle suçlarken oğlu babasının onun gibi olmasını istediğinden şikâyet eder. Kral tüm krallığını hâkimiyetine almıştır. Oğlu da onun istediği gibi olmalıdır ona göre. Oğlu ise kendi olmak istemektedir. Her baba kendi soyunu devam ettirecek bir erkek evladının olmasını ister. Ama her kral erkek evladı sadece soyunu devam ettirmek için istemez ayrıca krallığını da ona bırakacağı bir evlat ister. Kral oğlunu ilginç bir benzetmeyle değiştiğini söyler. “Kelebeğin kurttan çıktığı söylenir, hâlbuki insanlar kelebek iken kurt olurlar.” (Montherlant,1952:11)

Pedro babasının ilgisizliğinden şikâyetçidir. Ferrante’in krallığın işlerine dalıp bir oğlunun olduğunu bile unuttuğu zamanların olması baba oğul ilişkilerinde karşılıklı beklentilerin düş kırıklığı yarattığı ve baba oğul istemeyerek de olsa karşı karşıya getirdiği bir sahnedir. Babalar evlatlarının

*Henry De Montherlant'ın Ölü Kraliçe (La Reine Morte)
Adlı Piyesinde Ölüm Korkusu Ve Şiddetin Hızı*

kendi istekleri doğrultusunda şekillenmelerini isterken evlatlar da özgür olmak kendi tercihlerini istedikleri gibi kullanmak gibi bir tutum içindedirler. Evladın kendi olma savaşı baba ile savaşa girmesi anlamına gelir.

Zaman zaman karşılıklı özür, af gibi söylemlerle sahnenin havası yumuşatılmak istemişse de ileriki sahnelerin kaderini kişilerin beklentileri ve kararlarını dönüştürdükleri eylemler belirleyecektir. Kral “Sizlere iyi muamele edeceğim. Çünkü istediğim şeyleri elde etmem için bence en iyi çare budur.” (Montherlant,1952:14) diyerek oğlunun da kendisinin teneffüs ettiği yüksek havayı teneffüs etmesini ister ve kralın da buna mecbur olduğu ifade edilir. Hatta kral Afrikalı adetlerden gösterdiği bir örnekle oğlunun Navarre prensesi ile evlenmesi durumunda ona göre sevgilisi durumdaki Dona İnès ile de beraber olmasına da göz yumması kralın çaresizliğini ortaya koymaktadır. Ve on yedi yaşındaki Navarre kralının kızı prenses Dona Bianca tam kral Ferrante’ın istediği bir karakterdedir ve onu şiddetle ister. Navarre prensesi onun teneffüs ettiği yüksek havayı teneffüs eder. Kralın prensesi seçilmiş sıfatlarla övmesi oğlunun sevgisinde ısrar edeceği sinyalleriyle karşılıklı atışma şeklinde devam eder. Pedro “hem prenses hem İnès’le yaşamak... Mecburiyet ve sevgi arasında, ikiye bölünerek yaşamak.” (Montherlant,1952:16) Montherlant’ın bu iki kahramanı klasik tiyatronun iki yazarı Racine ve Corneille kahramanları gibi biri ödevi seçerken diğeri aşkı ön plana çıkarmaktadır. Pedro babasının çözüm önerisini iki yüzlülük olarak görür ve sevgisinden vazgeçmeyeceğini yavaş yavaş krala hissettirmeye çalışır. “Benim ikiyüzlü olmaya sizin kadar kabiliyetim yok. Sevdiğim ve beni sevdiğini bildiğim bir insana kendimi yarım değil tam olarak bağışlamalıyım.” (Montherlant,1952:16) Pedro burada düşlediği mutlu aile tablosunun tasvirini yaparak toplumsal bir mesaj verir. Bu sahne yüce olmakla, bayağı olmanın savaşı şeklinde devam eder ve ateş ile barutun zıtlığı kadar zıt iki karakterin bu çetin diyalogunda iletişimsizlik söz konusudur. Her iki karakter başka dilden konuşur. Pedro tahtın amcazadesine bırakılmasını söyleyerek tahtta gözünün olmadığını hatta nefret ettiğini söylemesi üzerine kral “yeter” diyerek Pedro’nun sözünü keser ve ona dışını göstermekten geri kalmaz. “Bu beş gün içinde prensesle evlenip evlenmeyeceğinizi bana bildirirsiniz. Yoksa...”(Montherlant,1952:18) Yoksa ile biten bu repliğin şiddetin başlangıcı, baba oğul arasında kılıçların çekildiği yer olarak kabul edebiliriz. “Bizzat Montherlant, *Malatesta* gibi, *Port-Royal* gibi,

Ölü Kraliçe'nin de bir korku trajedisi olduğuna işaret eder.”(Robichez,1973:76) Ferrante'ın oğluyula on iki yaşındayken aralarında geçen bir olayı anlattıktan sonra kral, Hazreti İsa üzerine yemin ederek “bu gün yirmi altı yaşınızda gazabımdan titreyeceksiniz” (Montherlant,1952:19) Söylemler kralın ne şekilde cezalandırma yapacağını merak uyandırmaya başlamasıyla Pedro'nun İnès'e ne yapacağını sorar. Ve daha sonra Pedro'nun kucaklaşma teklifi babası tarafından tutumu nedeniyle gereksiz görülür ve Pedro'nun da onaylaması ile kral aniden tavrını da serleştirerek “lüzumsuz” der sahne biter. Kralın isteği üzerine Pedro İnès'le görüşecektir. Dördüncü sahne iki sevgilinin korkularının başladığı sahnedir.

Dördüncü sahnede piyesin mekânı değişir. Sahne İnès de Castro'nun evinde bir odada geçmektedir. Sahne kralın korkusundan felç olmuş Don Pedro'nun kralın öfkesinden bahsetmesiyle başlar. Pedro'nun bu sahnedeki ilk sözlerinde yapılmış gizli evliliğin boyutları ve bu evliliğin meyvesinin yakınlığı da Pedro'nun kararının sabitlenmesine sebep olmaktadır. Babasına korkudan bu bilgileri veremediğini belirtir. Bu bilgilerin kralın düşüncesinin değişmesinde etkili olacağını düşünen İnès Pedro'dan tekrar babası ile konuşmasını ister. Pedro'nun cevabı olacaklardan haberi varmış gibi korku dolu. “Ne diyorsunuz o buna müthiş öfkelenecek. Bizi kasıp kavuracak.” (Montherlant,1952:21) Her ne kadar korku olsa da korkunun ecele faydası olmaz diyerek ikilem arasında kalmaktan ziyade şans denemeyi düşünen İnès Pedro'yu ikna etmeye çalışsa da Pedro babasını çok iyi tanımaktadır. “Ayırarak bizi” diyerek mutlak sonucu diline dolar. Bu sahnede İnès'in umutları az da olsa devam etse de Don Pedro'nun hiçbir umudunun olmadığı görülmektedir. İnès Pedro'ya devlet işlerini öğrenmesini önerir. Bu sayede kralın navar prensesinden vazgeçeceğini düşünür. İnès'in istediği tek şey Pedro ile her şeyden uzak bir köşede mutlu olmaktır.

Bu sahne aşkla şiddet arasında kalan yasaklı çiftlerin hüznü ve umut, korku ve cesaret arasında kaldıkları diyalogları ile devam eder. Geçmişte yaşanan mutluluk dolu anlar gelecekte başlarına musallat olacak korku dolu endişelerle gölgelenir. “Kaç defa, evimizde sizinle otururken, o saatlerin birer mazi olacağını gözümün önüne getirir, içinde yaşadığımız o anda bile bu düşünce ile yanardım. Ve her seferinde, belki bu son buluşmamızdır diye, o

*Henry De Montherlant'ın Ölü Kraliçe (La Reine Morte)
Adlı Piyesinde Ölüm Korkusu Ve Şiddetin Hızı*

dakikalara iki misli kıymet verir, onların tadını fazlasıyla çıkarmaya çalışırdım.” (Montherlant,1952:23) Her gün aynı korku içinde yaşamaktan usandığını belirten İnès’in bir cümlesi içerisinde dört beş kez korku kelimesi geçer. Ayrıca korku kelimesi ile kullandığı sıfatlar da korkunun kişiler üzerindeki tesirini ve yoğunluğunu ortaya koyar. “Korku, korku, daima korku ellerimizi buz gibi donduran korku.” (Montherlant,1952:24) İnès’in sevgili prensine itiraf ettiği ve yaşamının her anını tesir altına aldığını belirttiği korkuyu biraz olsun genelleştirmek için Pedro kral dâhil olmak üzere dünyayı saran bir korkunun varlığını, her şeyin ve herkesin bir korkusunun olduğunu belirterek babasının da korkularını sıralar. Babasının korkuları onlara uygulayacağı şiddetin kaynağını oluşturmaktadır. Bir rahip şöyle der sahip olma öldürme hissini doğurur. Kral olma, bir krallığa sahip olmadır. Bir krallığa sahip olma da bir krallığı kaybetme olasılığı taşımaktadır. Ya da kral birçok tehlikeyi göğüslemek durumundadır. Tehlikede olanın en önemli dayanağı korku ve şiddet uygulayarak kendisine yönelen her türlü tehdidi bertaraf etmektir. Böylece kral Ferrante elinde ki krallık erkinin imkânlarını etrafına korku salarak kullanır. Sahnenin tamamına hâkim olan korku Pedro’nun süvarilerin kapıya geldiklerini ifade etmesiyle en üst düzeye çıkar. İnès’in cevabında korkunun beklendiğini görürüz. “İşte nihayet, ne zamandan beri korkarak beklediğimiz dakika.” (Montherlant,1952:27) Pedro’nun cevabı ünlemlerle biten tek kelime ve korku dolu. “Kral!” Korku dolu bu kelime korku unsuru kralın çok yakında olduğunu göstermekte ve nihayet içeri giren uşak kralın İnès ile özel olarak konuşmak istediğini belirtmesiyle Pedro yasaklı sevgilisine şans diler ve İnès kaderin ayağına geldiğini belirterek beşinci sahnede krala her şeyi anlatarak az da olsa umutlarını devam ettirmekten başka yapacağı bir şey yoktur.

Beşinci sahnede doğal olarak daha doğrusu zorunlu olarak söz kraldadır. Girişi kral yaparken dona İnès’e duyduklarıyla ve fiziki görünüşü ile edinmiş olduğu olumlu izlenimi aktararak o da kendi umutlarını devam ettirmek arzusu ile kestirmeden onu razı etme çabasını sergiler. Dona İnès’i güzel sözlerle avlamak niyetinde olan kral onun üzerine düşen vazifeyi yapması hususunda şüphe bile taşımadığını ifade ederken her ikisinin de içinde bulunduğu durum münasebeti ile karşılıklı umutsuzluk belirtilerinin çatışması olduğu görülmektedir. Karşılıklı istekler karşılıklı zıtlaşmaktan başka bir şey değildir. İstekler vazgeçilmezdir. Vazgeçilmez isteklerin çakışması bu sahneyi

yönlendirecek ve sonuçta güçlünün galibiyetiyle sahne son bulacaktır. Kralın istekleri sözde Dona İnès'in ağzından emir gibi telaffuz edilse de gerçekte vazgeçilmez duygular, vazgeçilmez istekler emir ifadesinin yüzeyselliğini ve alışılmışlığını ortaya koyar. Kral Dona İnès'in geçmişini kısaca özetledikten sonra saray ortamını ve saray insanların ikiyüzlü ilişkilerini, bu ikiyüzlü ilişkilerin, dalkavukluk hareketlerinin kralın bilgisinden uzak olmadığını ortaya döktükten sonra sözü prensle olan ilişkisine bağlar.

Dona İnès prensle nasıl tanıştıklarını özetledikten sonra bu tanışmanın kısa sürede aşka dönüştüğünü belirtir. Bu sahnede İnès tüm samimiyetiyle sevgisini ifade etmek, sevmekten başka bir suçunun olmadığı ve başka bir şey istemediği niyetini bildirerek kralın gönlüne girmeyi de planlar. Ancak samimiyetle krala açılması ona krala ters düşen, kralın isteklerini reddetme sebebi olabilecek hiçbir şeyi hoş görmesi düşünülemez. İnès'in durum açıklaması ipleri germeye işaretler kral için. Ancak kral konuyu prensle Navarre prensesinin izdivaçlarına getirirken sevgileriyle ilgilenmediğini, onun için önemli olan devlet menfaati gereği iki devlet arasında ki yakınlaşmayı sağlayacak evliliğin gerçekleşmesi olduğu ve bu konuda prensi ikna etmesidir. Kralın yasak ilişkiye göz yummasını ifade etmesi karşısında İnès'in kararlı ve net cevabı kralı şok edecektir. "İnès- Ah efendimiz, benden imkânı olmayan bir şey istiyorsunuz." (Montherlant,1952:31) Bu cevap kralı tehdit etmeye zorlamaya yetecek bir cevap ki kral "Dona İnès, ben insani hisleri icap ettiği kadar haklı bulmaya hazırım. Fakat fazlasını değil. Size bir kere daha söylüyorum, beni, beni devletin görüşünü müdafaa etmek mecburiyetinde bırakmayınız." (Montherlant,1952:32) Kral krallığının geleceğini düşündüğünü detaylı bir şekilde anlatır ve İnès'den prensi ikna etmesini ister. İnès bunun sadece bir aşk ilişkisi olmadığını belirtir ve prensle kilisede bir yıl önce evlendiklerini söylemesi üzerine hiddetlenen kral: "Ah! Felaket, felaket!... Pedro evli ha!... Hem de bir piçle! Ne budalalık!, ne küstahlık, tamiri imkansız bir rezalet! Papa bu izdivacı asla feshetmeyecek. Bilakis eline düştüm diye sevincinden çıldıracak..." diyerek sözlerini hakaret, aşağılama ve tehditle sürdürür. Prens gerçekte kendisinden saklamasına da öfkelenen kral geçen 13 yılın baba oğul arasındaki kopukluğu ve yerli yersiz şüpheler üzerine kurulu düşüncelerle prensi suçlar. İnès'in konuşmasını "yeter" diyerek keser. İnès'in bu sahnede ki son repliği "Yarabbi; sanki bir kılıçla karnımı deşip, çocuğumu

Henry De Montherlant'ın Ölü Kraliçe (La Reine Morte)
Adlı Piyesinde Ölüm Korkusu Ve Şiddetin Hızı

içimden koparıyorlar.” (Montherlant,1952:34) Burası tüm umutların bittiği yer. Artık kral sert tedbirler almak ve güç kullanmaktan geri durmayacaktır. Umutlar umutsuzluğa dönüştüğü için kralın yapacağı hamleler ve yasak âşıkların bu hamlelere vereceği cevaplar piyesin akışını belirlemekte, birinci perdenin altıncı sahnesinden itibaren kral güç kullanarak isteklerini zorla kabullendirmek yolunu deneyecektir.

Altıncı sahneye giren kişilerin üniformalı olmaları piyesin farklı bir boyutta süreceğini göstermektedir. Kral hemen sahnenin başında prensin bizzat yaşlı yetiştiricisine bu üç üniformalı subayla prensin tutuklanma görevini verir. “Kral- Don Christoval, size oldukça güç bir vazife veriyorum. Şu üç muhafızla beraber hemen gidip oğlum olacak o adamı tevkif edeceksiniz. Onu Santarem şatosuna götürüp hapsedeceksiniz...”(Montherlant,1952:35-35) Yaşlı yetiştirici bu görevden hoşlanmasa da kral özellikle bu görevi ona vermek ister. Onu eleştirerek yetiştirdiği öğrencinin kendi emir ve isteklerine karşı çıktığını yüzüne vurur. Karar aynı bu sahneden sonra Don Christoval emrindeki subaylarla prensi tutuklamak ve kral adına işlem yapmak zorundadır.

Birinci perdenin son sahnesinde yaşlı yetiştirici kralın emrini istemeyerek de olsa prene bildirir. Prens artık tutukludur. Prensın kaygıları İnès içindir. Onu emniyetli bir yere daha önce yerleştirmedigine pişman olmuş ve üzgün olarak kılıcını teslim eder.

İkinci Perde: Kışkırtmalar ve Tehditler

İkinci perdenin birinci sahnesi sarayda kralın çalışma odasında cereyan eder. Kral Ferrante ile birlikte başvekili Egas Coelho, Baş müşaviri Alvar Gonçalvès ve saray başkâtibi don Eduardo sahnede yer almaktadırlar.

Birinci sahnede önceki perdenin son sahnelerinde gelişen şiddetin bir tarafa bırakılmış olduğu gibi bir izlenim görülmektedir. Krallığın yürütülmekte olan rutin işleri vardır ve bunlardan birisi Katalonya'ya gönderilecek tezkeredir. Alvar Gonçalvès'in don Eduardo'un tezkerede kullandığı üslubu eleştirmesiyle Ferrante devreye girer. Tezkerede kullanılan üslubu da sahiplenerek kralın baskın bir kişiliğe sahip olduğunu görüyoruz. Birinci perdede kralın prens yüzünden Navarre prensesi ve kendi sarayı önünde küçük düşürülmüş olması şeref ve itibarının zedelendiği hatta “olmayan şeref” diyerek onurunun ne derece

kırıldığı ifade etmektedir. Bir müddet sonra Kral ve adamlarının tartışma konusu yine Dona İnès ve Don Pedro'ya geçer. Egas “bu işte iki suçlu var: Guardo Piskoposiyile, dona İnès.” (Montherlant,1952:43) Diyerek kraldan korktuğunu bizzat kral ifade ederek ortaya koyar. Her yerde olduğu gibi kral korku unsurudur. Eduardo da kraldan korkarak prensi suçlu listesinden çıkarır. Egas Hapiste olan papazın başını uçurmaktan bahsederken kral bu evlilikte en az suçu olanı İnès olarak belirtmesine rağmen, devam eden tartışmada kralın sorusu ile suçlu evliliği resmileştiren üçlü halkada zayıf halka olarak İnès bulunur ve onun yok edilmesiyle sorunun ortadan kalkacağını Egas ileri sürer. Papaz sonuçta kilise korumasındadır, prens de her ne kadar sorunlu da olsa kralın oğludur. Bir gayri meşru sevgilinin geçici bir hevesten ibaret olduğu ve ölümüyle çok geçmeden unutulacağı hesaplanır ve bu sayede kral Ferrante'ın sıkıntısı da halledilmiş olacaktır. İlk kez İnès'in öldürülmesi fikrini Egas Coelho ortaya atar. “Kralın vereceği kararla, derhal Allah'ın adaletine havale edilmeli.” (Montherlant,1952:44) Kral ileride vereceği karara suç ortağı arar gibi Egas'ın bu fikrine ters görünür. Kral “Ne? Öldürmek mi? Oğlumu sevdiği için birini öldürsem, ya ona düşmanlık edenlere ne yapmalıyım. O sevgiye sevgi ile mukabele etti. Ve bunu benim rızamla yaptı. Aşka ölümle mukabele etmek! Bu pek büyük adaletsizlik olur.” (Montherlant,1952:44) Hemen cevabında Egas “Asıl adaletsizlik, hak edilen cezayı vermemektir diyerek kralı ölüm kararını onaylar. Bu sahne mahkeme suçluların gıyaben yargılanması niteliğindedir. Ölüm ise İnès'e yakıştırılacaktır. Alvar Gonçalvès'in tarihçi Tacitus'un şu sözüyle Egas'ı desteklemesi İnès'in ipinin çekilmesine yetecektir. “Her ikisi de mücrim idiler, yalnız Kumanus idam edildi, her şey yoluna girdi.” (Montherlant,1952:44) İnès'in varlığı suçlu olmasına sebep gösterilir. Kral adamlarının fikirlerini derinlemesine sorgular. Kral dona İnès'i bir manastıra kapatmaya hazır olduğunu söylese de, hatta sürgüne göndermesinin de mümkün olduğunu belirtmesine rağmen adamları İnès'in yaşamasının daima bir fesat unsuru olacağını ileri sürerek krala başka bir yol bırakmadıkları görülür. Egas “ya hep ya hiç” diyerek ölüm kararının verilmesinde etkili olur. Kralın adamları prensi suçlu bulmaları halinde kralın gazabından korkarken, kralda kararı kendisi alması halinde adaletli davranmak zorunda kalarak kendi eliyle kendi oğlunun ölüm kararını verme korkusunu yaşamaktadır. Kralın adamları kralın kararını bildiklerinden İnès'in ortadan kaldırılmasında ısrar etmektedirler. Kralın

*Henry De Montherlant'ın Ölü Kraliçe (La Reine Morte)
Adlı Piyesinde Ölüm Korkusu Ve Şiddetin Hızı*

tek derdi bu karardaki adaletsizliği kendi adamlarına yüklemektir. Kralın adamları sürekli kralı kışkırtmakta, kan dökmenin krallığın üzerinde olumlu bir tesir bıraktığını, aksi takdirde kralın halk tarafından saygın görülmeceğini ifade eder. Bir halkın kralından korkması gerektiğini vurgularlar. Aslında kral da adamları da rol içindeki rollerini çok iyi oynamaktadırlar. Tüm krallar gibi kral Ferrante da kendi etrafındakilerin dalkavuk olduklarını bilmektedir. Dalkavuklardan da dalkavukluktan başka bir şey beklenmez. Kral döktüğü kanlardan bahsederek geçmişinin çok temiz olmadığını hatırlatır. Ama kışkırtma acımasızdır. “Egas-Bir din adamına cesaret etti de, dona İnès’i, kadın olduğu için öldürmedi diyecekler.”(Montherlant,1952:46) Egas’ın kışkırtmaları dozunu artırarak devam eder. Dalkavuklar kralı zayıflıkla suçlayarak eyleme geçmesine, İnès’i bir an önce öldürme kararını vermesini istemektedirler. Bu kışkırtmalar tıpkı bir arabaya hızlandıkça verilen gaz gibi gittikçe şiddetin hızını ve tonunu arttırmakta, an be an İnès’i ölüme yaklaştırmaktadır. Bu sahne özellikle Egas’ın kışkırtmalarıyla son bulur. Bir sonraki sahnede kral Egas ile baş başa kalır.

Önceki sahnede kışkırtmalarını üst seviyeye çıkaran Egas bu sahnede kral tarafından sorgulanır. Kral Egas üzerinde baskı kurar ve ağzından laf almaya çalışır. Ancak Egas’ın ağzı sıkıdır. Kralın çabaları boşa çıkar ancak kral da ikna olmuş değildir. “Kral-Hem bana hulûl etmek, hem de beni aldatmak istiyorsunuz. İki birden biraz fazla!”(Montherlant,1952:56) Bu sahne bu şekilde ilerlerken kralın pajları ile olan diyaloglarına muziplikle de olsa asma sahnesi jestleri ve kelimeleri kralın asma işine pek alışkın olduğunu, ölüm sahneleri muziplik konusu olacak kadar alışılmış olduğunu göstermektedir. (Montherlant,1952:57) Sonraki sahne dona İnès kralın huzuruna kabul edilir. Kral pajların muzipliklerinden sonra saray dalkavukluklarını, kendisinin içinde bulunduğu zor durumu ve nazırlarının öğütlerini (kışkırtmalarını) hatta en yakın adamlarının bile düşman olduğundan bahseder. İnsanlarla uğraşmaktan bıktığını, yorulduğunu, ölüme an be an yaklaştığını, ölüm korkularını anlatır. Konu don Pedro ile dona İnès’in ilişkisine gelir. Kral nazırlarının bu ikisi hakkında şiddet uygulama düşüncelerini anlatır. “... hatta cesaret edebilseler –bunu yapamazlar a!- belki başımızı bile isteyecekler. Bir boğanın etrafını saran azgın köpekler gibi, onlar da benim etrafımı sarmışlar. Ben buna karşı koyuyorum ama o zaman da beni zaafı itham ediyorlar.” (Montherlant,1952:62) kral konu ilerledikçe dişini gösterir. Tehditkâr cümlelerle İnès’i ikna etmeye çalışır. “Ben iyi bir adam

değilim. Bunu aklınıza koyun herkes gibiyim. Çok kere içimden bir yılının dehşet verici başını kaldırdığını duyarım.” (Montherlant,1952:62) Kral İnès'ten izdivaçlarının feshedilmesi konusunda Pedro'yu ikna etmesi için kendisine yardım etmesini ister. Hapishanede olan prensle görüşüp olumlu cevapla kendisine dönmesini ister. Dördüncü sahne kralın isteği üzerine İnès ve Pedro arasında geçer. Pedro Santerem şatosunda tutukludur ve şatoya yakın ıssız bir yerde Diyalog cereyan eder. Bu buluşma askerler gözetiminde yapılmaktadır. Askerler donanımları ve aldıkları emirler doğrultusunda burada korku unsurudur. Bu buluşma ilerde karşılaşacakları şiddetin sonucunda maruz kalacakları ayrılığın başlangıcı anlamında olduğundan yasaklı âşıklar birbirlerine susamışçasına zamanı değerlendirmek, özlemlerini gidermek arzusundalar. Ancak askerlerin varlığı onları rahatsız etmektedir. Bu Pedro'nun sinirlerini iyice bozmaktadır. “Askerler gitgide bize yaklaşıyorlar.” (Montherlant,1952:68) Bir prense bile korku salan askerler bu anlamda tam bir şiddet unsuru olarak algılanmaktadır. Konu ziyaretin asıl sebebine geldiğinde kralın baskısı İnès'in tek cümlesi ile kendini gösterir. “O istiyor ki ama ben istemiyorum” (Montherlant,1952:68) Bilinen tek şey varsa kralın olduğu yerde kralın istediği olur. Hatta birkaç cümle önce prens babasının ne korkunç şeyler yaptığını beyan etmiş, asıl korkuyu bizzat o yaşamaktadır. Yaptığı her korkunç eylemin bir kılıfını, bir sebebini bulmak kral için çok kolay bir iş ve oğlu da bunun bilincindedir. Bir babayı aynı DNA'yı taşıyan evladından daha iyi kim bilebilir ki! İnès'in içini saran korkuların da sebebi olan kral en korkunç eyleminin hislerini yaratır rakiplerinde. Böylece İnès “...Hayır benim korkum kraldan değil. Vakıa bütün mukadderatımız onun elinde, tamamıyla onun elinde ama, yine içimde anlaşılmaz bir korku var. Sebebi yalnız baban değil.”(Montherlant,1952:71) Prens de İnès'in bakışlarından ayrılığın yaklaştığını anlamaktadır. Askerler de giderek yaklaşmakta ve prensi tekrar şatoya götürmek için kralın emrini uygulamaya mecbur olduklarını göstermektedirler. Prens askerler tarafından alınmasından hemen sonra Navarre prensesinin gelmesiyle sonraki sahne iki hasım arasında geçecektir.

Navarre Prensесinin gelişiyile İnès'in korkusuna korku katması bir olur. Prensесin İnès'e kralın izlenimlerine kendi cevabıyla İnès'in adım adım ölüme yaklaştığı görülmektedir. “Sizde ne tesir bıraktı? (*İnès'in müphem ve ihtiyatlı bir hareketi*) O halde ben söyleyeyim: madalyonunuzun zinciri boynunuza yer

*Henry De Montherlant'ın Ölü Kraliçe (La Reine Morte)
Adlı Piyesinde Ölüm Korkusu Ve Şiddetin Hızı*

etmiş. Oraya kırmızı bir işaret çizmiş. İşte, başınız tam oradan uçurulacak.” (Montherlant,1952:73) Navarre prensesi İnès’in hayatını kurtarmak için onunla Navarre’a gelmesini teklif eder, aksi takdirde tekrar İnès’i korkuya salacak cümleler dökülür ağzından. “Haydi İnès geliniz! Size hayatınızı sunuyorum. Kralların nefesi alev gibidir. Sizi yakıp kavurur.” (Montherlant,1952:80) Prensesin ısrarları işe yaramayacaktır. Navarre prensesinin gururdan, yücelikten, üstünlükten, güçten bahsederek aralarına işlediği tehditkâr ifadeler, korku salan cümleler, İnès’in aşk ve sevgi, bağlılık ve sadakat dolu ifadelerle cevaplaması giderek Navarre prensesini köşeye sıkıştırmakta ve kızdırmaktadır. İnès’i ikna etmeye çalışmaktan yorulan, ağzının kenarlarına köpükler inen prenses onu ikna edemeyeceğini anlamış olacak ki “... Şimdi artık beni öfkelenendiriyorsunuz. Hayatınıza kendiniz ehemmiyet vermedikten sonra ben neden vereyim.” (Montherlant,1952:84) Aynı sayfadaki bir sonraki repliğinde “...Haydi gidin öyle ise ölüme, dona İnès! Haydi çabuk, ölüme gidin...” diyerek İnès’in koşarak ölüme yaklaştığını ifade eder. Aynı repliğin sonunda “Allaha sığınınız... Gökyüzüne doğru bakın, yüzünüzü, sizi koruyacak olana çevirin” derken bile onu Allah’tan başka hiç kimsenin kurtaramayacağını belirtir. Ve ikinci perde prensesin aşağılayıcı söz ve eylemleri ile son bulur.

Üçüncü Perde: Şiddetin son noktası; Ölüm

Son perdenin ilk sahnesi sarayda oldukça karanlık ocakta ateş olan bir odada cereyan eder. Karanlık son perdedeki karamsarlığı, korkuyu ifade eder. Ateş de bir şiddet unsurudur.

Kralın yaşından ve ölüm korkularından bahsettiği ifadelerle sahne açılır. İlerleyen cümlelerde kral “... oğlunuz tarafından katledilmektense, doktorunuz tarafından öldürülmenin çok daha iyi olacağı, herkesçe bilinen bir hakikattir...”(Montherlant,1952:88) diyerek kral son zamanlarında ölüm korkusunun sadece Allah’tan değil bizzat etrafındakilerden hatta oğlundan veya bir hekim tarafından olacağını düşünür. Herkese korku salan kralın herkesten korktuğunu görüyoruz. Krallıkların hem iç ve hem de dış düşmanlar tarafından kuşatılmış olduğu bilinmektedir. Kral Ferrante da kendisine ulaşacak bir kötülüğün nereden geleceğini bilemeyeceğini, oğlu dâhil doktorlar ve yardımcılarının her an için bir kötülük kaynağı olabileceği bilincindedir. Kral kendi zayıflıklarını, iyi ya da kötü yanlarını, çelişkilerini belirtirken her an ani

bir karar değişikliği yapacağı ipuçlarını vermektedir. Alvar Gonçalvès'in geldiğini bildiren paj çok acil görüşmesi gerektiğini ifade ettiğinde kral İnès'e "Sizi öldürmek için ısrar eden bir adamı, belki görmek isterdiniz." (Montherlant,1952:90) Alvar'ın getirdiği acil haber üzerine kral onunla görüşmeye gider. Sonraki sahne İnès ve kralın paji Dino arasında geçer. İnès Dino vasıtasıyla olayları çözmeye çalışır. Ancak öğrendiği ne kralın onu sevdiği ne de onun kralı. Kralın en sevimli pajıda krala karşıdır. Hatta kralın herkes tarafından aldatıldığını ve sarayda dönen dolapları anlatır. Üçüncü sahne Kral, Alvar ve İnès arasında cereyan eder. Bu kısa sahnede kral Alvar'la İnès'i tanıştırır. Kısa bir diyalogdan sonra sahne biter. Sonraki sahnede İnès tekrar Ferrante karşısındadır. Kral işlerin bu kadar uzamasından, piskoposun kaçmasından dolayı köşeye sıkışmış durumdadır. Yaralı aslan gibidir. Yavaş yavaş saldırıya geçer. "...Ben artık sizden de, mevcudiyetinizden de pek bunaldım. Size iyilik etmek istemekten, sizi kurtarmaya çalışmaktan pek yoruldum." (Montherlant,1952:97) Buradan kralın artık eyleme geçmek zorunda olduğu anlaşılıyor. Hemen hemen her sahnede tekrar ettiği ölüm korkusunu yine tekrar eder. Yaşlılığını hissetmekte, ölümün kollarına koşmakta olduğunu görmektedir. Sade bir yaşam sürüp de mutlu olan insanlara yerinen kralın hayat boyu ölmek ve öldürmek arasında geçen yaşamının eleştirisinin yoğunluğu gözler önüne serilir. Beşinci sahnede Ferrante ve İnès'e bir amiral, Egas ve iki senyör de katılır. Amiral sahneye bir saldırı ve ölüm haberiyle girerek kralı kışkırtmaya, sonu ölüm veya şiddet olacak sert kararlar almaya itecektir. "Majestenez, ağır bir hakarete maruz kalmışlardır. Öyle bir hakaret ki, bunun tamiri için derhal emirler vermeniz lâzım. Afrikalılardan bir müfreze, ansızın Tavira'ya çıkmışlar, liman muhafızlarını öldürmüşler, bunlara karşı koyan liman reisini de, bilhassa çarمیha gerdikleri bir köpeğin leşi yanında, çarمیha germişler..."(Montherlant,1952:98) Burada şiddet içinde şiddetin bir kışkırtma aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Köpeğin çarمیha gerilmesi, liman reisinin de köpeğin yanında çarمیha gerilmesi şiddetin ötesinde aşağılayıcı, alaycı bir davranış olarak kışkırtıcı bir unsurdur. Amiral Endülüs ve Valansiya'ya asla böyle bir saldırı yapamayacaklarını vurgulayarak kralı iyice körükler. Bu kıyıları korumakla görevli don Lourenço Payva'yı ihmalinden dolayı ağır bir şekilde cezalandırılmasını ister. Kralın cezanın şeklini sorması üzerine "idam" cevabını alması kral etrafında herkesin birileri üzerine kurdukları

Henry De Montherlant'ın Ölü Kraliçe (La Reine Morte)
Adlı Piyesinde Ölüm Korkusu Ve Şiddetin Hızı

ölüm tuzaklarının çokluğunu göstermektedir. Herkesin bir hasımı, her hasımın kendi hasmını yok etme planları ve kendilerince sebepleri sıralanmaktadır. Kralın çevresindekiler kralı ölüm canavarı yapmak için çepeçevre kuşatmış durumdadırlar. Egas ve Amiral ölüm kışkırtmaları kralın düştüğü durum İnès'e söz hakkı verilmeden izlettirilir. Ve sahne kralın alınacak kararları düşünmeye bırakacağını ifade etmesiyle son bulur.

Altıncı sahne bir önceki sahne gibi kalabalıktır. Bu sahneye isimsiz kişiler katılır. İnès'in don Lourenço Payva'yı idam mı edeceksiniz sorusuna kral mecburum diyerek bu sahnenin de ölüm korkusu ve şiddetle devam edeceğinin işareti verilir. Her şeyin bir düzmece olduğunu kral şöyle ifade eder. "Papalık elçisinden gördüğüm hakarettten sonra bir de beni bu suretle küçültmek istiyorlar. –Birincisinin bir esası vardı.- "Afrikalılar ne Endülüs, ne de Valansiya sahillerine çıkmaya cesaret edemezlermiş." Deyip beni kışkırtacaklar, ben de bundan muğber olarak, bunun acısını başkalarından çıkartmağa kalkışacağım. Bir tarafta böyle sinmiş dururken, intikam almak için, diğer tarafta aslan kesileceğim. Hem kimin üzerine atılmak için? Sizin ve Pedro'nun..."(Montherlant,1952:102-103) İyice doldurulmuş kral "rastgele şiddet yapmak gerek" diyerek tıpkı dalkavukları gibi konuşmaya başlar. Suçluya ihtiyaç olduğu için birilerinin cezalandırılması gerekir. Yönetimi elde tutmanın gereği şiddet uygulanmalıdır ona göre. Verilen temsilde bile şiddet ve ölüm vardır. Duvarda asılı duran zırhın önünden geçen kişinin başına düşmesi ve öldürmesi bir şiddet göstergesidir. Kral öldürmelere kılıf bulmakta, öldürmelerin bazen gerekli olduğunu anlatmaya çalışmaktadır. Bunu anlattığı süslü temsillerin içerisinde de ölüm ve şiddeti ustaca kullanmakta, İnès'e an be an ölüm korkusunu ayrılık korkusu ile beraber yaşatmaktadır. Egas'ın araya girişi kralın pimi çekilmiş bir bomba gibi etrafındaki herkesi öldüreceğini gösterir niteliktedir. "Kral sayıklıyor. Bu sihirbaz onu büyülüyor. Fakat kendine gelişi dehşetli olacak. Sırrını öğrenmiş olanları ebediyen susturacak. Sihirbazı gebertecek. Fakat burada görürse, beni de muhakkak öldürür (*Kaçar*)."(Montherlant,1952:104) İnès'in "İnsan emin olmadığı bir şey için adam öldürür mü? sorusuna kral Ferrante'ın cevabı "Tabii, bu daima böyledir. Hatta ölür bile" diyerek ölüm kararının insanla iç içe olduğunu, bir şekilde toplumlarda öldürmenin çeşitli gerekçelerinin olduğunu belirtirken kendi alacağı ölüm kararlarının da toplumsal bir lüzum gereği olacağını altını çizer. Mondego yolu

kenarında yığınla cesetler bir şiddetin sonucudur. Verilen örnekler sadece ölüm kokusu ve ölüm korkusu hissettirmektedir. Kralın sürekli öldürmelere misaller vermesi, Egas'tan sonra Senyörlerden birinin de korktuklarını belirterek kaçması kralın şiddete hazır olduğu manasını taşımaktadır.

Sahneye eklenen hayal görüntüleri, bu hayallerin bile kralın konuştuklarından dehşet duyup kaçmaları korkunun boyutlarını son haddinde olduğunu göstermektedir. İlerleyen sahnelerde Navarre prensesinin hayali İnès ile konuşmaya başlar. Hayalin sözleri İnès'i korkutmaya yöneliktir. “Derhal buradan kaç. Kralı artık dinleme.” diyerek kralın dehşet verici kararının öncesinde olduğunu adeta haykırır. İnès krala kanından bir çocuk taşıdığını söylemesine bile alakasızlığını ifade eden cevaplar verir. Bir müddet bu şekilde devam eder. Pedro'nun küçüklüğünden bahsedilir. Kral hayal kırıklığını anlatır. İnès bu diyalogda genelde zararsız, sevgi ile kuşatılmış ve iyilik meleği rolünü oynarken birden bire ağzından öldürmek fiili dökülür. “Bütün kâinata ehemmiyet verilmemeyi anlarım ama, oğluma gelince, asla. Eğer istediğim gibi yetişmezse, öyle zannediyorum ki, onu öldürmeye kadar varırım.” (Montherlant,1952:114) Piyenin en duygusal kişisi bile öldürmekten bahsederken adeta oğlunun istediği gibi yetişmediğini söyleyen kralın söylemlerini teyit eder. Kral ise oldukça karamsar ve ümitsizdir. Kral İnès'e “O halde doğurur doğuramaz öldürün. Atın domuzlara yesinler.” Bu sözlerle kendi mutsuzluğunu, kendi ümitsizliğini, kendi yaşadığı olumsuzlukları İnès'e bulaştırmaya çalışır. Savaşta ölen insanlara dikkat çekilir. Her erkek çocuk ilerde bir gün savaşa katılıp savaşta ölme ihtimali yüksektir. Kral “Kadınlar daima: “Harbde ölsün diye çocuk yetiştiriyoruz” derler.” (Montherlant,1952:104) Ölüm daima kişilerin temalarını oluşturur. Piyenin sonuna doğru yoğunluğunu hissettirir. Kralın tehditleri çoğu zaman süslü tumturaklı misaller arasında kendini gösterirken bazen direk sunulur. Kral'ın “...Allahın büyük bir bela vermesini hak ediyorsunuz.” tehdidi Navarre prensesinin İnès'in boynunda işaret ettiği zincire ait çizginin biraz daha belirginleşmiş halinden başka bir şey değildir. Kral “Kendi kendine -Galiba ben ona eziyet çektirmekten hoşlanıyorum.” (Montherlant,1952:116) Kral etrafındaki insanların ümitleriyle alay eder gibidir. Ölümü diline dolamıştır. Her konuşması karşısındaki düşmana hamle yapar gibi kurgulanmış, korku verici ve dehşet uyandırıcıdır. İnès'e korku salmak için “Ümit! Bu saatte Laurenço Payva'da ümit içinde. Hâlbuki ölecek.

*Henry De Montherlant'ın Ölü Kraliçe (La Reine Morte)
Adlı Piyesinde Ölüm Korkusu Ve Şiddetin Hızı*

Devlet için kurban edilecek.” (Montherlant,1952:116) İnès’in krala içini dökmesi, karnında taşıdığı kendi kanından canı bildirmesi onun hoşuna gitmek bir tarafa zayıf olduğunu düşünmesine ve yaralı aslan misali saldırmasına sebep olur. Kralın öfkesi en son noktasına ulaşmıştır. Mademki kimse onun istediğini istemiyor, sözü ne İnès’e ve ne de oğluna geçmiyor o da bir kral olarak elindeki imkânı kendi gururu ve kibri lehine kullanmak yoluna gidecektir. “Siz beni zayıf bir anımda yakaladığınızı sandınız... Şimdi, beni yalnız bırakmanızı rica ediyorum. Tam bir saatten beri, alev etrafında dönen pervane gibi, siz de benim etrafımda döndünüz. Dikkat ettim bütün kadınlar, kendilerini yakacak şeyin etrafında hep böyle dönerler” (Montherlant,1952:119) İnès de artık kralın gazabının yaklaştığını anlamıştır. “Beni yakacak mısınız efendim?” sorusunun cevabını bile beklemeye ihtiyaç duymadan “ eminim onu bir kez daha öpmeden beni öldürmezsiniz” diyerek korkularını açıkça ifade etmektedir. Kralın cevabının içinde sadece kendisinin bildiği sırlar saklıdır. Vaktin geç olması bir korku unsurudur. Ancak kralın vurgusuyla zaman kavramı iyice ürkütücü olur. “ancak, bu saatte yolda haydutlarla karşılaşmanızdan korkarım. Adamlarınız çok mu?” (Montherlant,1952:119) sorusuna İnès dört kişi diyince kral silahlı olup olmadıklarını da sorar. Bu İnès’in saflığından yararlanmak isteyen kralın kuracağı tuzakta bir aksilik olmaması için tedbir amaçlıdır. İnès kayan bir yıldız gördüğünü ifade ettiği sahnenin son cevabında birinin öldüğü anlamına gelen ve aslında kendi hayatını temsil eden yıldızdır.

İnès’in çıkmasıyla yedinci sahne önce kral Ferrante kendisi bir monolog ile devam eder. Kafasında kararını aldığı İnès’in ölümüne neden karar verdiğini sorgular. Ve kendisini kaplayan anlaşılmaz duygunun etkisinde olduğunu ifade eder. “Fakat garip bir arzu, beni çekiyor ve hatayı, bile bile işliyorum.” (Montherlant,1952:121) Artık kafada bitirdiği işi uzatmanın anlamı yoktur. Biran önce yapıp bitirmek gerekir. Bir muhafız çağırır Yüzbaşı Batalha’yı bulmasını ister. Yüzbaşı içeri girince kral dona İnès’in ölüm emrini verir. Kral İnès’in ölümünü ona layık bir şekilde olmasını ayarlar. Bir vuruşta, işkence çekmeden, kimse görmeden, öldüğünden emin olunarak, hatta cesedini bile görmesi gerektiğini ister.

Kral ölüm emrini vermiştir ama hayatı boyunca peşine takılan korkularına bir de don Pedro’nun intikam korkusunu eklemiştir. Kararını verinceye kadar

çeşitli çelişkilerle mücadele eden kral verdiği karardan dönmek için de kendi içinde çelişkiler yaşar. Hatta “Asla inanmadığı eylemlerin tamamlanmasına devam eden Ferrante” İnès’den kurtularak nefes aldığını ifade eder. (Montherlant,1950:46) Son sahnede saray erkânı ve Egas vardır. Kral “Efendiler, dona İnès de Castro artık yaşamıyor. Bana veliahttan bir piç peydahladığını söylemişti. Ben de hanedan sülalesinin temiz kanını korumak, ülkemde sebep olduğu karışıklık ve rezaleti önlemek için onu öldürttüm.” (Montherlant,1952:123) Kral İnès’in ölümünü hisseder. Ama kendide son demlerini yaşamaktadır. Can çekişir, sendeler, bir koltuğa oturtulur. Azrail’in elinin dokunduğunu hisseder. Son demlerinde kendisine İnès’in öldürülmesini aşıl原因 Egas’a “O öldü. Bana malum oldu. Ama sen de öldün.” (Montherlant,1952:124) Egas da ölüm korkularını eni boyu yaşar. O da başına geleceklere tahmin etmektedir. Kral Egas’ı sorumlu olarak ilan eder herkesin huzurunda ve yeni kralın ondan hesap sormasını ister. Kral ölür. Don Pedro gelir. Sorumlular tutuklanır. Dona İnès’in cesedi etrafında saygıyla eğilmeleriyle perde kapanır.

Sonuç

Ölü kraliçe’de korku hâkimdir. Piyesin başından sonuna kadar tüm kişilerin korkuları vardır. “Ölümün gölgesi hiç ara vermeden bu eser üzerinden geçer. Tüm kişiler korku içerisinde yaşarlar. Ferrante ölümünü bekler ve daima korkar, İnès ölüm tehdidi altında yaşar, “Kral oğlunu verimsizliğinden dolayı hapse atar.”(Lagard-Michard, 1963,:573) İdamlar, milli savaşlar, sivil savaşlar ve kıtlığa varıncaya kadar bütün bunlar bu dramın ve aynı zamanda da günümüz Avrupa’sının atmosferidir.” (Montherlant,1950:46) Piyes toplumsal bir sorun olan, materyalist felsefenin sonucunda ortaya çıkan, Avrupa milletlerinin içinde bulunduğu savaş ortamından kaynaklanan korkunun Henry de Montherlant’ın aynasında yansımasıdır. “Bütün dünya korkunun hükümlerliği altında yaşamaktadır.” (Blanc, 1970:30)

Montherlant bu piyeste “siyaset, din, kadın, aşk, tutkular, tatlılık ve zalimlik, mutsuzluk, zayıflık, acı ve nefret, aşağılama” (Blanc, 1970,24) gibi birçok temayı ele alır. Ama bu piyeste kader, baba-evlat sorunu, şefkat, kutsallık, kalite, soyluluk, ölüm ve korku piyesin başından sonuna kadar varlığını hissettiğimiz konulardır.

Henry De Montherlant'ın Ölü Kraliçe (La Reine Morte)
Adlı Piyesinde Ölüm Korkusu Ve Şiddetin Hızı

Kaynakça

- Montherlant, Henry de** (1950). *Notes sur mon Théâtre*, l'Arche: Paris.
http://www.alaindebenoist.com/pdf/henry_de_montherlant.pdf
- Blanc, André** (1968). *Montherlant un pessimisme heureux*, Paris: Edution du Centurion
- Montherlant, Henry de** (1952); *Ölü Kraliçe*, Çev. Mübeccel Bayramveli, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul
- Blanc, André** (1970). *La Reine Morte Montherlant*, Paris: Haitier, Profil d'une Oeuvre
- Lagard-Michard** (1963). *XX e Siècle: Les Grands Auteurs Français*, Paris: Bordas
- Robichez, Jacques** (1973). *Le Théâtre de Montherlant*, Société d'Edition d'enseignement superieur: Paris

**İŞBİRLİKLI ÖĞRENME ÇALIŞTAYININ FEN VE TEKNOLOJİ
ÖĞRETMENLERİNİN MODELİ UYGULAMA
DÜZEYLERİNE ETKİSİ¹**

Yasemin KOÇ²

Özet

Bu araştırmanın amacı fen ve teknoloji öğretmenlerine uygulanan işbirlikli öğrenme modeli ile ilgili teorik ve uygulama içeren çalıştay sonrasında öğretmenlerin bu model hakkındaki düşünceleri ve uygulama düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Ağrı il merkezinde görev yapan 25 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin model hakkındaki görüşlerini belirlemek için betimleme-tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Çalıştay Sonrası Yöntem Görüş Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçme aracından elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin verdikleri ifadelerden, işbirlikli gruplarla çalışmayı oldukça zevkli, yararlı ve teşvik edici buldukları ve zamanı iyi değerlendirme, problem çözüme, konuşma yapma, organize etme, plan hazırlama ve yazılı belge hazırlama gibi alanlarda gelişmeler gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli öğrenme, Fen ve teknoloji Öğretmenleri, Ağrı ili

¹ Bu çalışma; TÜBİTAK, 110K252 Nolu Projesinin desteği ile yapılmıştır.

² Arş.Gör. Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Erzurum, yaseminkoc83@hotmail.com

The Effect of The Cooperative Learning Workshop on Science and Technology Teachers' Practice Level About This Model

Abstract

The aim of this research was to determine science and technology teachers' ideas and practices of teachers on this model after the workshop that is applied to science and technology teachers and includes theoretical and practical about cooperative learning model. The sample of this study composed of 25 science and technology teachers who served from Ağrı province. In this study, the survey method was used to determine the opinions of teachers about the model. As data collection instrument "After the Workshop Method Opinion Scale" was used. According to the data obtained from the measurement instrument. It was reached to results that work with cooperative groups was very enjoyable, useful and stimulating and teachers developed in areas such as document preparation, the time effective management, problem solving and speech, organize, plan preparation and writing from teachers' expressions.

Key word: *Cooperative learning, Science and Technology Teachers, Ağrı Province*

1.Giriş

Bilgi çağının hızlı değişiminden kaçınılmaz olarak en çok etkilenen alanlardan biri, bilgi toplumunun beraberinde getirdiği özelliklere sahip bireylerin yetişmesini sağlayacak olan eğitimidir. Günümüz eğitim sistemi öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmayı temel amaç edinmektedir. Bu şekilde öğrenme yaşantıları geçiren bireyler; evrensel düşünebilen, her türlü bilgiyi, kuralı, değeri sürekli sorgulayan, sorunlara çözüm üreten, uzlaşmacı, hoşgörülü ve özgürlükten yana olan, insanı seven, onların haklarını savunabilen, demokrasiyi benimseyen, görev ve sorumluluktan kaçmayan, hakkını arayabilen, ekip halinde çalışabilen, kendini sürekli yenileyip geliştirilebilen, öğrenmeyi öğrenmiş olarak yetişmektedir (Sönmez, 2000). Bu yetişme süreci bireyin yaşamı ile ilgili birçok problemin üstesinden gelme olanak ve kolaylığını sağlamaktadır. Bu süreçte bu davranışların kazandırılmasında rehberlik edecek olan da şüphesiz öğretmendir.

Fen bilimlerinin insan yaşamıyla ilgili ortaya koyduğu gelişme ve değişiklikler göz önünde bulundurulduğunda fen eğitimine daha fazla önem verilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Aksoy, 2011). Bu sebepten bu dersin daha iyi öğretilmesi için; öğretmenler öğrenci merkezli yeni öğretim modelleri ve yöntemleri kullanma çabasına girmişlerdir. Bundan dolayı fen öğretiminde de öğretim yöntemleri önemli bir yer tutmaktadır. Etkili ve verimli bir fen öğretimi için öğretmen geleneksel öğretim yöntemlerinin yeterli olmadığı ve fen bilimleri derslerinin daha kolay öğrenilmesine yardımcı olmak için etkili öğretim model ve yöntemleri kullanma çabasına girmişlerdir (Özden, 1997). Günümüzde de artık: öğrenci merkezli olan birçok öğretim modeli ve yöntemi ve tekniği kullanılmaktadır. Bu yöntemlerin seçiminde ise öğretmenin yöneme yatkınlığı, zaman ve fiziksel imkânlar, maliyet, öğrenci grubunun büyüklüğü, konunun özelliği, öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler gibi özellikler göz önünde bulundurulmalıdır (Küçükahmet, 1997). Öğrenci merkezli bu öğretim yöntemlerinden biri olan işbirlikli öğrenme modeli günümüzde yaygın kullanılmaya başlanmıştır (Graham,2005; Maloof and White, 2005; Johnson and Johnson, 1999; Slavin, Madden, Karweit, Lovernom and Dolan, 1995; Webb, Sydney and Farivor, 2002). İşbirlikli öğrenme, bir küme çalışması olmayıp, öğrenciler arasında fikir ve amaç birliği ile sıkı bir işbirliği içerir. Bu çalışmalar sürecinde birey hem kendi öğrenmesini, hem de arkadaşlarının öğrenmesini destekleyecek şekilde bir çaba sergilemektedir (Aksoy ve Doymuş, 2011; Doymuş, 2007; Doymuş, Karaçöp ve Şimşek, 2010; Fer ve Çırık, 2007). İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin hem sınıf hem de diğer ortamlarda küçük karma gruplar oluşturularak ortak bir amaç doğrultusunda akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, bireylerin özgüvenlerinin arttığı, iletişim becerilerinin geliştiği, problem çözme ve eleştirel düşünme gücünün arttığı, eğitim-öğretim sürecine öğrencinin aktif bir şekilde katıldığı bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilir (Şimşek 2007). İşbirlikli öğrenme modelinin birbirinden küçük farklılıklarla ayrılan birçok yöntemi bulunmaktadır. İşbirlikli öğrenme modelinin uygulama şekilleri olan bu yöntemlerin tümü öğrencilere akademik, sosyal ve psikolojik beceriler kazandırmayı hedeflemekle birlikte birbirlerinden farklılaşmalarının nedeni hedefteki öğrencilerin bilgi ve deneyimlerinde, öğrenci sayısında, ortamın sosyal yapısında, sınıfın fiziki yapısında ve uygulanacak dersin konusundaki çeşitlilikten kaynaklanan farklı

değerlendirme şekillerini içermeleridir. Bu farklı değerlendirme çeşitleri sebebiyle araştırmacılar farklı işbirlikli öğrenme yöntem ve teknikleri geliştirmişlerdir (Avcıoğlu, 2012; Hwang, Shadiev, Wang ve Huang, 2012; Tan, Wen, Jiang, Du ve Hu, 2012; Tolmie et al, 2010; Turan, 2012).

Bu modelin kullanımında öğretmen bilgi aktaran değil, öğrenmenin anlamlı ve kalıcı bir şekilde gerçekleşmesi için öğrenme sürecini düzenleyen, öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak davranışa dönüştürmesi için öğrencilere rehberlik yapan ve öğrenci için model konumunda bir kişidir. Bu bağlamda öğretmenlerin modelin uygulamasındaki yeterliliklere ulaşması için gerekli eğitim verilmesi önemlidir.

Bu araştırmanın amacı fen ve teknoloji öğretmenlerine uygulanan işbirlikli öğrenme modeli ile ilgili teorik ve uygulama içeren çalıştay sonrasında öğretmenlerin bu model hakkındaki düşünceleri ve uygulama düzeylerinin belirlenmesidir.

Yöntem

Araştırmanın örneklemini, Ağrı il merkezinde görev yapan 25 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin model hakkındaki görüşlerini belirlemek için betimleme-tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile olayların, objelerin, varlıkların, durumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğu betimlenmeye, açıklanmaya çalışılır (Karasar, 2005).

Ölçme Aracı

Araştırmada veri toplamak amacıyla Çalıştay Sonrası Yöntem Görüş Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Fen ve Teknoloji öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen bilgiler ışığında hazırlanmıştır. Mülakat formu geliştirilip pilot çalışmaları tamamlandıktan sonra Erzurum ilinde 10 fen ve teknoloji öğretmenine uygulanmıştır. Mülakatlardan elde edilen bilgilere göre araştırmaya katılacak öğretmenlere uygulanacak olan ölçek hazırlanmıştır. Daha sonra ölçek işbirlikli öğrenme modeli üzerine çalışmaları olan öğretim üyelerinin ve eğitim bilimlerinde görev yapan öğretim üyelerinin görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

*İşbirlikli Öğrenme Çalıştayının Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin
Modeli Uygulama Düzeylerine Etkisi*

Uygulama

Uygulamanın ilk aşamasında, Ağrı il merkezinde görev yapan Fen ve Teknoloji öğretmenlerine işbirlikli öğrenme modelinin teorik ve uygulamalı olarak anlaşılması amacıyla çalıştay yapılmıştır. Çalıştayda fen ve teknoloji öğretmenlerine işbirlikli öğrenme modeli hakkında bilgileri ve bu modelin sınıf ortamında uygulamalarını içeren çalıştay programı uygulanmıştır. İşbirlikli öğrenme modeli ve yöntemleri hakkında gerekli bilgiler verildikten sonra öğretmenlerden dörder veya beşer kişilik işbirlikli gruplar oluşturularak ve Fen ve Teknoloji dersinde seçilen bir üniteye bizzat öğretmenlerin yöntemin uygulamasını yapmaları sağlanmıştır. Uygulama aşamasında gruplar konuyla ilgili raporlarını hazırlayarak sınıf ortamında arkadaşlarına sunmuşlardır. 36 saatlik çalıştayın sonunda ise Çalıştay Sonrası Yöntem Görüş Ölçeği uygulanmıştır.

bulgular

Bu kısımda araştırmada kullanılan veri toplama aracından elde edilen verilerin değerlendirilmesi ile elde edilen sonuçlar aşağıda sırası ile verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Çalıştay Sonunda İşbirlikli Gruplarla Çalışma Hakkındaki Düşünceleri

| <i>Öğretmen düşünceleri</i> | <i>X^a</i> |
|-----------------------------|----------------------|
| <i>Çok zevklidir</i> | <i>4,0</i> |
| <i>Çok teşvik edici</i> | <i>3,9</i> |
| <i>Çok kolay</i> | <i>3,4</i> |
| <i>Çok faydalı</i> | <i>3,9</i> |

a: Maksimum 5 puan üzerinde ortalama puanlar

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde; ölçekteki “çok zevki”, “çok teşvik edici” ve “çok faydalı” gibi ifadelerle verilmiş olan cevapların ortalamalarının 5 puan üzerinden yaklaşık 4 puan olduğu, yani öğretmenlerin işbirlikli gruplarla

çalışmayı oldukça zevkli, yararlı ve teşvik edici buldukları fakat aynı derecede kolay bulmadıkları görülmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Çalıştay Sonunda İşbirlikli Gruplar İçinde Çalışma Hakkındaki Düşünceleri

| <i>Öğretmen düşünceleri</i> | <i>(%)</i> |
|-----------------------------|-------------|
| <i>Çok iyi</i> | <i>28,0</i> |
| <i>İyi</i> | <i>60,0</i> |
| <i>Yeterli</i> | <i>8,0</i> |
| <i>İyi değil</i> | <i>4,0</i> |
| <i>Çok kötüydü</i> | <i>0,0</i> |

Tablo 2'den öğretmenlerin % 88'inin işbirlikli gruplarda öğrenci gibi çalışmanın çok iyi ve iyi olduğu görüşlerini benimsedikleri belirlenirken, bu konuda olumsuz görüş bildiren öğretmen yüzdesinin oldukça az olduğu belirlenmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Çalıştay Sonunda İşbirlikli Grupla Çalışma Sonrasında Kendilerinde Fark Ettikleri Özellikler

| <i>Öğretmen düşünceleri</i> | <i>X^a</i> |
|---|----------------------|
| <i>-Konuyu araştırma boyutunda</i> | <i>3,8</i> |
| <i>-Kendi başına çalışma boyutunda</i> | <i>4,0</i> |
| <i>-Çok içten gelerek çalışma boyutunda</i> | <i>4,2</i> |

a: Maksimum 5 puan üzerinde ortalama puanlar

*İşbirlikli Öğrenme Çalıştayının Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin
Modeli Uygulama Düzeylerine Etkisi*

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde ölçekteki ifadelere verilmiş olan cevapların ortalamalarının 5 puan üzerinden yaklaşık 4 puan olduğu ve buna göre öğretmenlerin konuyu araştırma, kendi başına çalışma ve çalışmayı içten gelerek yapma gibi özelliklerin kendilerinde olduğunu fark ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Çalıştay Sonunda İşbirlikli Grup İçinde Çalışma Gayretleri Hakkındaki Düşünceleri

| <i>Öğretmen düşünceleri</i> | <i>(%)</i> |
|-----------------------------|-------------|
| <i>Çok iyi</i> | <i>24,0</i> |
| <i>İyi</i> | <i>60,0</i> |
| <i>Yeterli</i> | <i>12,0</i> |
| <i>İyi değil</i> | <i>4,0</i> |

Tablo 4'e göre öğretmenlerin tamamına yakını işbirlikli gruplarda öğrenci gibi çalışma gayretlerinin çok iyi, iyi ve yeterli olduğu, çok küçük bir kısmı ise iyi olmadığı yönünde görüşlerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Çalıştay Sonunda İşbirlikli Grup Çalışmalarında Lider (Başkan) Olma İstekleri

| <i>Öğretmen cevapları</i> | <i>(%)</i> |
|---------------------------|-------------|
| <i>Evet</i> | <i>71,5</i> |
| <i>Hayır</i> | <i>28,5</i> |

Tablo 5’de öğretmenlerin çoğunluğunun işbirlikli grup çalışmalarında başkan olmayı tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Çalıştay Sonunda İşbirlikli Grupları Oluşturma ve Çalışmayı Yürütebilme Hakkındaki Düşünceleri

| <i>Öğretmen düşünceleri</i> | <i>(%)</i> |
|---------------------------------------|-------------|
| <i>-Çok rahatlıkla</i> | <i>36,0</i> |
| <i>-Tam değil</i> | <i>0,0</i> |
| <i>-Bir iki deneme yapmam gerekir</i> | <i>56,0</i> |
| <i>-Biraz zaman gerekir</i> | <i>8,0</i> |

Yapılan çalıştay sonrasında öğretmenlerin % 36’sının kendi başlarına grup oluşturarak işbirlikli çalışmaları yürütebilecek düzeyde oldukları, bu öğretmenlerin yarısından fazlası bir deneyim süreci yaşamaları halimde böyle bir çalışmayı yürütebileceklerini, küçük bir kısmı ise işbirlikli çalışmaları yürütebilmeleri için biraz zamana ihtiyaç duyduklarını belirttikleri Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Çalıştay Sonunda İşbirlikli Çalışmadan Sonra Ufuklarının Geliştiğini Düşündükleri Alanlar

| <i>Öğretmen düşünceleri</i> | <i>X^a</i> |
|---|----------------------|
| <i>-Problemleri çözme</i> | <i>4,0</i> |
| <i>-Yazılı belge hazırlama</i> | <i>3,5</i> |
| <i>-Konuşma yapma</i> | <i>4,0</i> |
| <i>-Grup içi ve gruplar arası çalışma</i> | <i>4,2</i> |
| <i>-Organize etme ve plan hazırlama</i> | <i>4,0</i> |
| <i>-Zamanı iyi değerlendirme</i> | <i>4,1</i> |

a: Maksimum 5 puan üzerinde ortalama puanlar

*İşbirlikli Öğrenme Çalıştayının Fen Ve Teknoloji Öğretmenlerinin
Modeli Uygulama Düzeylerine Etkisi*

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde ölçekteki ifadeler verilmiş olan cevapların ortalamalarının 5 puan üzerinden 3,5-4,2 puan aralığında olduğu ve buna göre öğretmenlerin problem çözme, yazılı belge hazırlama, konuşma yapma, grup içi ve gruplar arası çalışma, organize etme ve plan hazırlama ve zamanı iyi değerlendirme gibi alanlarda işbirlikli çalışmayla birlikte ufuklarının geliştiği düşüncesine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Çalıştay Sonunda Yeniden Bir İşbirlikli Grup Çalışması Yapmaları Halindeki Tercihleri

| <i>Öğretmen düşünceleri</i> | <i>(%)</i> |
|--|-------------|
| <i>-Daha çok alanda çalışma</i> | <i>52,0</i> |
| <i>-Daha iyi zaman kullanımı</i> | <i>48,0</i> |
| <i>-Daha iyi bir iş bölümü</i> | <i>32,0</i> |
| <i>-Daha fazla grup çalışması</i> | <i>48,0</i> |
| <i>-Daha fazla araştırmaya yönelme</i> | <i>48,0</i> |

Not: Öğretmenler birden fazla görüş belirtmişlerdir.

Yeniden bir işbirlikli grup çalışması yapılması halinde öğretmenlerin yaklaşık yarısının daha çok alanda çalışmayı, zamanı daha iyi kullanmayı, daha fazla grup çalışması yapmayı ve daha fazla araştırmaya yönelmeyi istedikleri, bu öğretmenlerin daha düşük bir oranının ise daha iyi bir iş bölümü yapmayı istedikleri Tablo 8'de görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme modeli ile ilgili 36 saatlik teorik ve uygulama içeren çalışmaya katıldıktan sonra işbirlikli öğrenme modeli hakkındaki bilgi düzeylerinin gelişmesine paralel olarak öğretmenlerin işbirlikli gruplarla çalışmayı oldukça zevkli, yararlı ve teşvik edici buldukları, fakat daha az oranda öğretmenin kolay buldukları, işbirlikli gruplarda öğrenci gibi çalışmanın çok verimli olduğunu ve gruplarda öğrenci gibi çalışırken de gayretlerinin yeterli düzeyde olduğunu düşündükleri, yapılan uygulamalarda öğretmenlerin konuyu araştırma, kendi başına çalışma ve çalışmayı içten gelerek

yapma gibi özelliklerin kendilerinde olduğunu fark ettikleri, işbirlikli grup çalışmalarında başkan olmayı tercih ettikleri, öğretmenlerin bir kısmı kendi başlarına grup oluşturarak işbirlikli çalışmayı yürütebilecek düzeyde oldukları, çoğunluğunun ise deneyim süreci yaşamaları halinde böyle bir çalışmayı yürütebilecekleri, küçük bir kısmı ise işbirlikli çalışmaları yürütebilmeleri için biraz zamana ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir (Tablo 1-Tablo 6). Çalışmaya katılan öğretmenlerin işbirlikli çalışmadan sonra sırasıyla grup içi ve gruplar arası çalışma, zamanı iyi değerlendirme, problem çözme, konuşma yapma, organize etme, plan hazırlama ve yazılı belge hazırlama, gibi alanlarda ufuklarının geliştiği belirlenirken, yeniden bir işbirlikli grup çalışması yapmaları halinde de daha çok alanda çalışmayı, zamanı daha iyi kullanmayı, daha fazla grup çalışması yapmayı, daha fazla araştırmaya yönelmeyi ve daha iyi bir iş bölümünü tercih edeceklerine yönelik görüşleri ortaya çıkmıştır (Tablo 7-Tablo 8). Bu belirlemelere göre çalışmaya katılan öğretmenlerin işbirlikli öğrenme modeli ile ilgili bilgilerini arttırdıkları ve eksikliklerinin giderildiği söylenebilir. Bu sonuçların Bourner, Hughes ve Bourner (2001), Mills (2003), Doymuş, Aksoy, Daşdemir ve Şimşek (2006) çalışmalarıyla uyumlu olduğu, Garvin ve ark. (1995)'nin çalışmalarıyla uyumlu olmadığı görülmüştür.

Bu çalışmanın sonuçları ışığında öğretmenlerin işbirlikli öğrenme modeli ve diğer aktif öğrenme yöntemlerini sınıflarında etkili bir şekilde uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitim kurslarında uygulamalı olarak verilmesi önerilebilir.

Kaynaklar

Aksoy, G. (2011). *Öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki deneyleri anlamalarına okuma-yazma-uygulama ve birlikte öğrenme yöntemlerinin etkileri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Aksoy, G. ve **Doymuş, K.** (2011). *Fen ve teknoloji dersi uygulamalarında işbirlikli okuma-yazma-uygulama tekniğinin etkisi*. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(2), 381-397.

Avcıoğlu, H. (2012). *The Effectiveness of Cooperative Learning and Drama Techniques in Acquisition of Social Skills by the Children with*

Intellectual Disabilities, Eğitim ve Bilim-Education and Science, 37(1), 110-125.

Boumer, J., Hughes, M. and Boumer, T. (2001). *First – Year Undergraduate Experiences of Group Project Work*, Assessment and Evaluation in Higher Education, 26, 19-39.

Doymuş, K. (2007). *Effects of a Cooperative learning strategy on teaching and learning phases of matter and one-component phase diagrams*. Journal of Chemical Education, 84 (11), 1857-1860.

Doymuş, K. (2007). *Effects of a Cooperative learning strategy on teaching and learning phases of matter and one-component phase diagrams*. Journal of Chemical Education, 84 (11), 1857-1860.

Doymuş, K., Aksoy., G., Daşdemir, İ. ve Şimşek, Ü. (2006). *Fen bilgisi laboratuvarı uygulamalarında işbirlikçi öğrenme yönteminin kullanılması*. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13,157-166.

Doymuş, K., Karaçöp, A. and Şimşek, Ü. (2010). *Effects of jigsaw and animation techniques on students' understanding of concepts and subjects in electrochemistry*. Educational Technology Research and Development, 58 (6), 671-691.

Fer, S. ve Çırık, İ. (2006). *Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması Nedir?*. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 2(1), 1-26.

Garvin, J., Butcher, A, Stefani, A., Tariq, V., Lewis, N., Blumsom. R. Govier, R. and Hill, J. (1995). *Group projects for first year university students: An evaluation*. Assessment and Evaluation in Higher Education, 20(3), 279-94.

Graham, D.C. (2005). *Cooperative learning methods and middle school students*. Yayınlanmamış doktora tezi, Capella University, Minnesota.

Hwang, W. Y., Shadiev, R., Wang, C. Y., and Huang, Z. H. (2012). *Apilot Study of Cooperative Programming Learning Behaviour and Its Relationship with Students' Learning Performance*, Computers & Education, 58(4), 1267-1281.

Johnson, D.W. and Johnson R.T. (1999). *Making cooperative learning work*. Theory Into Practice, 38(2), 67-73.

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

Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara: Gazi Yayınevi.

Maloof, J. and White, V.K.B. (2005). *Team study training in the college biology laboratory*. Journal of Biological Education, 39 (3), 120-125.

Mills, P. (2003). *Group project work with undergraduate veterinary science students*. Assessment and Evaluation in Higher Education, 28(5), 527-38.

Özden, Y. (1997). *Öğrenme ve Öğretme*, Ankara: Pegem Yayıncılık.

Slavin, R.E., Madden, N.A. Karweit, N., Livermon, B.J. and Dolan, L. (1995). *Success for all: first year outcomes of a comprehensive plan for reforming urban education*. American Educational Research Journal, 27, 255-278.

Sönmez, V. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Tan W., Wen, X., Jiang, C., Du, Y., and Hu, X. (2012). *An Evaluation Model Integrating User Trust and Capability for Selection of Cooperative Learning Partners*, Chinese Journal of Electronics, 21(1), 42-46.

Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C. J., Jessiman, E., Livingston, K. and Thurston, A. (2010). *Social effects of collaborative learning in primary schools*. Learnig Instruction, 20(3), 177-191.

Turan S., Konan A., Kihy Y. A., Özvarış S. B., and Sayek I. (2012). *The Effect of Problem- Based Learning with Cooperative – Learning Strategies in Surgery Clerkships*, Journal of Surgical Education, 69(2). 226-230.

Webb, N. M., Sydney, H. and Farivor, A.M. (2002). *Theory in to practice*, College of Education, 41(1), 13-20.

*Gürcü Kraliçesi Tamara'nın Sarıkamış (Micingert) Savaşı
(23-31 Temmuz 1202)*

**GÜRCÜ KRALİÇESİ TAMARA'NIN SARIKAMIŞ (MICINGERT) SAVAŞI
(23-31 Temmuz 1202)**

Gürsoy SOLMAZ¹

Özet

Bu çalışma 1202 tarihinde Anadolu Selçuklu hükümdarı İkinci Rükneddin Süleyman (1196-1204) ile Gürcü kraliçesi Tamara (1160-1213) arasında olan savaşın sebepleriyle ilgili bilgileri ana kaynaklar doğrultusunda içermektedir. O zamanın önemli bir olayıdır. Savaştan sonra Tamara'nın şöhreti artmıştır. Güzelliği ile ünlü Tamara ressamlar göndererek resmini çizdirdiği İkinci Rükneddin Süleyman ile Hıristiyan olmak şartıyla evlenmek ister. O zaman Selçuklu tahtında bulunan İkinci Kılıç Aslan oğlu Rükneddin Süleyman adına bu olaya sevinir. Durumu oğluna anlatır. Fakat Anadolu Selçuklu Sultanı olan İkinci Kılıç Aslan'ın en yakışıklı oğlu olan İkinci Rükneddin Süleyman bu teklife razı olmaz. Haliyle Tamara'nın bu isteği yerine getirilmez. Bu teklifi kendisine hakaret sayan Selçuklu şehzadesi daha sonradan Anadolu Selçuklu sultanı olunca Tamara ile savaşmak için Erzurum'a gelerek O'nun üzerine yürüyecektir. Her iki ordu Micingert Kalesi yakınlarında ki Boloski denilen yerde karşı karşıya geleceklerdi. Aksilikler Selçuklular aleyhine gelişince akıbet Selçukluların yenilgisi olmuştur. Pek çok ganimet elde eden Tamara daha da ünlenecektir. Anadolu Selçuklu sultanı ise gündemden düşecektir. Bu sebeple içine düştüğü üzüntüden ötürü ölecektir. Savaşın gerçek sebebinin duygusal yanı ilgi çekicidir.

Anahtar Kelimeler: Sarıkamış Savaşı, Rükneddin Süleyman, Kraliçe Tamara, Micingert Kalesi.

¹ Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Öğretim Üyesi

Sarıkamış (Micingert) War of Georgian Queen Tamara (23-31 July 1202)**Abstract**

This research includes the information about reasons of the war in 1202 between Anatolian Seljuk Monarch II. Rükneddin Solomon (Süleyman) and Queen of Georgia Tamara (1160-1213) according to fundamental resources. It is also an important event. . Tamara's fame increased after the war. If the Seljuk sultan will be dropped from the agenda. The emotional part of the real reason of the war is intriguing. The queen of Georgia Tamara who is known with her beauty (1184-1212) sends an artist to Seljuk Sultan II.Kılıç Aslan's (1155-1192) palace where she hears of living handsome sons of the sultan and somehow she gets their portraits. When she likes most Süleyman among Kılıç Aslan's 12 sons, she writes a letter to Kılıç Aslan and declares that she wants to marry Süleyman and if this marriage happens he can dominate the whole Georgia lands. She has only one condition which is Süleyman should change his religion into Christianity. II.Kılıç Aslan leans towards this proposal, but Rühneddin Süleyman totally rejects it. When Süleyman who never forgets this event, comes the throne, he comes to Erzurum for taking his revenge. He writes to Tamara and announces his coming. Both armies fight in Micingert Castle on a place called Boloski (1202). The winner Tamara gets lots of booty. For preface of the following event that we write, according to reference books, is all.

Key Words: *The Sarıkamış War, Rükneddin Süleyman, Queen Tamara, Micingert Castle.*

1.Giriş

Güzelliği ile dillere destan Gürcü Kraliçesi Tamara (1184-1212) oğullarının yakışıklı olduklarını duyduğu Selçuklu Sultanı II. Kılıç Aslan'ın (1155-1192) sarayına bir ressam gönderip, bir şekilde resimlerini yaptırır.12 oğlu olan Kılıç Aslan'ın, Süleyman isimli oğlunu beğenince Kılıç Aslana mektup yazarak Süleyman isimli oğlu ile evlenmek istediğini şayet bu durum gerçekleşirse bütün Gürcü topraklarının hakimi olacağını beyan eder. Bir şartı vardır da Süleyman'ın Hristiyan olmasıdır. Bu teklife II. Kılıç Aslan sıcak bakar ama Süleyman asla yanaşmaz. Zaman olur ki olayı unutmayan Süleyman Selçuklu tahtına geçince bu olayın intikamını almak için Erzurum'a gelir.Tamara'ya mektup yazarak üzerine geldiğini belirtir. Her iki ordu Micingert Kalesinde Boloski denen yerde savaşırlar(1202).Galip gelen Tamara'nın eline pek çok ganimet geçer. Aşağıda kaynak kitaplara göre yazacağımız olayın önsözü için yazacaklarımız bunlardır.

Anadolu Selçuklu Sultanı II. Kılıç Aslan (1155-1192) döneminde Gürcü kraliçesi Tamara(1184-1212) ile olan ilişkiler Selçuklu kaynağı İbni Bibi de aynen şöyle

*Gürcü Kraliçesi Tamara'nın Sarıkamış (Micingert) Savaşı
(23-31 Temmuz 1202)*

yazmaktadır: "Sultan Kılıç Arslan zamanında Gürcülerin melikesi Tamara Hatun idi.. Bu Hatunun Abhaz ülkesinde ve Tiflis başkentinde sözü geçer ve emri tutulurdu. Padişahlarla aynı haşmete ve büyüklüğe sahipti. (Duyguları kabarık olan Tamara) O yüzden tabiatının dizginini nefsinin isteğine teslim ederek, selvi boylu, güzel yüzlü, iyi ata binen ve güzel konuşan şehzadelerden birinden bahsedilse hemen ona tutulur; hangi şart altında olursa, olsun istediğini altınla veya sözle elde ederdi.

O tarihlerde bu iş için görevlendirdiği muhbirler gelerek ona, "Rum ülkesinin padişahı Sultan Kılıç Arslan'ın yetişkin 12 oğlu vardır. Her biri padişahlık burcunda bir ay olup bir sarayın sahibi ve bir ülkenin yöneticisidir. Savaşta baş uçurup, eğlence meclisinde altın saçarlar. Padişahlık etme ve saltanat sürmede, devleti yönetmekte ve işleri çekip çevirmekte Cemşid'in ihtişam, güç, ve cömertliğe sahiptirler. Halkın sıradan ve seçkin kimseleri tarafından sevilip sayılırlar" dediler.

Bu hikâye, Tamara'nın bütün varlığını etkiledi; akli, fikri Heyecan ve sabırsızlıkla onları düşünmekle meşgul oldu.

Sabırsızlık çukurunda ve çaresizlik kuyusunda bu şekilde debelenirken, seçim kurasının hangi padişaha çıkacağını, ümitsizlik damağındaki acılığın, hangi şehzadenin meram şerbetiyle tatlanacağını bilemiyordu. Nihayet bulduğu çare bir büyücü kadını bulmaktı ve kısa süre de buldu da. Tamara, Harutî büyü² bilen böyle bir kadını çağırarak sırrını açınca, "Bu işin üstesinden gelmek çok kolay. Bu hastalığa derman bulmak çok basit. Hiç sıkılma. Gösterdiğim yoldan da ayrılma. Önce eli çabuk, ustalığı yerinde, zekâsı kıvrak bir ressam çağır da ben onunla Rum ülkesine gideyim. Orada o, şehzadelerin yüzünü olduğu gibi çizsin. Onların evde ve sokaktaki davranışları ve huyları gözlemlensin. Bu konunun gerçekleri ve bu işin aslı hakkında yeterli bilgiler elde edinildikten sonra büyük Hatun'un yanına dönülsün" dedi.

Dadı'nın söylediği bu özellikleri taşıyan bir ressam getirdiler. Yol için gerekli olan eşyayı verdikten sonra onları Rum ülkesine yolcu ettiler.

Onlar oraya varınca, ülkenin her yanını dolaştılar. Şehzadelerin şekillerini, şemailerini mükemmel bir şekilde resimlediler. O konuda çok dikkatli ve uyanık davrandılar. Sonra da geri döndüler.

² Kur'an-ı Kerim'de de adı geçer ve Marut iîe birlikte kullanılır. Bu iki melek yeryüzüne inip günah işlemişler ve bu yüzden Babil'de bir kuyuya hapsedilmişlerdir. Bunların yeryüzüne geliş amaçları halka sihir ve büyüyü öğretip onları yoldan çıkarmaktır. Fars edebiyatında büyüye ve hileye örnek olarak gösterilir.

Tamara, raporu (kârnâme) inceleyince, Sultan Rükneddin'in şekline meftun ve mecnun oldu. Ve "Dokuz katlı göğün altında benim eşim bundan başkası olamaz" dedi. Derhal kâtibini çağırarak Sultan Kılıç Arslan'a şu cümleleri içeren bir mektup yazmasını buyurdu: "Şanı yüce ve saltanatı devamlı olan Allah, görülen ayın mutluluk saçan ışıklarını ve parlaklığını aldığı, şansın ve devletin rızasına ve isteğine boyun eğmeyi görev bildiği siz cihanın efendisinin şerefli hatırına ve parlak kalbine dünyada yaşayanların isteklerini yerine getirmek ve onların işlerini kolaylaştırmak konusunda güç ve keramet versin. -Çünkü Allah, ihtiyaç sahiplerine yardım etmeye muktedirdir.-

Dinin ve dünyanın direği, İslam'ın ve Müslümanların sultanı, inananların emiri olan siz -Allah başarınızı artırsın- dünyanın efendisine saklı ve gizli değildir ki büyüklüğü sonsuz ve nimeti genel olan Allah, bu cariyenize geniş, mamur ve güzel bir ülke, güçlü ve haşmetli bir devlet verdi. Karun'un bile nisabından pay alabileceği bir hazineye sahibim. Bu diyarda yaşayan itibarlı ve büyük kimseler, nimetlerimin kölesi ve fermanımın esiri oldu. Ben zayıfın ağzından çıkan söz, onların çoluk çocukları ve malları üzerinde kader gibi etkili oldu. Bütün bunlara rağmen geleceğim konusunda tereddütlere ve endişelere sahibim. Padişahlık sarayında ülkemi yönetecek birisi eksik. Bilgiyi ve beceriyi kendinde toplayan, ahlakî kurallara uymayı kendine görev bilen, ülkemi yönetmek için danışıp konuşabileceğim, ülkemi yabancıların müdahalesinden ve düşmanların saldırılarından koruyabilecek bir eşe sahip olmaktan başka çarem ve çıkar yolum yok. Ehî-i sâlib olmama rağmen evleneceğim o kimsenin soyundan ülkemin vârisi olacak, devletimin kalıcılığını sağlayacak ve onun güçlenmesine sebep olacak, David hanedanının isminin devam ettirip yaşatacak bir evlat sahibi olmam mümkündür. Eğer beklenen ecel aniden gelir, ölüm kapımı çalarsa, tabiatıyla bu diyarın ve ülkenin yönetimi ona kalır. Aramızdaki din ve milliyet farklılığına rağmen bu ülkede oturanları onu padişah olarak kabul ederler. Bana mutluluk habercisinden, büyüklük ve yücelik postasından şöyle haber geldi ki, meliklerin meliki Rükneddin Süleymanşah, padişahların övülen özelliklerine ve mükemmel sıfatlarına sahip olup adamlarına ve yakınlarına da aynı huyları aşılamıştır. O, her ne kadar yaş sayısının küçüğü, hayat bahçesinin yenisi ve emniyet bağının fidanıysa da keskin zekâsı, üstün aklı onun halkın istek ve arzularını yerine getirmede yeterli olacağını göstermektedir.

Sahip olduğu bu faziletler ve özellikler, böyle güzel bir ülkenin böyle bir melike, böyle büyük bir tahtın böyle bir sultana, böyle bir Belkıs'ın böyle bir Süleyman'a lâyık olduğunu göstermektedir, eğer siz yüce padişahın şerefli düşüncesi ve yüce rızası, bu birleşmenin yollarını açar ve bu yakınlaşmanın şartlarını hazırlarsa, nikâhın gerçekleşmesi mümkün olur. O zaman o şanslı şehzadenin saltanat çetresinin (çetr-i humayun) gölgesi, meliklerin hasretini çektikleri ve sultanların gıpta ettikleri bu ülkeye düşsün. Şahların şahının kfilesinin yolunun çıkardığı toz bu makamın burnuna güzel

*Gürcü Kraliçesi Tamara'nın Sarıkamış (Micingert) Savaşı
(23-31 Temmuz 1202)*

kokular saçsın. Süleyman, uğurlu ayağıyla salına salın David hanedanının haremine girsin. Bu devletin tahtı, onun güzel huyu ve parlak yüzüyle aydınlansın ve şeref lensin. Hüsrana uğrayacak ve kahrolup ezilecek olan muhalif şeytanlar ve haset ifritler, buldukları yerlerden çıkmaz olsunlar" dedi.

Elçiler, bu mektupla birlikte hediyeler ve armağanlarla Sultanın huzuruna vardılar. Ona mektupları ve sözlü haberleri verdiler. Toplantı bitip huzurdakiler dağıldıktan sonra Kılıç Arslan halvet odasına çekildi. Melik Rükneddin'i yanına çağırarak ona durumu anlattı.

Bu hikâyeyi babasından dinleyince Melik Rükneddin'in öfke ateşi ve gazap koru alevlenmeye başladı. Babasının davranışını kınayarak, "Padişahımızın onuru ve şerefli nefsi niçin böyle çirkin ve kötü bir harekete izin vermektedir? Kölen olan bu oğlunu, her an yok olabilir ve her zaman kaybedilebilir olan bir dünya malına sahip olması için saltanat dergâhının kulluğundan niçin uzaklaştırmak istiyorsun? Kâfir bir kadının işvesi ve cilvesine kanarak oğlunu niçin İslam başkentinden uzaklaştırıp küfür ve sapıklık yurduna atmak istiyorsun? Benim ümidim. İlahî gücün, Semavî desteğin ve Sultan'ın devletinin yardımıyla Abhaz ülkesini almaktır,. Kilise ve manastırların yerine mescit ve medreseler yaparım. Zil ve çan sesi yerine, Yüce Allah'ın birliğini ve Muhammedi Mustafa'nın (A.S.) peygamberliğini bildiren ezan sesini duyururum" dedi

Oğlunun bu güzel düşüncesinden ve aslı davranışından dolayı Sultan Kılıç Arslan'ın kalbi sevinç ve huzur doldu. Ona övgüde bulunarak davranışından dolayı özür diledi. (İbn-i Bibi, 1996: 85-90)

Sultan Rükneddin babasının devri geçip saltanat sırası kendine gelince(1196) güçlü bir ordu ve sayısız bir askerle (1202 baharında) o tarafa (Gürcistan) yürümek istedi. Bunun için kardeşlerine, yakınlarına ve çevre meliklerine haberciler ve elçiler göndererek, onlardan adamlarını toplamalarını, savaşa ve vuruşa hazır olmalarını istedi.

Sultan'ın fermanına, Elbistan'ı ve bağlı yerlerini yönetimi altında bulunduran Sultan'ın kardeşi Melik Muğiseddin Tuğrulşah (1202-1225) herkesten önce uydu. Hemen padişahın hizmetine koştu. Aynı şekilde Melik Fahreddin Behramşah da Sultan'ın huzuruna ilk gelenlerdendi. Sultan'ın damadı ve Mengücek Gazi'nin soyundan olan Fahreddin Behramşah da her taraftan asker çağırdı. Onları araç gereçlerle donatarak hazır hale getirdi. Daha sonra Sivas üzerinden Erzincan'a gelen Sultan'a katılarak Erzurum'un yolunu tuttu.

Gürcü Kraliçesine, Sivas'ta iken elçi ile birlikte, çok sert bir mektup veya ulti matom gönderen Süleymanşâh, 1202 baharında, ordusu ile Konya'dan hareketle,

tâbilerinin yardımcı askerlerini de alıp, 25 Haziran 1202 Salı günü Erzurum'a ulaşmıştır. (İbn-i Bibi, 1996: 91-93)

Tarihi ehemmiyeti dolayısı ile bu mektubun başlıca kısımlarını Gürcü kaynağından aktarıyoruz.

"Göklerin altında yükselmiş sultanların en yükseği, meleklerle benzeyen ve büyük Muhammed'i göndermiş olan Allah'ın yardımcısı ben, Rükneddin, Gürcülerin hükümdarı olan sana, Tamara'ya bildiririm ki her kadın akılcı zayıftır. Sen, Gürcülere, Allah'ın sevgilileri olan İslâm halkını katletmek için kılıç kaldırmalarını, bundan başka da, hür bir milleti kölelik vergisine tâbi tutmalarını emretmişsin, İşte ben İranlılar [yani Türk] hanedanının adaletini icra etmeğe ve sana ve halkına, Allah'ın sırf bizim elimize verdiği kılıcı çekmemizi sana ve halkına anlatmağa geliyorum. Ben gelmeden önce, önüme diz çökerek, Muhammed'in resullüğünü kabul ettiğini beyan eden ve kendi dinini inkâr edip boş yere ümit bağladığın haçı huzurumda kıracak olanların hayatlarını başışlamaya razı olacağım"

Bu ifadeler Gürcü kaynağına göre, Selçuklu Sultanının kudret, gurur ve hiddeti ile dolu idi. Aynı zamanda onun düşünce ve cihan hâkimiyeti davasını ifade bakımından da mühim olan bu mektup, kraliçeye takdim edilirken Türk elçisinin beyanları da aynı mahiyette ve mağrurane idi.

Elçi ulaşınca Tamara'nın huzuruna getirildi, mesajını verdi ve takdim edildikten sonra: "Hükümdarınız kendi dinini terk ederse sultan kendisiyle evlenecek, reddettiği takdirde ise onu kendi cariyesi yapacaktır" gibi küstahça bir teklifte bulundu. O bu mağrurane sözleri sarf ederken, başkumandan Zakaria yerinden kalkarak ona bir tokat indirdi ve kendisini yarı ölü bir hâlde yere serdi. Adamı yerden kaldırdılar ve kendine gelince, Zakaria: "Elçi olmasaydın bu küstahça hareketine karşılık olarak önce dilini, sonra da başını kesmek yerinde bir hareket olacaktı" (Brosset, 2003: 406)

Sultan, daha önce de Erzurum yöneticisi (sahib) olan Melik Alaaddin Saltukî'ye asker toplaması konusunda ferman göndermişti. Onun asker toplamada ve fermanın hükümlerini yerine getirmede ihmal davrandığını öğrenince, Derhal onun azli konusunda ferman çıkardı. O ülkenin topraklarını, kalelerini ve beldelerini her şeyiyle ondan alarak Gıyaseddin Tuğrulşah'a verdi. Yönetim dizginlerini onun avucuna bıraktı. Bu zat Selçuklu hanedanının Erzurum'daki son hâkimiydi. (İbn'ül Esir, 1987: 146) Böylece Saltuklular (1072–1202) o gün Türkiye Selçukluları'na resmen bağlanmışlardı.

Daha sonra Selçuklu Rükneddin Süleyman, işte bu siyasî ve hissi sebeplerle Erzurum'dan hareketle Soğanlı Dağları'na doğru ilerleyerek, çok sayıda askerle birlikte Abhaz ülkesine ve Gürcü beldelerine yöneldi. Selçuklu ordusu, Micingert'in batı

*Gürcü Kraliçesi Tamara'nın Sarıkamış (Micingert) Savaşı
(23-31 Temmuz 1202)*

yanında tarihi Erzurum-Kars kervan yolu üzerinde Bolostik denen (Turan, c. XI: 225-229) kale civarında karşı karşıya gelmişlerdir. Bunu fırsat bilen Gürcüler, hareketlenerek Kıpçaklar ile de ittifak etmişler ve kuvvetli bir duruma gelerek, civar bölgeleri istilâya başlamışlardı. Bu arada Erzurum'a kadar uzanan bir akın yaparak Kars'ı da ele geçirmişlerdi.

Micingert Savaşı (h. 598/1202)

Bugün bir efsane gibi görünen Tamara'nın bahsettiğimiz evlenme teklifi ile alakalı gelişen olaylar zinciri bir gerçektir ve Gürcü kaynakları tarafından da teyit edilmiştir. (Turan, 1971: 255; Brosset, 2003: 408)

Kraliçe Tamara mektubu okuduktan ve elçiyi dinledikten sonra çok üzülmüş ve durumun ağırlığını düşünerek memleketindeki bütün askerlerin toplanmasını emretmiştir. Bunlar arasında, bir kısmı Hıristiyan olan, Şâmâni Kıpçakların (Kumanlar) bulunduğunu da biliyoruz. Rivayete göre kraliçe, Samtze'ye gelerek Odrhe'ye gitti ve orada Meryem Ana kilisesinde dua etmekten başka hiçbir şeyle meşgul olmadı. Yanında, birçok piskopos ve keşişlerle beraber aziz ve faziletli bir zat olan Kartli (Tiflis) uyumadan Mezamir (Makamla okunan Zebur sureleri) okuyordu. Kraliçe, aynı zamanda, bütün kilise ve manastırlarda ayin ve dualar yapılmasını emretti. (Brosset, 2003: 408)

Askerlerini toplayıp harekete geçirmiş olan Kraliçe, Kars civarına gelince cevabî mektubunu, Allah'ın kudretine güvenerek ve Meryem'e niyaz edip mukaddes haça ümit bağlayarak "Ey Rükneddin, mutlak kudret sahibi Allah'a tam güvenle, Meryem Ana'ya dua ederek ve ümidimi mukaddes haça bağlı olduğu hâlde, gökleri gazaba getirmek üzere yazılmış olan mektubunu okudum ve orada, Allah'ın muhakeme edeceği kötülüğünün delillerini gördüm. Allah'ın adına boş yere yemin edenlerin Onun tarafından mahvedileceğini bilmiyor musun? Sen para kuvveti ile toplamış eşek sürücülere dayanıyorsun, fakat ben ne servete, ne asker çokluğuna ne de diğer her hangi bir insanî şeye değil, yalnız mutlak kudret sahibi Rab Oğlu'na ve senin tahkir ettiğin İsa haçına itimat ederim. Bana yolladığın mesaja göre, Hazret-i İsa'nın adım taşıyan orduyu sana saygı göstermek için değil, mağrur yüreğini mahcup etmek ve Allah'a küfretmeğe bizzat kendisi tarafından öğrenmen için sana karşı sevk ediyorum. Seninki değil, O'nun iradesi yerine gelsin, seninkinin yerine O'nun adaleti yerine getirilsin! Senin adamlarının savsakladığını bildiğim için cevabımın tam zamanında yetişmesi ve tedbir alabilmen için benim adamlarımdan birini de sana gönderiyorum. Harekete geçirdiğim askerlerim ise, esasen kapına dayanmışlardır." (Brosset, 2003: 407; İbn'ül Esir, 1987: 146-147) Böylece kraliçenin sultana daha mütevazı fakat tezellül göstermeyen bir cevap verdiği kaydedilmiştir.

Kraliçe bu mektubu sultanın elçisine verip onu elbise ve bir hediye ile taltif ederek uğurladı. Sonra, adamlarına atlarına binmek emrini verdi ve her şeyi görebileceği yüksek bir yere çıktı. Kraliçe orada uzun bir zaman Allah'ın önünde ağlayarak diz çöktü. Ayağa kalktığı vakit yer gözyaşları ile tamamıyla ıslatmıştı. Sonra, bütün büyükleri çağırıp her bir eristava (prens) gelip mukaddes haça tapmağı emredince, onlar birbiri arkasından huzur vasıtasına ibadet etmeğe, öpmeğe geldiler. Kraliçe, mukaddes haçı kollarının arasına alarak adamları atlarına bininceye kadar her tarafa üç defa haç işaretini yaptı ve hepsine dilekleri için hitap etti. Bundan sonra, onlar, Allah'a ve Tamara'nın gözyaşlarına güvenerek hareket ettiler. (Brosset, 2003: 407)

Gürcü ordusu, başkumandan Zakaria, Şalva ve İvane gibi meşhur kumandanlar idaresinde ilerleyerek, Erzurum'dan hareket eden Türk ordusu da Pasinler ve Sarıkamış istikametinde yoluna devam etmiş, Micingert Kalesi³ civarına gelinmiştir. Selçuklu kaynağına göre: savaş aşağıdaki gibi gelişmiştir.

Gürcüler, saltanat bayraklarının kendilerin doğru geldiğini öğrenince savaşa ve harbe hazır hale geldiler. Büyük bir orduyla savaşmak için ortaya çıktılar. Karıncalar ve arılar gibi coşup kaynamaya başlayarak Sultanın karşısına dikildiler. İki ordu arasında öyle vuruşma ve çarpışma oldu ki, savaş alanında ölüden tepeler meydana geldi, "Kara kandan deniz, deniz, cesetten kara oldu.

Yenilginin kokusu ve başarısızlığın rüzgârı kâfirlerin tarafına esmek üzereyken, gaib perdesinden İslâm ordusuna büyük bir fetih ve önemli bir ganimet yüzünü gösterecekken, kâfirlerin, " Arkalarını dönüp kaçarlar" yolunu tutmaları yakınken, Kaza ve kaderin etkisiyle padişahlık şemsiyesini taşıyanın (çetr-dâr) atının ayağı derin bir çukura düşünce adam başının üzerine yere çakıldı ve sert yere düştü. Kükreyen aslanlar ve kızgın kaplanlar gibi savaş alanında savaşa tutuşmuş, durup dinlenmeden mücadele eden oraya buraya koşan, keskin kılıçları, ağır güzleri ve can alıcı mızraklarıyla batıl inançlı düşmanları feryat ettiren, kavga ateşini alevlendirip, mücadele dumanını göğe çıkaran, Ölümü korkutup uzaklara kaçırarak savaşçıların, askerlerin ve beylerin (ümere ve haşem) gözü, saltanat şemsiyesinin düştüğünü görünce, düşmanın ordunun merkezine kadar ulaştığını ve padişahın başına felâket geldiğini sandılar. Hep birden ağırlıklarını bırakıp kaçmaya başladılar. Böylece üstün aciz, vuran vurulan, öldüren ölen, bey esir, esir bey durumuna geçti,

Yiğitlerin ileri gelenleri derhal çetr'i doğrulttular ve çavuşlar büyük bir gayretle, "Yanlış yanlış, geri dönün, geri dönün" diye bağurmaya başladılarsa da yaydan çıkmış ok

³ Micingert Sarıkamış'a bağlı tarihi bir köydür. Yeni adı İnkaya'dır.

*Gürcü Kraliçesi Tamara'nın Sarıkamuş (Micingert) Savaşı
(23-31 Temmuz 1202)*

gibi artık onların dönmelerine imkân kalmamıştı. Her ne kadar Sultan bağıyor, komutanları (serleşker=subaşılar) adlarıyla çağırıyor, işin aslını anlamaya çalışıyorsa da hiçbir faydası olmuyordu. Olan oldu. Kıyamet koptu. Asker yönünü firara çevirdi. Düşmanlar, Erzincan yöneticisi {sahib} Melik Fahreddin Behramşah ile büyük beylerden birkaçını atlarından düşürerek tutukladılar. Böylece Selçuklu ordusu mağlup olmuş; Rükneddin Süleymanşah muharebenin artık kaybedildiğini görerek ., Erzurum Meliki Mugiseddin Tuğrulşah, diğer emirleri ve askerleri ile birlikte Erzurum'a çekilmişti. Sağ kalan askerler gelip kendisine katılsın diye birkaç gün orada bekledi. Dinlenip yorgunluğunu attıktan sonra Rum tarafına (Konya'ya) hareket etti.

Gürcüler ordugâhı işgal ederek sayısız eşya ve levazım, hesapsız servet, altın ve gümüş kaplar, mücevherat ve inciler, altın kadehler, taş ve incilerle süslü kıymetli tabaklar, sürahiler kıymetli kumaşlar, çadırlar, halılar, at, deve ve katırları elde etmişlerdir.” (İbn-i Bibi, 93-95 ; Brosset, 2003: 408-411 ; Turan, 225-229)

Tamara ile kocası David oraya geldiler. Rükneddin'in sancağının arkasından ilk hatta Ezinga [Erzincan] kumandanı, sonra da diğer ileri gelen şahıslar yürüyorlardı. İçlerinden Tamara'nın seçtiği bazı kimseler kendisine takdim edildi. Tamara onlara teselli edici sözlerle hitap etti, kendilerini mükellef bir ziyafete davet etti ve her birini rütbesine uygun hediyelerle taltif eyledi. Sonra, Ezinga sahibi(Erzincan Mengüçüklü hükümdarı Behramşah) hariç olmak üzere, onları muhtelif kalelere dağıttı. Tamara, Ezinga sahibini, eski itibarı ve dostluk münasebetinden dolayı esir olarak Tiflis'de alıyordu. Bu çok büyük ve meşhur zat, sonra, Tamara tarafından bir at nalı mukabilinde satıldı. Kraliçe, çok eski zamandan beri yapılmamış olan bu işi hanedanının şan ve şerefi uğuruna ve hatırasını ebedileştirmek için yapmıştır (Brosset, 2003: 410)

1202 senesinde vuku bulmuş bu Gürcistan Seferi ve Micingert Savaşında Süleymanşah'ın kuvvetine fazla inanması, gururu ve ihtiyatsızlığı dolayısıyla böyle bir mağlubiyete uğramıştır ki kraliçeye ultimatom mahiyetinde gönderdiği mektup, onun bu ruh hâletini meydana koymuştur.

Konya'ya varınca askerleri yerlerine gönderme, savaşın durumunu araştırma, halkın dertlerine deva bulma işleriyle meşgul oldu. Bunları yaparken şerefli zatına onulmaz bir hastalık musallat oldu. Devrin bütün tabipleri o şiddetli hastalığın tedavisinde aciz kaldılar. Ateşler içinde kıvrılırken, onun iyileşmesinden ümitlerini kestiler. Fakat bu yenilgi ona öyle tesir edecektir ki O çok geçmeden 1204 yılında kahrından ölecektir. Bu yüzden tarihler onu ölümünden sonra Süleyman Kahr yani kahrından ölen Süleyman diye anacaklardır.

Gürcülerin, 23-31 Temmuz 1202 deki Selçuklular'a karşı giriştikleri bu baskın savaşında "Saltuklar'ın Micingert Kolu'nun devam ettiğini, 1204 de Erzurum Selçuklu Meliki Tuğrulşah'a karşı Micingert Kalesi'ni tamir ettirmesinden Onun, komşu Ani'ye de hâkim olan Atabekli ile işbirliği edip, Sultan ordusuyla savaştığını anlıyoruz." Bu sıradaki Micingert Saltuklu Beği "Ebûmansur'un da, mülkünü kurtarma ve koruma bahasına, dindaşları aleyhine davranıp Tamara'ya tâbii olduğu" anlaşılmaktadır. (Kırzioğlu, 1992:140)

Micingert Kalesi, bugün eski Erzurum-Kars karayolu üzerinde yalnızlığına ve terk edilmişliğine, zaman zaman bedeninden aşağıya düşen taşlarla sitem ediyor. Tesellisi 1710 sayılı yasa gereğince korunması gerektiği⁴. Sevinci ise, hâlâ Türk mührünün Doğu'daki en görkemli izlerini taşıyor olabilmesi...

Kaynakça

İbn-i Bibi, El-Evamirü'l-Ala'iyye Fi'l-Umuri'l-Ala'iyye, Hzl: Necati Lugal-Adnan Sadık Erzi

İbn'ül Esir, El Kâmil Fi't Tarih, c.XII, trc. Abdülkerim Özaydın- Ahmet Ağırakça, İstanbul 1987

Marie Felicite Brosset, Gürcistan Tarihi (Eski Çağlardan 1212 yılına kadar) çeviren

Hrand D. Andreasyan,Yayına Hazırlayan Erdoğan Merçil,Ankara 2003,

M. Fahrettin Kırzioğlu, Kıpçaklar, Ankara 1992

Osman Turan, "Süleyman Şah II", İA, c.XI

Osman Turan, Selçuklular Zamanında Türkiye, İstanbul, 1971.

⁴ Gerek Micingert gerekse Zivin Kaleleri 1710 sayılı yasa gereğince korunması gerekli eski anıtlar listesindedirler. İstanbul'da toplanan Kültür Bakanlığı, Gayrimenkul Eserler ve Anıtlar Yüksek Kurulu Başkanlığının 290- 10.3.1978 tarih ve A-1003 Sayılı kararlarıyla 1710 sayılı yasa gereğince korunması gerekli eski anıtların listesinde yer almışlardır.

XIX.VE XX. YÜZYILLARDA OSMANLI DEVLETİNİN MÜSLÜMAN TEBA'AYA YÖNELİK EĞİTİM POLİTİKASI II¹

Kenan ÇETİN²

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 yansadığını 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.

¹ Bu makalenin birinci bölümü Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi'nin 27. Sayısında yayımlanmıştır.

² Yrd. Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı Öğretim üyesi, kctin@atauni.edu.tr

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

OSMANLI DEVLETİ'NDE TÜRK-İSLAM TEBA'ANIN EĞİTİM-ÖĞRETİMİ İLKÖĞRETİM

1.Giriş

Okulların İsimleri: Osmanlı Devleti, eskiden Selçuklularda ve diğer bazı İslam ülkelerinde bulunan *mektep* veya *küttap* denen ilköğretim düzeyindeki okulları aldılar. Halk arasında bu okullara *Mahalle mektebi* veya *Sıbyan mektebi* denilirdi.

Okulların programları: 5-6 yaşlarındaki çocukların okutulduğu Sıbyan mekteplerinde okuma yazma ile birlikte Kur'an-ı Kerim öğretilirken; bu kapsamda namaz sureleri, dualar, ilahiler, İslam'ın ve İmanın şartları, 32 Farz, tespih v.b. ezberletilirdi. Daha sonraki sınıflarda matematikteki dört-işlem ve çok yüzeysel olarak coğrafya ile tarih bilgileri öğretilirdi. Büyük çoğunlukla mahalledeki cami imamının muallimlik yaptığı bu mekteplerde çocuklar, hasır, kilim veya evlerinden getirdikleri minderler üzerinde oturarak ders görürlerdi. Eğitimde dayak serbestti.

Muallimler (öğretmenler): Yukarıda belirttiğimiz gibi sıbyan mekteplerinde muallimlik yapanların çoğu, o mahalledeki cami imamlarıdır. Bununla birlikte Fatih zamanında Eyüp ve Ayasofya Medreselerinde, sıbyan mektebi muallimi olacaklar için genel medreselerden farklı bir program uygulandı. Sıbyan Mektebi muallimi yetiştiren bu programda Arapça, Sarf ve Nahiv, (*dilbilgisi*) Edebiyat, Usul-ü tedaris, Münakaşalı Akaid (*İlm-î Kelam*) Riyaziyat, (*Hendese ve heyet/geometri ve astronomi*) Hesap, Coğrafya, Tarih gibi dersler okutuluyordu. Ne yazık ki, Fatih'in öğretmen yetiştirme konusunda uyguladığı bu farklı ve özel program, kendisinden sonra terk edildi. (Akyüz, 2009: 93) Böylece Tanzimat'a kadar ilköğretim programı büyük ölçüde, cami hocaları ve eğitimli kadınlara emanet edilmiş oluyordu.

İlköğretimde özel bir öğretim kurumu olan Enderun Mektebi: (Şehzâdegân Mektebi ve Meşkhane)

Genelde Hıristiyan tebaadan alınan yetenekli çocukların, güvenilir devlet adamı ve asker olarak yetiştirilmesi amacı ile II. Murat zamanında kuruldu. Bu mektebin gelişme süreci de Fatih dönemindedir. Enderun, 1909 yılına kadar hizmet verdi.

Enderun Mekteplerinde öğrenciler:

a-Pençik oğlanları: Savaşlarda esir alınan Hıristiyan gençlerinin beşte biri, şeriata göre padişah hizmetine ayrılırdı. I. Murat zamanında bu gençler, "*pençik oğlanı*" adı ile Anadolu'da bir Türk çiftçinin yanına gönderilirdi. Orada İslam geleneklerini ve hayatı öğrendikten sonra ihtiyaca göre askerlik hizmetleri ve devlet hizmetlerine verilirlerdi.

b-Devşirme oğlanları: Osmanlı Devleti'nin zamanla sınırlarının çok genişlemesi ile askere olan ihtiyacı arttı. Sağlam ve sürekli bir asker kaynağına ihtiyaç vardı. Bu

amaçla I. ve II. Murat zamanlarında “Devşirme usulü” geliştirildi. Bu usule göre Padişahın 3-5 yılda bir görevlendirdiği memurlar, 8-20 yaş arası, sağlıklı ve fiziği düzgün Hıristiyan çocuklarını toplar, bunları Türk-İslam hayatına uygun bir şekilde eğitmek üzere 3-5 yıl kadar Türk ailelerin yanına verirlerdi. Burada Türk-İslam hayatını öğrendikten sonra “Acemi Oğlanlar Mektebi” ne alınır ve temel eğitim ile askerî eğitim görürlerdi. Yapılan sınav sonucunda bir kısmı “Topkapı Sarayı” içinde bulunan **Enderun Mektebi**’ne alınır. Bu uygulama sonucunda, Osmanlı Devleti’nin siyasî hayatında çok önemli noktalara gelen devlet adamları yetişti. Devşirme usulü zamanla Türk çocuklarını da kapsayacaktır.

Enderun Mektebi’nde okuyan iç oğlanlar şu eğitimlerden geçerlerdi:

a-Saray hizmetlerini fiilen öğrenirler.

b-İslamî ilimler ile pozitif ilimlerde, temel kuramsal bilgileri alırlardı.

c-Beden eğitimi ve sanat eğitimi alırlardı.

Enderun Mektebi’nde şu dersler okutulurdu:

a-İbtidâiye kısmı: Kur’an-ı Kerim, Ulûm-ı diniye, Resâil-i Türkiye ve Ta’lim-i Sülûs.

b-Mekteb-i Ebediyye: Ulûm-ı diniye, Kavaid-i Türkiye, Hatt-ı sülûs, Edebiyat-ı Türkiye, Farişî, Tarih, İnşa/yazı/kompozisyon, Hesap, Hendese/geometri, Resim, Hatt-ı Rik’a.

MEDRESELER:

Medreselerin dereceleri ve isimleri:

1-**Haşiye-î Tecrid Medreseleri:** Müderrislerinin yevmiyesi 20-25 akçe olan medreselerdir. Bu medreselerde Ulum-î cüz’iyyeden, Mantık, Belagat, Lûgat, Nahiv, Hendese, Hesap, Heyet, Felsefe, Tarih, Coğrafya. Ulum-î âliyyeden ise, İlm-î Kur’an, İlm-î Hadis, İlm-î Fıkıh okutulurdu.

2-**Miftah Medreseleri:** Müderris yevmiyesi 30-35 akçe olan medreselerdir. Bu medreselerde Şerh-î Miftah dersleri okutulurdu. Bu derslerde Belagattan **Sekkâkî** (*Siracüddin Yusuf b.Ebubekir*) nin **Miftahu’l Ulûm** adlı eserinin, **Curcânî** tarafından yazılan şerhi okutulurdu. Bundan dolayı medreselerin adı “*Miftah*” olmuştur.

3-**Kırklı ve Hariç Elli Medreseler:** Kırklı medreseler, müderris yevmiyesi 40 akçe, hariç elli medreseler, müderris yevmiyesi 50 akçe olan medreselerdir. Bu medreseler, Osmanlı’dan önce Anadolu Selçuklu ve Beylikler zamanında yapılan medreselerdir. Medreselerde, **Şerh-î Miftah** (*Dil öğretim kuralları*) **Şerh-î mevâkif** öğretilir, derslere başlamadan önce Hadisten **Mesâbih** ve **Meşarık** veya **Buharî** ve **Müslim**’den hadisler okutulurdu.

*XIX.ve XX. Yüzyıllarda Osmanlı Devletinin Müslüman Teba'aya
Yönelik Eğitim Politikası II*

4-Dahil Medreseleri: (*Mûsilâ-î Sahn veya Tetimme medreseleri*) Bunlar, Sahn Medreselerine talebe yetiştirirlerdi.

5-Dahil Elli medreseleri: Osmanlı padişahları, şehzade anneleri, padişah kızları ve şehzadelere ait medreselerdir. Bu medreselerde şu dersler okutulurdu:

a-**Furû:** Fıkıh ilminin ikinci dersleri. (*Ebu'l Hasan Ali Murgani'den Hidâye şerhi*)

b-**Telvih:** İbn Hacib'in eserinin Aduddin Abdurrahman İyici tarafından yazılan şerhi okutulurdu.

c-**Keşşaf:** Zemahşerî veya Kadı Beydavî'den tefsir.

6-Sahn-ı Seman Medreseleri: “

Osmanlı Devleti'nde bu öğretim kurumlarının dışında, Askerî öğretim kurumları da vardı. Bunların en önemlileri Gelibolu Acemi Oğlanlar Mektebi, Edirne Saray Mektebi, Eski Saray Mektebi, Yeni Saray Mektebi, İbrahim Paşa Saray Mektebi, İskender Çelebi Saray Mektebi, Galatasaray Mektebi idi.

XVI. yüzyıl sonlarına doğru, Osmanlı Eğitim sisteminde önemli aksaklıklar yaşandı. Başkent İstanbul dışında, sadece eski merkezlerden Bursa, Edirne ve şehzadelerin staj merkezleri olan Manisa, Amasya ve Trabzon'da bir takım medreselerde vasat bir eğitim-öğretim devam ederken, Anadolu'nun diğer merkezlerinde durum pek iç açıcı değildi. Selçuklu döneminden kalan büyük medreselerde, yeteri kadar müderris bulunmamakta, başarılı olan müderrisler ise başkente gitmekte idiler. Pozitif ilimlerde görülen duraklama, harta gerileme, ekonomik ve siyasî hayata da yansdı. Avrupa'nın gerisinde kalan teknoloji ve üretim, ekonominin zayıflamasına sebep oldu. Askerî alanda sürekli başarısızlıklar yaşanırken, toprak kayıpları artmaya başladı. Durumu fark eden bazı padişah ve yöneticiler, çözümü sadece askeri tedbirlerde aradıkları için başarılı olamadılar. Bu bağlamda 1734 yılında bir askerî okul “*Hendesehâne*”, 1776 da yine Askerî Deniz Okulu “*Mühendishâne-î Bahri-î Hümayun*” açıldı. Daha sonra I.Abdülhamit, (1774-1789), III. Selim (1789-1807) ve II. Mahmut (1808-1839) dönemlerinde yeni okullar ile birlikte bir takım yenileşme hareketleri gerçekleşti. Yeni okullarda, batı dilleri ile birlikte pozitif ilimlere önem verilmesi, eğitim-öğretimde bir canlılığın yaşanmasına sebep oldu ise de **Teniçeri Ocağı**, bütün bunların karşısında önemli bir engel teşkil ediyordu. 1826 yılında “**Vakay-ı Hayriye**” (hayırlı olay) olarak tarihe geçen girişim ile Yeniçeri Ocağı kaldırıldı. Bundan sonra yenileşme hareketlerine hız verildi. Fakat bütün bu çaba ve gayretlerin yoğunlaştığı bölge, başkent İstanbul ve çevresindeki batı illeri idi. Anadolu, XIX. Yüzyıl ortalarına kadar **Sıbyan Mektebi** seviyesini aşamamıştı.

Böylece Türk-İslam Teba'a, dışarıda Avrupa, içeride Azınlık ve Yabancıların gerisinde kalmaya mahkûm edildi.

TANZİMATTAN SONRA OSMANLI EĞİTİM KURUMLARI:

1839 yılında ilan edilen **Tanzimat Fermanı** ve 1856 yılında ilan edilen **Islahat Fermanı** ile, bir çok alanda olduğu gibi, eğitim öğretim alanında da önemli yenilikler yapıldı. Bu yeniliklerin en önemli safhası şüphesiz 1869 tarihinde kabul edilen “**Maarif-i Umumiye Nizamnamesi**” dir. Bu nizamname ile ilk defa medrese dışındaki örgün öğretim kurumları bir düzen içinde kontrol altına alınıyor, eğitim programı ilk, orta ve yüksek olarak derecelendiriliyordu. Düzenleme kapsamında öğretmen okulları ve öğretmen yetiştirme sistemi de ele alınarak, öğretmenlerim malî sorunları üzerinde duruluyor.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ne göre İlk, Orta ve Yüksek okul programları:

1-İlköğretim:

a-Sıbyan Mektepleri: Öğretim süreleri 4 yıl olan bu mekteplerde şu dersler okutuluyordu:

1-Usul-i cedide ile alfabe/elifba , 2-Kur’an-ı Kerim, 3-Tecvid,, 4-Ahlâk dersi, 5-İlmihal dersi, 6-Yazı, 7-Aritmetik, 8-Kısa Osmanlı Tarihi, 9-Kısa Coğrafya bilgisi, 10-Faydalı Bilgiler.

b-Rüşdiye Mektepleri: Öğretim süreleri 4 yıl olan bu mekteplerde şu dersler okutuluyordu:

1-Din Dersi (Başlangıç) 2-Türkçe gramer/Lisan-ı Osmanî Kavaid-i, 3-İmlâ ve Yazı, 4-Arapça ve Farsça Gramer, 5-Aritmetik, 6-Geometrik çizimler, 7-Geometri Başlangıcı, 8-Genel Tarih ve Osmanlı Tarihi, 9-Coğrafya, 10 Beden Eğitimi, 11- Okul çevresinde kullanılan dil.

Kız Rüştiyelerinde, erkek okullarından farklı olarak: 1- Yardımcı nakış, 2-Seçme edebî parçalar, Ev İdaresi, 4- Dikiş ve müzik dersleri okutulurdu.

2- Orta Öğretim:

a-İdadî Mektepleri Programı: Süresi 3 yıl olan idadi mekteplerinde şu dersler okutulurdu:

1-Yazı, 2-Fransızca,3- Osmanlı Kanunları,4- Mantık, 5-Cebir, 6-Matematik ve Ticarî Aritmetik, 7- Geometri ve Ölçme, 8-Fizik, 9-Ekonomi, 10, Coğrafya, 11- Tarih, 12- Fen Dersleri, 13-Kimya ve Resim.

b-Sultani Mektepleri: Gelişmiş veya Yüksek Lise konumunda olan Sultanilerde dersler iki kısım halinde okutulurdu. Alt kısımdaki dersler idadi okullarında okutulan dersler idi. Yüksek kısım ise, **Edebiyat ve Fen** olmak üzere iki bölüme ayrılmıştı.

Edebiyat Bölümünde: 1-Türkçe -Yazı, 2-Arapça ve Farsça Metinler, 3-Meânî, 4-Fransızca, 5-Ekonomi, 6-Milletler Hukuku, 7-Tarih.

Fen Bölümünde:1-Tasarı Geometri, Simetri, Cebir ve Cebirin Geometriye

*XIX.ve XX. Yüzyıllarda Osmanlı Devletinin Müslüman Teba'aya
Yönelik Eğitim Politikası II*

Uygulanması, 2-Düzlem ve Küresel Geometri, 3- Kozmoğrafya, 4-Fizik ve Kimyanın Sanayi ve Tarımda uygulanması,5-Fen Dersleri, 6-Arazi Planlaması.

3-Yüksek Öğrenim: Yüksekokullar, erkek ve kız öğretmen okulları ile Fen ve sanayi okullarından meydana geliyordu.

a-Erkek Öğretmen Okulu/Darü'lmuallimin: Bu Öğretmen Okulu'nun Rüşdiye, İdadî ve Sultaniye okullarına öğretmen yetiştiren bölümleri vardı.

b-Kız Öğretmen Okulu/ Darü'lmuallimat: Bu öğretmen Okulunun Sıbyan ve Rüşdiye mekteplerine öğretmen yetiştiren bölümleri vardı.

c-Üniversite/ Darü'lfünun: İlk Üniversitenin Felsefe ve Edebiyat, Hukuk, Tabî ve Matematik Bilimler gibi bölümleri vardı.

Bu gelişmelere bakıldığı zaman, artık her şeyin yoluna girdiği kanısına varılabilir. Fakat gerçek böyle değildir. İstanbul'da bu gelişmeler yaşanırken, Anadolu'nun genelinde hâlâ, geleneksel eğitim programları devam ediyordu. Sıbyan Mektepleri/ Mahalle Mektepleri, eski usul ile varlıklarını sürdürürken; büyük şehirlerin çoğunda Rüştîye mektepleri ancak XIX. Yüzyılın ikinci yarısında; İdadîler ise XIX. Yüzyıl sonlarında kurulabilmiştir. Bu Rüştîye ve İdadîlerin çoğu askerî okullardır. Durumu daha açık görebilmek için Maarif-î Umumiye Nezareti 'nin XIX. Yüzyıl sonlarında, ülke genelinde bulunan okul sayıları ile ilgili bilgilere bakmak yeterlidir. Osmanlı tebaası olan Türk-İslam nüfusu ile azınlık nüfusları dikkate alındığında, nüfusa oranla okul, öğrenci ve öğretmen sayılarının ne kadar farklı olduğu görülecektir.

**Maarif-Ûmumiye Nezareti kayıtlarına göre 1311-1312/1895-1896 yılında
İstanbul'da bulunan Devlet Okulları**

| Mektep Adı | Adedi | Talebe sayısı | Muallim ve Memur |
|------------------------------|------------|---------------|------------------|
| Mekâtib- î Aliye: | 8 | 2528 | 378 |
| Mekâtib-î İdadiye; | 3 | 1087 | 114 |
| Zükûr/erkek Rüşdiyeleri: | 18 | 3564 | 244 |
| İnas/kız Rüşdiyeleri : | 12 | 2175 | 118 |
| Mekâtib-î İbtidaiye: | 244 | 13623 | 488 |
| Mekâtib-î Hususiye-î İslamî: | 20 | 4857 | 323 |
| Toplam: | 305 | 27834 | 1665 |

Maarif-î Umumiye Nezareti Kayıtlarına göre Vilayat-ı Şahanedeki Mekâtib-î Mülkiye:

| Mektep Adı | Adedi | Talebe Sayısı | Muallim ve Memur |
|--------------------------|---------------|----------------|------------------|
| Mekâtib-î İdadi | 54 | 7644 | 330 |
| Mekâtib-î Rüşdiye(erkek) | 388 | 25465 | 1051 |
| Mekâtib-î Rüşdiye(kız) | 22 | 2376 | 76 |
| İbtidâî Daru'l Muallimin | 14 | 240 | 14 |
| Mekâtib-î İbtidâiyye | 29.989 | 872.347 | 29.989 |
| Toplam: | 30.467 | 908.072 | 31.885 |

1895-96 Kayıtlarına Göre İstanbul'da bulunan Azınlık ve Yabancı Okulları:

| Mektep adı | Adedi | Öğrenci sayısı | Muallim sayısı |
|------------|-------|----------------|----------------|
| İdadi | 29 | 4122 | 379 |
| Rüşdiye | 120 | 14731 | 592 |
| İbtidâî | 26 | 1179 | 111 |
| Toplam | 175 | 20.032 | 1082 |

1898-99 Kayıtlarına göre Vilayat-ı Şahane'deki Azınlık ve Yabancı Okulları:
(Edirne, Erzurum, Adana, Ankara, Aydın, Bitlis, Hüdâvendigâr, Diyarbekir, Sivas, Trabzon, Kastamonu, Konya, Mamuretü'l-Aziz, Van, İzmit sancağı, Çatalca Sancağı, Kala-i Sultaniye Sancağı)

İlk-Orta Okul sayısı: 405 Öğrenci sayısı: 9061

*XIX.ve XX. Yüzyıllarda Osmanlı Devletinin Müslüman Teba'aya
Yönelik Eğitim Politikası II*

Fransız Vital Cuinet, 1895 yılında Erzurum'da bulunan okullar ile ilgili şöyle bir tablo çizmiştir: (Cuinet, 1895: 182)

Vital Cuinet'e Göre 1895 yılında Erzurum'da bulunan okullar: (Okul sayısı, muallim/profesör sayısı, öğrenci sayısı)

| OKULLAR | Öğrenci Sayısı | Profesör (Muallim) sayısı | TOPLAM | | | | | |
|--|--------------------|---------------------------|------------|-------------|------------|-----------|-----------|----|
| | | | OKUL | ÖĞRENCİ | | MUALLİM | | |
| | | | | Erkek | Kız | Bay | Bayan | |
| MÜSLÜMANLAR | | | | | | | | |
| 110 adet Medrese (İslam hukuku ve ilahiyat okulları) | | | | | | | | |
| 1 Öğretmen Okulu | | | | | | | | |
| 1 Askeri Okul | 88 | - | | | | | | |
| 1 İkinci Rüştîye Okulu | 300 | 9 | | | | | | |
| 1 Hazırlık Rüştîye Okulu | 300 | 5 | 178 | 988 | 55 | 22 | 2 | |
| 1 İdadi Okul | 150 | 3 | | | | | | |
| 1 Kız İlk Mektebi | 150 | 5 | | | | | | |
| 62 Mahalle Mektebi | 55 | 2 | | | | | | |
| HIRİSTİYANLAR | | | | | | | | |
| Ermeniler (Gregorienî) | Ardzrounian okulu | 700 | 17 | | | | | |
| | Sanassarian okulu | 150 | 4 | | | | | |
| | Der Azarian okulu | 150 | 3 | | | | | |
| | Agabalian okulu | 120 | 1 | | | | | |
| | 10 adet ilkokulu | 230 | 3 | 16 | 1350 | 455 | 28 | 10 |
| | Kız okulu | - | - | | | | | |
| | Heropsimian okulu, | 400 | 9 | | | | | |
| | Der Azarian okulu | 55 | 1 | | | | | |
| Erkek okulu | 160 | | | | | | | |
| Kız okulu | 90 | 3 | 160 | 170 | | | | |
| Saint Joseph rahibe okulu | 80 | | | | | | | |
| Ermeni Protestan okulu | 50 | - | 1 | 60 | | | | |
| GreK-Ortodox okulu | 80 | - | 1 | 80 | | | | |
| TOPLAM | | | 199 | 2628 | 680 | 50 | 12 | |

1319 tarihli Erzurum Sahnemesi'nde verilen istatistikî bilgilere göre, Erzurum'da bulunan azınlık ve Yabancı okulların durumu aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

2-13 MEKÂTİB-İ ECNEBİYE (ERZURUM VİLAYETİ)

| Ruhsatname Tarihi | Mektebin Tarihi | Talebe Adedi | | Mektebin Derecesi | Namna Ruhsat veren Müdür | Mektebin Mensup olduğu cemaat | Mektebin İsmi | KAZA | LİVA |
|----------------------|-----------------|--------------|-------|--------------------|--------------------------------|-------------------------------|---------------|---------|---------|
| | | İnas | Zükür | | | | | | |
| 14 Kamun-ı Sani 1315 | 1302 | - | 196 | İdadi | | Ermeni | Azeriyan | Erzurum | Erzurum |
| 29 Eylül 1309 | 1296 | 33 | 7 | Rüşdiye | | Ermeni | Çirimsiyan | Erzurum | Erzurum |
| 29 Eylül 1309 | 1296 | 27 | 38 | Rüşdiye | | Ermeni | Misriyan | Erzurum | Erzurum |
| 29 Eylül 1309 | 1296 | - | 43 | İbtidai | | Ermeni | Diranyan | Erzurum | Erzurum |
| 29 Eylül 1309 | 1296 | 57 | - | İbtidai | | Ermeni | Ağalyalyan | Erzurum | Erzurum |
| 19 Temmuz 1315 | 1281 | 77 | 516 | İbtidai ve Rüşdiye | | Ermeni | Sasazen | Erzurum | Erzurum |
| 19 Temmuz 1315 | 1286 | 400 | - | İbtidai ve Rüşdiye | Amerika devlet-i tabiiyesinden | Protestan | Protestan | Erzurum | Erzurum |
| 19 Temmuz 1315 | 1306 | 258 | 172 | İbtidai ve Rüşdiye | Mister Çenbirs (Chambers) | Protestan | Protestan | Erzurum | Erzurum |
| 19 Temmuz 1315 | 1294 | 125 | 117 | İbtidai ve Rüşdiye | Mister Çenbirs (Chambers) | Protestan | Protestan | Erzurum | Erzurum |
| 19 Temmuz 1315 | 1297 | 95 | 75 | İbtidai ve Rüşdiye | Mister Çenbirs (Chambers) | Protestan | Protestan | Erzurum | Erzurum |
| 1 Mart 1316 | 1295 | - | - | İbtidai ve Rüşdiye | Mister Çenbirs (Chambers) | Hadikalimakal | Protestan | Erzurum | Erzurum |
| YEKÜN | | 1072 | 1164 | | | | 11 | | |

Salname-i Maarif (1319) (Erzurum Vilayeti) s.346-347

Bu istatistiklere bakıldığı zaman, 1319 (1903-1904) tarihinde Erzurum vilayeti merkezinde yaşayan 60.000 den fazla Müslüman halkın çocuklarının okuduğu 1 İdadi, 2 Rüşdiye, 1 Öğretmen okulu ve 62 mahalle mektebinde toplam 1569 öğrenci okumaktadır. Bu öğrencilerin nüfusa oranları %3.3 civarındadır. Aynı yılda Erzurum merkezinde yaşayan Gayr-ı Müslimlerin nüfusu 24.000 civarındadır. Gayr-ı Müslimlere ait 1 İdadi, 8 Rüşdiye ve 100 İptidâî mektebinde toplam 2135 öğrenci okumaktadır. Bunun genel Gayr-ı Müslim nüfusuna oranı %15-20 civarındadır.

1316 Senesi Maarif Salnâmesi rakamlarına bakıldığı zaman, Bazı Osmanlı vilayetlerinde okuyan öğrencilerin genel nüfusa oranları ı şöyledir:

Edirne:%11.36, Erzurum:%3, Adana:%4.1, Ankara: %3.6, Aydın: 9.2, Bitlis: %3.4, Hüdâvendigâr: %9.1, Diyarbekir: %3.1, Sivas: %7.6, Trabzon: %9.9, Kastamonu: %9.6, Konya: %8.8, Mamuretü'l-Aziz: %3.8, Van: %0.9, İzmit Sancağı: %16, Çatalça Sancağı: %12.6 (Sakaoğlu, 1993: 121-122)

Görüldüğü gibi, Doğuda bulunan vilayetlerde okul ve öğrenci sayısı, nüfusa göre büyük bir azalma gösterirken; batıya doğru bu oran hızla artmaktadır. Başka bir bakış açısı ile, Gayr-ı Müslim nüfusun fazla olduğu vilayetlerde, okul ve öğrenci sayısı da artmaktadır.

Sonuç

Geçmiş ve tarihi ile övünmek her toplumun ve insanın hakkıdır. Fakat Tarih bilimi, gerçekleri yansıtmaya ve gerçeklerle yüz yüze gelme açısından acımasızdır. Osmanlı'nın başarıları ile gurur duymak ve onları nesilden nesile taşımak ne kadar doğal ise; sonuçları günümüze yansıyan hatalarını da açıkça ortaya koyarak onları bir kere daha tekrarlamamak ta o kadar doğrudur. Doğu ve güney doğunun ihmali sadece Cumhuriyet hükümetlerinin kusuru değildir. Bu ihmal, XVII. Yüzyıldan beri Osmanlı Devleti politikalarındaki hatalar ile başlamıştır.

Artık dünyadaki bütün toplumların kabul ettiği bir gerçek vardır. Kalkınmanın, zenginliğin, ekonomik güç ve bunun en belirgin göstergesi olan

teknolojiye sahip olmanın yolu eğitimden ve doğru bilgiye ulaşmadan geçer. Devletlerin ve hükümetlerin görevi, bu vazgeçilmez hizmeti, yönettikleri toplumun bütün fertlerine ve ülkelerinin bütün bölgelerine adaletli bir şekilde götürmektir.

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 de 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). *Maras'ta Misyonerlik Faaliyetleri*. Selçuk Üniversitesi SBED Konya.
- Ergin, Osman** (1977). *Türk Maarif Tarihi*, İstanbul .
Erzurum Salnâmesi 1315/1899.
Erzurum Salnâmesi 1319/1903-4.
Haydaroğlu, İlknur Polat (1990). *Osmanlı İmparatorluğunda Yabancı Okullar*. Ankara.
- Kocabaşoğlu, 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.