



*Türk dilinin, kendi benliğine, aslındaki
güzellik ve zenginliğine kavuşması için,
bütün devlet teşkilâtımızın dikkatli,
alâkalı olmasını isteriz.*

M. Kemal ATATÜRK

KÂZIM KARABEKİR EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Sayı: 19

Sahibi

Yönetim Kurulu adına Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dekanı
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN

Editör

Doç. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

Yayın Kurulu

Yrd. Doç. Dr. Abdullah ER
Yrd. Doç. Dr. Fatma YÜCEL
Arş.Gör. Ebubekir BOZAVLI

Dizgi

Yrd. Doç. Dr. Abdullah ER
Yrd. Doç. Dr. Fatma YÜCEL

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

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

HAKEM KURULU

Prof. Dr. Ahmet GÜRSES	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Kazım SARIKAVAK	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kurtman ERSANLI	19 Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet BAŞTÜRK	Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KILIÇ	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Sırrı AKBABA	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Veli URHAN	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ercan TATLIDİL	Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Alim KAYA	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Çiğdem ÜNAL	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Kemal DOYMUŞ	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Leyla HARPUTLU	Hitit Üniversitesi
Doç. Dr. M. Engin DENİZ	Selçuk Üniversitesi
Doç. Dr. Muhsine BÖREKÇİ	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Naile MİRZAZADE	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Nevzat CAN	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Suna Timur AĞILDERE	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Şerafettin KARAKAYA	Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Şeref KARA	Uludağ Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf TEPELİ	Akdeniz Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Abdullah ER	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Ahmet ÜSTÜN	Amasya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Canani KAYGUSUZ	19 Mayıs Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Cengiz ŞENGÜL	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Medine SİVRİ	Osmangazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KÖK	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa KOÇ	Sakarya Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ONUR	Selçuk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mücahit DİLEKMEN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Nesrin FEYZİOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Sadık TÜRKOĞLU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Selâhattin TOZLU	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Suna AKALIN	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Şükrü ADA	Atatürk Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Yavuz KIZILÇİM	Atatürk Üniversitesi

SUNUŞ

Bilim, tarih boyunca insanlığın yaşamını en çok etkileyen, uygarlığın biçimlenmesinde en etkili olan bir olgu olarak değerlendirilebilir. Özellikle sosyal bilimlerin gelişmiş olması her türlü gelişmenin ve kalkınmanın birinci itici gücü durumundadır. Günümüzde de uygarlığın en önemli ölçütü, ulusların en büyük zenginliği olarak nitelendirilmektedir.

Üniversitelerin bilgi üretme işlevi ve sorumluluğu bu zenginliğin oluşturulmasında en önemli etken durumundadır. Ancak üretilen bilgilerin paylaşılması ve sistemli bir biçimde kullanılması da son derece önemlidir. Beşeri sermayenin sürekliliğini sağlayacak bilimsel anlayışın oluşması, bilginin üretilmesi kadar paylaşılmasına da bağlıdır. Bu da günümüz üniversitelerine bilgiyi üretmek yanında üretilen bilgiyi yayma işlevi ve sorumluluğu da yüklemektedir. Bilimsel iletişime yaptıkları katkı çağımız üniversiteleri için önemli bir ölçüt durumuna gelmiştir.

Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, öz görevi (misyonu) ve öz lüküsü (vizyonu) gereği bilimsel anlayışa dayalı olarak eğitim etkinliklerini sürdürürken alan ve alan eğitime yönelik kuramsal, deneysel ve/veya uygulamalı bilimsel çalışmalara da önem vermekte; öğretim elemanları, ulusal ve uluslar arası bilimsel iletişim ortamlarında çalışmalarını değerlendirmektedirler. Bununla birlikte Fakültemiz, bilimsel iletişime bir süreli yayınlara katkı sağlamayı önemli bir sorumluluk olarak benimsemiştir. Çünkü bilim toplumunun oluşturulmasında en önemli görev bilim kurumlarına; özellikle de bilimle eğitimi buluşturan eğitim fakültelerine düşmektedir. Bu görevi yerine getirmenin en etkin yolu da bilimsel yayınları teşvik etmektir.

Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisinin 19. sayısı da bu düşüncelerle ve bilimsel ölçütlere uyularak yayıma hazırlanmıştır.

Muhsine BÖREKÇİ

Editör

İÇİNDEKİLER

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA DURUMLARI: ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ.....	1
TÜRKÇE VE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİNDE DİLBİLİMSEL EDEBİYAT ELEŞTİRİSİNDEN YARARLANMA.....	22
TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE ZARF TAMLAMASI.....	35
THE SOCIOLOGICAL ASPECT OF RELIGION IN TURKEY AND EVALUATION OF THE EDUCATION OF RELIGION IN TERMS OF SECULARISM.....	57
LA THEATRALITE ET SON EXPLOITATION EN CLASSE DE FLE.....	71
TÜRKÇE DERSİ YAZILI SORULARININ ÖĞRENME ALANLARINA, SORU TİPLERİNE VE TAKSONOMİLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ	95
A THEMATIC ANALYSIS OF THE ENDING OF SHAKESPEARE’S SEVEN WELL-KNOWN TRAGEDIES.....	116
İLKÖĞRETİM OKULLARININ ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ	134
19. YÜZYIL DEĞER YARGILARI TOPOGRAFYASINDA BİR ROMAN: IRRUNGEN WIRRUNGEN (SEVGİLİ).....	159

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUMA DURUMLARI: ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Yrd. Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN*

Oğuzhan SEVİM**

Arş. Gör. Bahadır GÜCÜYETER***

Dr. Esin ŞAHİN****

ÖZET

Okuma alışkanlığının kazandırılmasında dil eğitimi verecek öğretmen adaylarına büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü bu öğretmen adayları okuma ile ilgili kazandıkları ve geliştirdikleri yetenekleri, ileride, okul öncesi dönemden ilköğretimin sonuna kadar kritik dönem olarak adlandırabileceğimiz süreçte karşılaştıkları öğrencilere vermeye çalışacaklardır. Bu çalışmada, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe, Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarında öğrenim görmekte olan son sınıf öğrencilerinin okuma ile ilgili tutum ve görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre okuma alışkanlığının bu öğretmen adaylarında yeterince gelişmediği ortaya çıkmıştır. Bu alışkanlığın kazandırılmasında öğrencilerin okudukları programın, öğretim şeklinin, gelir düzeylerinin ve cinsiyetlerinin etkileri ortaya konulmuştur. Ana dili eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları çeşitli etkinliklerle istenilen düzeye çıkarılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Eğitimi, Okuma Eğitimi, Okuma Alışkanlığı, Öğretmen Adayları

* Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi.

** Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi.

*** Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü Öğretim Elemanı.

**** Erzurum 3 Temmuz Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni.

READING ASPECTS OF TEACHER CANDIDATES: ATATÜRK UNIVERSITY SAMPLE

ABSTRACT

In gaining the reading habit, the candidate teachers who are going to perform the language teaching share the big part of the responsibility. Because these candidates, who had and improved these abilities for themselves about reading during a process where they received from their pre- school term to the end of training process, which we consider as a critical process, are going to try to share with the students with whom they will meet in the future. In this study, it has been aimed at finding out the attitudes and thoughts of the students attending to Atatürk University's departments of Turkish, Early Childhood Education and Primary Teacher Training. According to the study results; it has been found out that the reading habit has not developed enough in these students. In gaining this habit, departments to which students attend, the teaching pattern, income level, and their sexes' influence have been displayed. The would- be teachers of the native language; the candidate teachers' reading habit should be increased to an expected level through some activities.

Key Words: Turkish Education, Reading Training, Reading Habit, Candidate Teacher

1. GİRİŞ

İnsanoğlunu diğer canlılardan farklı kılan en önemli özelliği hiç şüphesiz ilişkilerini dil olgusu üzerine kurmuş olmasıdır. Bu olgu, en az insanlık tarihi kadar eskidir. Binlerce yıllık tecrübeleri kelimeler vasıtasıyla üzerine kodlayan dil, günümüz öğretim programlarında kendini dört temel dil becerisi olarak göstermektedir. Bunlar; dinleme, konuşma, yazma ve okumadır.

İnsanlar arası duygu ve düşünce yönünden anlaşma sağlayan simgeler dizgesi olarak tanımlanabilen dil, öğrenilen ve öğretilen bir beceridir. Bu simgeleri

kullanma ustalığı değişik aşamalardan geçilerek gelişir. Çoğunlukla kendiliğinden oluşuyor izlenimi yaratsa da dilin dinleme, anlama, konuşma, okuma, yazma biçiminde bir gelişme süreci vardır. Bu süreç içinde dilin bir parçası olarak okuma öğrenilir ve öğretilir (Kırkılıç; 2006).

Okuma, insanoğlunun hayatı boyunca sürdürdüğü yararlı bir uğraştır. İnsan okumakla kişilik kazanır. Geçmiş uygarlıkları ve kültürleri tanır; onların deneyimlerinden yararlanarak düzenler. İnsanın duygu ve düşünceleri okuyarak gelişir, zamanla yetersiz kalır, eskir, ihtiyaçlara cevap veremez duruma gelir. Bu yüzden okumada süreklilik esastır (Aktaş, Gündüz; 2004).

Her toplum doğal olarak okuyan bir nesle sahip olmak ister. Çünkü toplumsal bilgi ve görgü ancak o toplumun okuyan fertleriyle canlı kalır, gelişir ve ilerlemede süreklilik kazanır. Fakat okuma faaliyeti bir toplum için bu kadar önemi haiz olmasına rağmen toplumumuzda gereken ilgi ve ehemmiyeti görememektedir.

Yapılan araştırmalara bakıldığında eğitimcilerin neredeyse yarısının kitap okumadığı görülmektedir.(İTO) Okuma oranlarının toplamına bakıldığında Türkiye'nin %60'ının okumadığı görülmektedir. Muasırlaşmak isteyen ve gelişmekte olan bir ülke için bu oran gerçekten çok düşündürücüdür.

Güçlü bir okuma alışkanlığının bir topluma yapacağı katkıları Phillip, iki başlık altında gruplandırmaktadır. İlki okumanın bireylere kazandıracak mantıksal gelişim, ikincisi ise okuyan bireyin içinde bulunduğu sisteme katkı sağlayacağı ekonomik büyümedir.

Okuma alışkanlığının bireyin bilgi okur yazarı olmasına katkı sağlayıp sağlamadığı konusunda araştırmacılar arasında görüş ayrılıkları bulunsa da büyük bir kesimi olumlu yönde katkı sağladığını bildirmektedirler. Bunun yanı sıra okumanın bireyin zihinsel gelişimine önemli katkılar sağladığı konusunda görüş birliği vardır (Odabaş, Polat; 2008).

Okuma alışkanlığı, ülkelerin gelişmişliğine bağlı olan kültürel bir aktivitedir. Kitap, gazete, dergi yardımıyla, düşünce ve bilgiler zaman içerisinde yol almaktadır. Günümüzde kitaba ve kültüre verilen önem, toplumların uygarlık düzeyi olarak alınmaktadır. Ülkemizde sürekli olarak okur azlığından, okuma alışkanlığının

yoksunluğundan yakınılmaktadır. Türk toplumunda kitap ve gazete ihtiyaç maddeleri sıralamasında alt sıralarda yer almaktadır (Meral; 2005).

Çocukluktan başlayarak getirilen yaşantılar ve davranış özellikleri, eleştirel ve etkin bir okur olabilme bakımından oldukça önemlidir. Erken yaşta okuma becerisinin edinilmesi, aile ortamında okuma şansının bulunması, bu alışkanlığın ailede kazanılması ve algılama ve meramını anlatma yeteneğinin ilk sosyal çevrede gelişmesi sağlanarak görsel medyanın, konuşma ve okuma yeteneğini köreltmesi engellenmiş olacaktır (Ayyıldız, Bozkurt, Canlı; 2006). Yani çocuğun yetiştiği aile ortamı çocuğun okuma yetenekleri üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olacaktır. Okuma üzerinde ekonomik etkenlerin etkili olup olmadığı bu bağlamda sorulabilecek bir sorudur.

Ana dili öğretimi anlama ve anlatım becerilerinin geliştirilmesiyle sağlanır. Anlama, okuma ve dinleme; anlatım, yazılı ve sözlü ifadelerden oluşur. Dil becerileri gelişmemiş kişiler toplumun diğer bireyleriyle sağlıklı bir iletişim kuramayabilir. Çünkü bu kişiler, düşüncelerini doğru ve açık bir şekilde ifade edemedikleri gibi anlatılanları da doğru ve net bir şekilde algılayamaz ve anlayamazlar. Ana dilde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan; ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, öteki derslerini de büyük ölçüde başaracaktır (Sever; 2004). Bu noktada kitap sevgisi ve okuma alışkanlığının kazandırılmasında kritik dönem olan okul öncesi ve ilköğretim yılları ve bu kademelerdeki öğretmenlerin okumaya yönelik tutumları da büyük önem kazanmaktadır.

1.2. Problem

Okuma, sadece Türkçe öğretmenliği programı öğrencilerinin değil, diğer bütün üniversite öğrencilerinin de yerine getirmesi gerekli olan bir faaliyettir. Bloom'a göre öğrencilerin okuduğunu anlama gücü ile derslerdeki akademik başarıları arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin okuduğunu

anlama düzeyi ile edebiyat dersi arasında 0,70; matematik dersi arasında 0,72; fen bilimleri dersi arasında 0,62 oranında bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre okuma etkinliklerini başarıyla yerine getiren, okuduğunu anlayabilen öğrencilerin diğer derslerdeki başarıları da yükselmektedir (Temizkan, Sallabaş; 2009). Ayrıca bu öğretmen adaylarının ileride gelecek nesillere ana dili eğitimi verecek olması, dikkatlerimizi konuya daha fazla yoğunlaştırmamızı sağlamaktadır. Okuduğunu anlayan, çözümleyen ve bunu günlük hayatında kullanabilen fertler yetiştirilmek isteniyorsa, ana dili eğitimi verecek olan öğretmen adaylarının kitap okumayla ilgili alışkanlıklarını dikkatle gözden geçirmeleri gerekecektir.

1.3 Amaç

Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve kitap okumaya ilişkin tutum ve görüşlerini belirlemektir.

2. YÖNTEM

2.1 Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe, Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programlarında 2008-2009 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 345 son sınıf öğrencisidir.

2.2 Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, Odabaş H., Odabaş Z. ve Polat C. (2008) tarafından geliştirilen güvenirlik katsayısı alfa 0.78 olan okuma anketi kullanılmıştır. Ankara Üniversitesi örneği olan anket, Atatürk Üniversitesi örneği olarak yapılan çalışmamız için uygun görülmüştür. Bu anket 6'sı değişken olmak üzere toplam 15 sorudan oluşmaktadır.

2.3 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 16.0 for Windows istatistiksel çözümleme programı kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre anket sorularına verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki fark olup olmadığına ilişkin uygulanan ki-kare analizi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerine göre anket sorularına verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farkla ilgili ki-kare analizi sonuçları

Öğrenim görülen bölümlere göre	χ^2 değeri	Önem Düzeyi
Bir yılda okunan kitap sayısı	2,394	P>0.05
Günlük okuma süresi	10,800	P>0.05
Okuma alışkanlığı kazanma ve bunu sürdürmeyi engelleyen unsur	6,018	P>0.05
Kütüphaneyi kullanma sıklığı	10,595	P>0.05
Bir yılda kütüphaneden ödünç alınan kitap sayısı	3,121	P>0.05
Kütüphaneye gitmekten zevk alma	18,068	P<0.05
Bir günde müzik dinleme süresi	20,068	P<0.05
Bir günde televizyon izleme süresi	11,392	P>0.05
Bir günde bilgisayar başına geçirilen süre	4,421	P>0.05

Tablo 1 incelendiğinde:

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre “Bir yılda okunan kitap sayısı” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2= 2,394$ olup $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre “Bir yılda okunan kitap sayısı” sorusuna verdikleri cevaplarının benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin %

36'sının 1-5 kitap, % 34'ünün 6-11 kitap, % 30'unun 12'den çok kitap okudukları saptanmıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre “günlük okuma süresi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 10,800$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerine göre “günlük okuma süresi” açısından benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin % 26'sının 0-0,5 saat, % 28'inin 0,5-0,9 saat, % 36'sının 1-1,9 saat, % 11'inin 2 saatten çok kitap okudukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre “Okuma alışkanlığı kazanma ve bunu sürdürmeyi engelleyen unsur nedir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 6,018$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerine göre “Okuma alışkanlığı kazanma ve bunu sürdürmeyi engelleyen unsur nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar açısından benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin % 24'ünün “kitap fiyatlarının yüksek oluşu ve gelir düzeyinin düşük oluşu”, % 4'ünün “aile ve toplum baskısı ve çevrenin iyi örnek olamaması”, % 39'unun “eğitim sisteminin okuma bilinci vermemesi”, % 5'inin “herhangi bir işte çalışma zorunluluğu”, % 28'inin “televizyon izlemek, sinemaya gitmek, müzik dinlemek, internette dolaşmak veya oyun oynamak” cevaplarını verdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre “kütüphaneyi kullanma sıklığı” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 10,595$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre “kütüphaneyi kullanma sıklığı” açısından benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin % 7'sinin hemen her gün, % 14'ünün her hafta, % 19'unun her ay, % 61'inin nadiren kütüphaneyi kullandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre “bir yılda kütüphaneden ödünç alınan kitap sayısı” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 3,121$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde

anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre “bir yılda kütüphaneden ödünç alınan kitap sayısı” açısından benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin % 57’sinin 0-3 kitap, % 32’sinin 4-15 kitap, % 11’inin 16’dan çok kitap ödünç aldıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre “kütüphaneye gitmekten zevk alıyorum” ifadesine katılma durumlarına göre dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 18,068$ olup $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre “kütüphaneye gitmekten zevk alıyorum” ifadesine katılma durumlarına göre aralarında fark olduğunu göstermektedir. Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin % 73’ünün, Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin % 50’sinin, Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin % 69’unun, “Tamamen katılıyorum” ve “Katılıyorum” cevaplarını verdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre “bir günde müzik dinleme süresi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 20,068$ olup $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümlerine göre “bir günde müzik dinleme süresi” açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Türkçe Öğretmenliği öğrencilerinin % 50’sinin, Sınıf Öğretmenliği öğrencilerinin % 40’ının, Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencilerinin % 37’sinin, bir günde 0-0,5 saat arasında müzik dinledikleri görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre “bir günde televizyon izleme süresi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 11,392$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre “bir günde televizyon izleme süresi” açısından benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin % 51’inin 0-0,5 saat, % 17’sinin 0,5-0,9 saat, % 15’inin 1-1,9 saat, % 18’inin 2 saatten çok televizyon izledikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre “bir günde bilgisayar başına geçirilen süre” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından

aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 4,421$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin öğrenim gördükleri programlara göre “bir günde bilgisayar başına geçirilen süre” açısından benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin % 48’inin 0-0,5 saat, % 15’inin 0,5-0,9 saat, % 19’unun 1-1,9 saat, % 18’inin 1-1,9 saat bilgisayarla uğraştıkları görülmüştür.

Öğrencilerin öğretim şekline göre anket sorularına verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki fark olup olmadığına ilişkin uygulanan ki-kare analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin öğretim şekline göre anket sorularına verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farkla ilgili ki-kare analizi sonuçları

Öğretim şekline göre	χ^2 değeri	P değeri
Bir yılda okunan kitap sayısı	0,392	P>0.05
Günlük okuma süresi	1,731	P>0.05
Okuma alışkanlığı kazanma ve bunu sürdürmeyi engelleyen unsur	2,529	P>0.05
Kütüphaneyi kullanma sıklığı	1,215	P>0.05
Bir yılda kütüphaneden ödünç alınan kitap sayısı	5,749	P>0.05
Kütüphaneye gitmekten zevk alma	1,670	P>0.05
Bir günde müzik dinleme süresi	1,829	P>0.05
Bir günde televizyon izleme süresi	0,704	P>0.05
Bir günde bilgisayar başına geçirilen süre	4,708	P>0.05

Tablo 2 incelendiğinde:

Öğrencilerin öğretim şekline göre “bir yılda okunan kitap sayısı” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 0,392$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin öğretim şekline göre “Bir yılda okunan kitap sayısı” sorusuna verdikleri cevaplarının benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin % 36’sının 1-5 kitap, % 34’ünün 6-11 kitap, % 30’unun 12’den çok kitap okudukları saptanmıştır.

Öğrencilerin öğretim şekline göre “günlük okuma süresi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 1,731$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin öğretim şekline göre “günlük okuma süresi” açısından benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin % 26’sının 0-0,5 saat, % 28’inin 0,5-0,9 saat, % 36’sının 1-1,9 saat, % 11’inin 2 saatten çok kitap okudukları belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğretim şekline göre “Okuma alışkanlığı kazanma ve bunu sürdürmeyi engelleyen unsur nedir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 2,529$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin öğretim şekline göre “Okuma alışkanlığı kazanma ve bunu sürdürmeyi engelleyen unsur nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar açısından benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin % 24’ünün “kitap fiyatlarının yüksek oluşu ve gelir düzeyinin düşük oluşu”, % 4’ünün “aile ve toplum baskısı ve çevrenin iyi örnek olamaması”, % 39’unun “eğitim sisteminin okuma bilinci vermemesi”, % 5’inin “herhangi bir işte çalışma zorunluluğu”, % 28’inin “televizyon izlemek, sinemaya gitmek, müzik dinlemek, internette dolaşmak veya oyun oynamak” cevaplarını verdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin öğretim şekline göre “kütüphaneyi kullanma sıklığı” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 1,215$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin öğretim şekline göre “kütüphaneyi kullanma sıklığı” açısından benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin % 7’sinin hemen her gün, % 14’ünün her hafta, % 19’unun her ay, % 61’inin nadiren kütüphaneyi kullandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğretim şekline göre “bir yılda kütüphaneden ödünç alınan kitap sayısı” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 5,749$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin öğretim şekline göre “bir yılda kütüphaneden ödünç alınan kitap sayısı” açısından benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin % 57’sinin 0-3 kitap, % 32’sinin 4-15 kitap, % 11’inin 16’dan çok kitap ödünç aldıkları saptanmıştır.

Öğrencilerin öğretim şekline göre “Kütüphaneye gitmekten zevk alıyorum” ifadesine katılma durumlarına göre dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 1,670$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin öğretim şekline göre “Kütüphaneye gitmekten zevk alıyorum” ifadesine katılma durumlarına göre aralarında fark olmadığını göstermektedir. Öğrencilerinin % 19’unun, “Tamamen katılıyorum”, % 43’ünün “Katılıyorum”, % 12’sinin “Fikrim yok”, % 17’sinin “Katılmıyorum” ve % 10’unun “Tamamen Katılmıyorum” cevaplarını verdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin öğretim şekline göre “bir günde müzik dinleme süresi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 1,829$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin öğretim şekline göre “bir günde müzik dinleme süresi” açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir. Öğrencilerinin % 41’inin 0-0,5 saat, % 22’sinin 0,5-0,9 saat, % 19’unun 1-1,9 saat ve % 18’inin 2 saatten çok müzik dinledikleri görülmüştür.

Öğrencilerin öğretim şekline göre “bir günde televizyon izleme süresi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 0,704$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin öğretim şekline göre “bir günde televizyon izleme süresi” açısından benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin % 51’inin 0-0,5 saat, % 17’sinin 0,5-0,9 saat, % 15’inin 1-1,9 saat, % 18’inin 2 saatten çok televizyon izledikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğretim şekline göre “bir günde bilgisayar başına geçirilen süre” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 4,708$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin öğretim şekline göre “bir günde bilgisayar başına geçirilen süre” açısından benzer olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin % 48’inin 0-0,5 saat, % 15’inin 0,5-0,9 saat, % 19’unun 1-1,9 saat, % 18’inin 1-1,9 saat bilgisayarla uğraştıkları görülmüştür.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre anket sorularına verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki fark olup olmadığına ilişkin uygulanan ki-kare analizi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin cinsiyetlerine göre anket sorularına verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farkla ilgili ki-kare analizi sonuçları

Cinsiyetlerine göre	X ² değeri	P değeri
Bir yılda okunan kitap sayısı	0,344	P>0.05
Günlük okuma süresi	5,067	P>0.05
Okuma alışkanlığı kazanma ve bunu sürdürmeyi engelleyen unsur	8,183	P>0.05
Kütüphaneyi kullanma sıklığı	4,569	P>0.05
Bir yılda kütüphaneden ödünç alınan kitap sayısı	0,863	P>0.05
Kütüphaneye gitmekten zevk alma	3,639	P>0.05
Bir günde müzik dinleme süresi	2,497	P>0.05
Bir günde televizyon izleme süresi	1,140	P>0.05
Bir günde bilgisayar başına geçirilen süre	14,072	P<0.05

Tablo 3 incelendiğinde:

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “bir yılda okunan kitap sayısı” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 0,344$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyetlerine göre “bir yılda okunan kitap sayısı” sorusuna verdikleri cevaplarının benzer olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “günlük okuma süresi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 5,067$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Günlük okuma süresi” açısından benzer olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Okuma alışkanlığı kazanma ve bunu sürdürmeyi engelleyen unsur nedir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları

açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 8,183$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Okuma alışkanlığı kazanma ve bunu sürdürmeyi engelleyen unsur nedir?” sorusuna verdikleri cevaplar açısından benzer olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “kütüphaneyi kullanma sıklığı” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 4,569$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyetlerine göre “kütüphaneyi kullanma sıklığı” açısından benzer olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “bir yılda kütüphaneden ödünç alınan kitap sayısı” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 0,863$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyetlerine göre “bir yılda kütüphaneden ödünç alınan kitap sayısı” açısından benzer olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Kütüphaneye gitmekten zevk alıyorum.” ifadesine katılma durumlarına göre dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 3,639$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Kütüphaneye gitmekten zevk alıyorum.” ifadesine katılma durumlarına göre aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “bir günde müzik dinleme süresi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 2,497$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyetlerine göre “bir günde müzik dinleme süresi” açısından aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “bir günde televizyon izleme süresi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 1,140$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyetlerine göre “bir günde televizyon izleme süresi” açısından benzer olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “bir günde bilgisayar başına geçirilen süre” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 14,072$ olup $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyetlerine göre “bir günde bilgisayar başına geçirilen süre” açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Kız öğrencilerin % 54’ünün erkek öğrencilerin % 37’sinin 0-0,5 saat, kız öğrencilerin % 14’ünün erkek öğrencilerin ise % 25’inin 1-1,9 saat bilgisayarla uğraştıkları görülmüştür.

Öğrencilerin gelir düzeyine göre anket sorularına verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki fark olup olmadığına ilişkin uygulanan ki-kare analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin gelir düzeyine göre anket sorularına verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farkla ilgili ki-kare analizi sonuçları

Gelir düzeylerine göre	χ^2 değeri	Önem Düzeyi
Bir yılda okunan kitap sayısı	4,127	P>0.05
Günlük okuma süresi	9,943	P>0.05
Okuma alışkanlığı kazanma ve bunu sürdürmeyi engelleyen unsur	35,495	P<0.05
Kütüphaneyi kullanma sıklığı	21,654	P<0.05
Bir yılda kütüphaneden ödünç alınan kitap sayısı	4,697	P>0.05
Kütüphaneye gitmekten zevk alma	18,888	P>0.05
Bir günde müzik dinleme süresi	22,300	P<0.05
Bir günde televizyon izleme süresi	14,057	P>0.05
Bir günde bilgisayar başına geçirilen süre	14,128	P>0.05

Tablo 4 incelendiğinde:

Öğrencilerin gelir düzeyine göre “bir yılda okunan kitap sayısı” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 4,127$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin gelir

düzeyine göre “bir yılda okunan kitap sayısı” sorusuna verdikleri cevaplarının benzer olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin gelir düzeyine göre “günlük okuma süresi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 9,943$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin gelir düzeyine göre “günlük okuma süresi” açısından benzer olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin gelir düzeyine göre “Okuma alışkanlığı kazanma ve bunu sürdürmeyi engelleyen unsur nedir?” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 35,495$ olup $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu öğrencilerin gelir düzeyine göre “Okuma alışkanlığı kazanma ve bunu sürdürmeyi engelleyen unsur nedir?” sorusuna verdikleri cevapların birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Gelir düzeyi düşük olanların % 30’dan fazlası “kitap fiyatlarının yüksek oluşu ve gelir düzeyinin düşük oluşu” cevaplarını verirken gelir düzeyi yüksek olanların ise % 40’dan fazlasının “eğitim sisteminin okuma bilinci vermemesi” ve % 50’den fazlasının “televizyon izlemek, sinemaya gitmek, müzik dinlemek, internette dolaşmak veya oyun oynamak” cevaplarını verdikleri görülmüştür.

Öğrencilerin gelir düzeyine göre “kütüphaneyi kullanma sıklığı” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 21,654$ olup $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu öğrencilerin gelir düzeyine göre “kütüphaneyi kullanma sıklığı” açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Gelir düzeyi çok düşük olan öğrencilerin % 71’inin, gelir düzeyi çok yüksek olanların % 66’sının nadiren kütüphaneyi kullandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin gelir düzeyine göre “bir yılda kütüphaneden ödünç alınan kitap sayısı” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 4,697$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin gelir düzeyine göre “bir yılda kütüphaneden ödünç alınan kitap sayısı” açısından benzer olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin gelir düzeyine göre “Kütüphaneye gitmekten zevk alıyorum.” ifadesine katılma durumlarına göre dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin

ki-kare değeri $\chi^2 = 18,888$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin gelir düzeyine göre “Kütüphaneye gitmekten zevk alıyorum.” ifadesine katılma durumlarına göre aralarında fark olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin gelir düzeyine göre “bir günde müzik dinleme süresi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 22,300$ olup $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlıdır. Bu bulgu öğrencilerin gelir düzeyine göre “bir günde müzik dinleme süresi” açısından aralarında fark olduğunu göstermektedir. Gelir düzeyi düşük olan öğrencilerinin % 48’inin, yüksek olan öğrencilerin % 30’unun bir günde 0-0,5 saat, gelir düzeyi düşük olan öğrencilerinin % 17’sinin, yüksek olan öğrencilerin % 22’sinin bir günde 2 saatten fazla müzik dinledikleri görülmüştür.

Öğrencilerin gelir düzeyine göre “bir günde televizyon izleme süresi” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 14,057$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin gelir düzeyine göre “bir günde televizyon izleme süresi” açısından benzer olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin gelir düzeyine göre “bir günde bilgisayar başına geçirilen süre” sorusuna verdikleri cevapların dağılımları açısından aralarındaki farka ilişkin ki-kare değeri $\chi^2 = 14,128$ olup $p > 0.05$ önem düzeyinde anlamsızdır. Bu bulgu öğrencilerin gelir düzeyine göre “bir günde bilgisayar başına geçirilen süre” açısından benzer olduğunu göstermektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Ana dili öğretiminde üzerlerine büyük görev düşen Okul Öncesi, Sınıf Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği programları son sınıf öğrencileri üzerinde yaptığımız bu çalışma, sonuçları itibarıyla çok önemlidir. Çünkü bu öğretmen adayları ileride çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında kritik dönemleri yönetecek olan rehber konumundadır.

Öğretmenin amacı, öğrencilere öğrenme, hatırlama, sıralama, sınıflama, birleştirme, yorumlama, sonuçları tahmin etme, araştırma yapma, öğrenilen bilgileri yeni durumlara uyarlama, karşılaştırma, varsayımlar oluşturma, varsayımları irdeleme, varsayım ve olguları ayırma, alternatif görüşler üretme, temel düşünceleri ve mantıksal ilişkileri tanıma ve keşfetme, parça-bütün, neden-sonuç ilişkisi kurma, genellemeler yapma ve değerlendirmelerde bulunma gibi farklı bakış açılarına sahip bireyler olarak yetiştirmek olmalıdır (Sadioğlu; Bilgin,2008). Bu özellikleri öğrencilerine kazandıracak olan öğretmenin elbette bu özellikleri haiz olması gerekmektedir. Bunun için de öğretmenin okuma becerileri gelişmiş olmalıdır. Yani öğretmenin üst düzey bir okuyucu kimliğine sahip olması lazımdır.

Anketten elde ettiğimiz bulgulara dikkatimizi çeken önemli noktalardan biri anketin uygulandığı öğretmen adaylarının %70'inin senede 12 kitaptan daha az sayıda kitap okuyor olmasıdır. ALA'nın nitelikli okuyucu sınıflamasına göre öğretmen adaylarının sadece %30'u üst okuyucu kimliğine sahiptir.

Atatürk Üniversitesi lisans öğrencilerine uygulanan anketler değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının sadece %30'unun üst düzey okuyucu kimliğine sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Yapılan bu çalışmayla aynı doğrultuda bir çalışma olan Odabaş ve Polat(2008)'in Ankara Üniversitesi lisans öğrencilerine uyguladıkları ankette çıkan sonuç, bu çalışmada ortaya çıkan sonuca göre daha iç karartıcıdır. Anketin uygulandığı 304 öğrenciden sadece 33'ü üst düzey okuyucu kimliğine sahiptir. Bu da %10,9 gibi bir değeri ifade etmektedir. Her iki anketten de elde edilen sonuç, çalışmanın yapıldığı kurumun üniversite olduğu göz önüne getirildiği zaman çok düşündürücü olmaktadır. Çünkü bu öğretmen adayları gelecekte öğretim kademelerinde görev alacak ve bu seviyeyle genç nesillere okuma alışkanlığı kazandırmakla yükümlü olacaklardır.

Yılmaz(2006)'ın Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programı öğrencilerine yapmış olduğu anket de bu bağlamda dikkati çekmektedir. Ankete katılan sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir kısmı yılda 6-20 kitap arasında (% 64,1) bir oranda kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Bu verilere göre ankete katılan sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir kısmı orta düzeyde okuma

alışkanlıklarına sahiptir. Ankete katılan deneklerin sadece % 20,9'u yılda 21'den fazla kitap okuduklarını belirtmişlerdir. Böylece çok okuyan okur tipine girmektedirler. Bu oranların, üniversiteler gibi eğitim kurumlarımızda çok daha yüksek olması gerekirken, olması gerekenin çok altında kaldığı görülmektedir.

Üniversiteler sadece bilginin yayıldığı kurumlar değil; aynı zamanda bilginin üretildiği kurumlardır. Üniversite öğrencileri ancak okuyarak ve okuduğunu analiz ve sentez süreçlerinden geçirerek bilgiyi üretebilirler. Böyle bir sorumluluğu üstlenmiş olan üniversite öğrencilerinin yüzde %70-80'lik bir bölümünün okuma alışkanlığının orta ve alt düzeyde olması elbette düşünülmesi ve düzeltilmesi gereken bir durumdur.

Yapılan çalışmada ekonomik durumu yetersiz olan öğrencilerin %30'dan fazlası "kitap fiyatlarının yüksek olduğu ve gelir düzeyinin düşük oluşu" cevaplarını vermiştir. Fakat "kütüphaneyi kullanma sıklığı sorusuna verilen cevaplara bakıldığında geliri çok düşük olan öğrencilerin %71'inin kütüphaneyi nadiren kullandıkları görülmektedir. Ekonomik yetersizlik kitap okumamaya bahane olurken diğer yandan da hiçbir ücret beklemeyen kütüphaneler ne yazık ki istenilen düzeyde kullanılmamaktadır. Diğer taraftan gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin %66'sı da yine kütüphaneyi nadiren kullanmaktadır. Buradan ekonomik rahatlığın da zorluğun da okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilemediği sonucuna varılabilir.

Çalışmada dikkat çeken bir diğer nokta ise öğretmen adaylarının "Kütüphaneye gitmekten zevk alıyorum." sorusuna verdikleri cevaplardır. Türkçe Öğretmenliği programında okuyan öğrenciler Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği programlarına göre kütüphaneye gitmekten daha fazla zevk almaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği adayları %66 ile durumu idare ederken, öğrencilerin dil gelişiminde çok önemli görevleri üstlenmiş olan sınıf öğretmenliği adayları %50 ile vasat bir çerçeve ortaya koymaktadır.

Son yıllarda sıkça şikâyet konusu olan zamansızlık nedeniyle kitap okunamamasının gerekçesinin arkasındaki en güçlü etki birçok kişinin farkına varmadan zamanının önemli kısmında televizyon seyretmesi yatmaktadır. İnsanların mesai sonrası saat 17.00 ile akşamın ilerleyen saatlerine kadar olan programların

büyük çoğunluğu televizyon, şiddet ve ideolojik ağırlıklı görüntüler içermektedir (Ortaş, 2007). Bunun yanında internet ortamının her türlü etkiye açık geniş ortamını da düşünürsek okuma eyleminden kopan insanların ruh sağlığının ne kadar büyük bir tehdit altında olduğu anlaşılabılır.

Hiç şüphesiz günümüzde kitap okuma alışkanlığına en büyük darbeyi televizyon ve gittikçe etkisini artıran bilgisayar vurmuştur. Ankete katılan öğretmen adaylarının %51'i günde en az yarım saat televizyon izlerken, %48'i ise bilgisayarla uğraşmaktadır. Yine oranlara baktığımız zaman Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin %50'sinin, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin %40'ının, okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin %37'sinin bir günde en az yarım saat müzik dinlediklerini görülmektedir.

Toruk'un üniversite öğrencilerinin medya kullanma alışkanlıkları üzerinde yapmış olduğu çalışma bizim de çalışmamızda olduğu gibi televizyon ve interneti önem derecesine göre ilk iki sıraya koymaktadır:

En Çok İzlenen Medya Organı

		Frekans	Yüzde	Toplam Yüzde
Vld	Televizyon	101	49,3	49,3
	Gazete	32	15,6	64,9
	Radyo	13	6,3	71,2
	Kitap	7	3,4	74,6
	İnternet	44	21,5	96,1
	Sinema	8	3,9	100,0
	Toplam	205	100,0	100,0

Öğrencilerin en çok takip ettiği medya organı olarak ise yüzde 49,3'le televizyon, yüzde 21,5'le internet, yüzde 15,6 ile gazete ve yüzde 6,3'le radyo gelmektedir.

Boş zaman etkinliklerinde öğrenciler en fazla yüzde 16,1 ile internete girmektedir. Arkadaş ve dostlarla birlikte olmak ise yüzde 14,1'le ikinci sırada gelirken, yüzde 8,8'lik yüzdelerle spor yapmak ve gezmek ile yüzde 6,3'le kitap okumak takip etmektedir.

Eğlenmek için yapılan etkinliklerin başında ise yüzde 18 ile müzik dinlemek, yüzde 17,6 ile bilgisayar oyunları ve internete girmek ve yüzde 14,1’le sinemaya gitmek gelmektedir.

Bizim yaptığımız çalışmada da öğretmen adaylarının televizyon ve internetle olan ilgileri Toruk’un yapmış olduğu çalışmayla benzer sonuçları vermektedir.

Çalışmada da görüldüğü gibi ana dili eğitimi verecek öğretmen adaylarının sadece %30’luk bir kesiminin üst düzey okuyucu olarak nitelendirilebilmesi gelecek nesiller açısından düşünülmesi gereken bir durumdur. Ayrıca öğretmen adaylarının kitap okumak yerine televizyon, bilgisayar ve müziğe daha fazla zaman ayırması da dikkatle incelenmesi gereken bir noktadır.

Gelecek nesillerin okuma alışkanlığı kazanmalarında onlara yol gösterici görevi üstlenecek olan öğretmen adaylarının kitaplarla ilişkilerinin sağlam temellere dayanmadığını görebiliyoruz. Bu sebeple öğretmen adaylarının okumayla ilgili tutumlarını yeniden gözden geçirmelerinin ve gerekli noktaları düzeltmelerinin gelecek nesiller için çok önemli olduğu sonucuna varılabilir.

KAYNAKÇA

Aktaş, Ş., ve Gündüz, O., (2006), *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Akçağ Yayınları, Ankara.

Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., ve Canlı, S., “Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma”, *Millî Eğitim Dergisi*, 2006: S. 169.
yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/mustafa.pdf (ET: 16.03.2009).

İstanbul Ticaret Odası, *Türkiye’de Okuma Alışkanlığı*, Yayın no: 2001: 13. S. 77.

Kırkkılıç, A., (2006), *Hızlı Okuma ve Anlama Teknikleri*, Ders Notu, Erzurum.

Meral, S., (2005), “Enflasyon ve Enflasyonun Okuma Alışkanlığına Etkisi”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:19, Yıl:2005/2 (s.309-324).

.....Yıl: 2009.....KKEFD.....Sayı:19.....

Odabaş, H., Odabaş, Y., ve Polat, C., (2008), Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Ankara Üniversitesi Örneği, *Bilgi Dünyası*, 9 (2) :431-465.

Ortaş, İ., (2007) “Okuma Alışkanlığı Nasıl Kazandırılır?”, Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi, Makale Bilgi Sistemi, S. 14,
http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/ibrahim_ortas_okuma_aliskanligi.pdf
 (ET: 04.04.2009)

Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., (2008), “İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Becerileri ile Cinsiyet ve Anne- Baba Eğitim Durumu Arasındaki İlişki”, *Elementary Education Online*, 7(3), 814-822.

Sever, S., (2004), *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Temizkan, M., Sallabaş, E., (2009), “Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Kış-C.8 S.27 (155-176).

Toruk, İ., (2008). “Üniversite Gençliğinin Medya Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Analiz” *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 19, s. 475-488.
http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Ibrahim%20TORUK/TORUK,%20İBRAHİM.pdf (ET: 03.04.2009)

Yılmaz, Z., (2006), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı”, *Elementary Education Online*, 5(1), 1-6, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/v5s1m1.PDF> (ET: 18.03.2009).

TÜRKÇE VE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİNDE DİLBİLİMSEL EDEBİYAT ELEŞTİRİSİNDEN YARARLANMA*

Arş. Gör. Arzu ŞEYDA¹

Arş. Gör. Esra Ekinci ÇELİKPAZU²

ÖZET

Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı derslerinde kullanılan temel materyal yazınsal metinlerdir. Bu metinlerin yapısal olarak çözümlenmesi, hem anlaşılmasını sağlayacak hem anlama etkinliğinde örnek oluşturacak hem de dil bilgisi kurallarının uygulama alanını oluşturacaktır. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı eğitiminde dil bilim kuramlarından ve bu kuramların uygulaması olan öğretim yöntemlerinden yararlanmak günümüz için bir zorunluluktur. Dil eğitiminin aynı zamanda düşünce eğitimi olduğu kabul edilirse bu sürecin felsefi temellere dayandırılmasının gerekliliği anlaşılmış olur.

Bu çalışmada Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde dil bilimsel metin çözümlemesinden yararlanılarak hangi etkinliklerin gerçekleştirilebileceği konusunda bir deneme yapılacaktır. İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan “Mustafa Kemal’in Kağnısı” “adlı metin örnek olarak seçilmiş; okullarda uygulanmış etkinliklerle önerilen etkinliklerin kazanımlar açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Anahtar sözcükler: Dilbilim, Mustafa Kemal’in Kağnısı, metin, etkinlik

¹ Atatürk Üniversitesi, K.K.E.F., Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı.

² Atatürk Üniversitesi, K.K.E.F., Türkçe Eğitimi Bölümü.

ABSTRACT**Utilization From Linguistic Literary Criticism In the Education of Turkish and Turkish Language and Literature**

The materials used in Turkish and Turkish language and literature courses are previously literary texts. Analysis of these texts will make easier to comprehend them and be a sample for the comprehension activity and become the application field of grammar rules, as well. It is an obligation to make use of theories of Turkish and Turkish language and literature and the teaching methods as their application field. If it is thought that language teaching is an education of cogitation, it becomes understandable that this process should be based on philosophical principals.

In this study, It will be practised an experiment on the subject that which activities will be achieved by means of linguistic textual analysis in the teaching of Turkish and the teaching of Turkish language and literature. In the study, the text called “Mustafa Kemal’in Kağnısı”, which is a part in the Turkish book of 7th class primary school, has been chosen as a sample text and carried out at schools and intended to display the comparisons between the offered activities and the activities practised at schools.

Key words: linguistic, Mustafa Kemal’in Kağnısı, text, activit

Türkçe ve Edebiyat Eğitiminin temelinde anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak vardır. Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde kullanılan temel materyal yazınsal metinlerdir. Bu metinlerin yapısal olarak çözümlenmesi hem anlaşılmasını sağlayacak hem anlama etkinliğinde örnek oluşturacak hem de dil bilgisi kurallarının uygulama alanını yaratacaktır. Bu nedenle yazınsal metinleri dil bilimsel bir bakış açısıyla incelemek, dil ve edebiyat eğitiminin önemli bir aşaması olarak değerlendirilebilir.

Eğitim etkinliklerinin bilimsel bir sürece dönüşmesine ve sürekli bir yenilenme arayışına paralel olarak dil incelemeleri de bilimsel yaklaşımlarla dil

bilgisinden dil bilimine dönüşmüştür. Saussure’ün ortaya attığı yapı kavramından esinlenen yapısalcılık yaklaşımı bütün sosyal bilim alanlarında kullanılmış; eğitim bilimine de program yaklaşımı olarak yansımıştır. Günümüzde uygulanan eğitim etkinliklerinde benimsenen temel yaklaşım yapılandırıcı yaklaşım olarak tanımlanmaktadır. Yazınsal metinler de dahil olmak üzere bütün dilsel üretimlerin bir yapı niteliği sergilediği dikkate alınırsa söz konusu yaklaşımın dil ve edebiyat eğitimine ne kadar uygun olduğu görülür.

Bilindiği gibi eğitimin ilk aşaması hedeflerin belirlenmesidir. Yeni programda “kazanımlar” olarak yer alan “niçin?” sorusunun yanıtı yöntemin yani “nasıl?” sorusunun da belirleyicisi olacaktır. Bu çalışmada Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde dil bilimsel edebiyat eleştirisinden veya dil bilimsel metin çözümlemesinden yararlanılarak hangi etkinliklerin gerçekleştirilebileceği konusunda bir deneme yapılacaktır. Çalışma için İlköğretim 7. sınıf Türkçe Ders kitabında yer alan “Mustafa Kemal’in Kağnısı” adlı metin örnek olarak seçilmiştir.

“Mustafa Kemal’in Kağnısı” adlı metin, İlköğretim 7. Sınıf ders kitabında “Komşusuzluk, Emine Teyze’nin Çilek Reçeli, Anadolu’da Konukseverlik” adlı metinlerle birlikte “Toplum Hayatı” temasında yer almaktadır. Metin seviyeye uygunluk, hacim, etkin dil kullanımı gibi ölçütler bakımından değerlendirilebilir. Bu çalışmada metnin dahil edildiği temanın doğruluğunun ve okullarda uygulanan etkinliklerle hedeflenen becerilerin kazandırılıp kazandırılmayacağını tartışılması amaçlanmaktadır.

Metni okuma-anlama sürecinde yapılacak ilk çalışma metnin izleğinin (temasının) belirlenmesidir. Bir metnin izleği, kısaca “bu metin neden söz ediyor?” sorusunun yanıtıdır (Günay, 2007:89). Mustafa Kemal’in Kağnısı adlı metinde “Toplum Hayatı” üst izleğinin içinde yer alan dayanışmadan mı söz edilmektedir? Ya da bu metnin teması toplumsal dayanışma mıdır?

Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Anabilim Dalında okuyan 71 öğrenciye, bu metnin izleğini tespit etmeye yönelik bir soru sorulmuştur. Alınan yanıtlar ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

	Belirlenen Tema	%
1	Vatan Sevgisi a) Birlik beraberlik ve dayanışma b) Cephe gerisindeki durum	38 2,8 1,4
2	Milli mücadele, (Vatanın bağımsızlığı için yapılanlar)	29,5
3	Kurtuluş Savaşında Türk kadınının fedakârlığı, rolü	22,5
4	Atatürk sevgisi	5,6
5	Fedakârlık	4,2

Tabloya bakıldığında “vatan sevgisi” temasının yüzdesinin daha fazla olduğu görülür. Buna karşın Türkçe ders kitabında metin, dayanışma kavramının kavratılması, içselleştirilmesi için seçilmiştir. Türkçe ders kitabında oluşturulan hazırlık çalışmalarında bu kavrama yönelik olarak:

“Toplumsal hayatta dayanışmanın önemine inanıyor musunuz?

Yaşadığınız çevrede toplumsal dayanışma gerektiren olaylara katılıyor musunuz? (deprem sel gibi)

Çevrenizde yardımlaşarak yapılan işlere katılıyor musunuz?” soruları sorulmuştur. Bu sorularla bu metnin ilişkilendirilebilmesinin çok zor olacağı düşüncesindeyiz. Metne hazırlık çalışmalarında ise daha çok Kurtuluş Savaşı’ndan ve kadınların bu savaşa yaptıkları katkıdan söz edilmektedir. Bu durumu, “Bir topluluğu oluşturanların duygu, düşünce ve ortak çıkarlarda birbirlerine karşılıklı bağlanması” (Güncel Türkçe Sözlük) olarak değerlendirmektense bireylerin bir hedef doğrultusunda birleşmesi olarak yorumlamanın daha doğru olacağı kanaatindeyiz. Çünkü söz konusu olan, bireylerin “birbirlerine karşılıklı bağlanması” değil; bir amaç ve bir önder etrafında toplanmasıdır. Bu da dayanışma değil millet olma davranışıdır.

Öğrenci Çalışma Kitabındaki 1. ve 2. etkinlik “metin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır” biçiminde ifade edilen beceriyi kazandırmayı amaçlamaktadır.

1. Etkinlik, metinde **yazar tarafından tespit edilen** deyimlerin sözlüksel anlamının bulunmasına ve cümle içinde kullanılmasına yöneliktir. Deyimler sıralanmış, sözlük anlamlarının bulunup yazılması ve cümle içinde

kullanılması istenmiştir. Bu etkinlikte **öğrenciyi düşünmeye, aramaya ve bulmaya yönelten bir yöntem kullanılmamıştır**. Deyim kavramı üzerinde düşündürülüp sonra metindeki deyimlerin öğrencilere buldurulması kanaatimizce daha yararlı olurdu.

2. Etkinlikte verilen sözcüklerin sözlükteki karşılıklarının yazılması, metindeki anlamlarının **anlam bilgisel** sınıflandırmaya göre tanımlanması istenmiştir. Daha sonra sözcüklere ilişkin bazı tanımlamaların hangi sözcüğü tanımladığı sorulmuştur.

Sözcük bilgisi ile ilgili olan bu iki etkinlik, yapılandırmacı bir yaklaşımla oluşturulmamıştır. Öğrenciye hazır olarak verilen bir liste üzerinde işlem yaptırılmıştır. Oysa deyim ne olduğunu kavramış bir öğrencinin, bu metindeki deyimleri bulup listeyi kendisinin oluşturması gerekirdi. Bu aşamada da öğrenci, sözcüklerin sözcük evreninde farklı değerler yüklenebileceğini sezip birden fazla sözcüğün sözlük anlamı dışında yüklendikleri anlamlarla kalıplaşarak deyim oluşturduğunu kavramış olurdu. Bu kavrama, herhangi bir metinde herhangi bir deyim saptama becerisini kazandıracak bilginin yapılandırılmasını sağlayabilir. Bize göre etkinlik, **metinde yan anlamları ile kullanılmış sözcüklerin tespit edilmesine ve belli sayıda sözcüğü yan anlamlarıyla kullandıkları bir metin oluşturmaya yönelik olarak gerçekleştirilseydi** dil ve söz arasındaki farkı sezdirmede daha etkili olurdu.

Etkinlik örneği:

Yediyordu Elif kağnısını

Kara geceden geceden

Sanki elif elif uzuyordu inceliyordu

Uzak cephelerin acısıydı gıcırtilar

İnliyordu dağın ardı yasla

Her bir heceden heceden

Sevgili öğrenciler, şiirin yukarıdaki bölümünde koyu olarak yazılan mısralardaki **gıcırta** ve **inlemek** sözcükleri gerçek anlamlarının dışında

kullanılmıştır. Siz de aşağıdaki sözcük havuzundan istediğiniz üç sözcüğü seçerek bu sözcükleri gerçek anlamlarından farklı olarak kullanabileceğiniz bir paragraf oluşturunuz.

kul	gülümsemek	gıcırta	bayılmak
boş	ağlamak	inlemek	
	yürek	büyümek	

3. Etkinlikte,

- Şair hangi kelimeleri tekrarlamış, bunun sebebi ne olabilir?
- Kelimelerin tekrar edilmesi şiire anlam bakımından neler kazandırmıştır? soruları yöneltmiştir.

Bu sorular, yorumlamaya dolayısıyla düşünmeye yönelik sorular olarak değerlendirilebilir. Yinelemelerin metin dil bilimsel işlevleri vardır. Yinelemeler yazın yapıtlarına bir estetik güzellik getirmek, çağrışımlar yaratmak, anlamları ve kavramları pekiştirmek için kullanılır (Özünü, 2001;115). Yinelemeler metindeki bağdaşıklığı sağlayan en önemli unsurlar arasındadır.

Bu işlevlerin araştırılarak saptanması metin okuma, anlama ve metin üretme süreçlerinde önemli katkı sağlayacaktır. Ancak bu etkinliğin yapılabilmesi için biçim ve anlam arasındaki ilişkinin sezilmiş, işlevsel bir bakış açısının kazanılmış olması gerekir. Nitekim incelediğimiz Öğrenci Çalışma Kitaplarının

çoğunda bu soru yanıtlanmamıştır. Yanıtlayanlar ise çok genel ifadeler kullanmışlardır. Örneğin bir çalışma kitabında a seçeneğine yönelik olarak “Gecedен, elif, hecedен. Pekiştirmek ve kuvvetlendirmek için”, b seçeneğine yönelik olarak da “daha iyi kavranması” biçiminde yanıt verilmiştir. Bundan da anlaşılacağı gibi sözcüğün tekrarlanmasıyla tekrar biçimindeki sözcükler arasındaki fark sezilememiş ya da sezdirilememiştir. Oysa etkinlikte metin sözcükler tekrarlanmadan kurdurulup ortaya çıkan anlam ve biçim farkı tartışılırdı “elif”in tekrarlanan bir sözcük değil, bir yineleme olduğu bilgisine ulaşılabilirdi. Bu çalışma sırasında öğrencilere “kara geceden geceden” yerine “kara geceden” denebilmesine karşılık “elif elif uzuyordu” yerine “Elif uzuyordu” denemeyeceği tespit ettirilip bunun nedeni üzerinde düşünmeleri sağlanabilirdi.

Alman dilbilimci Hartmann’ın ifadesiyle “Dilin işleyişi yalnızca sözcükler ve tümcelerle gerçekleşmez. İnsan tek tek sözcüklerle, tümcelerle değil metinler aracılığıyla konuşur.” Dil, metinlerde gerçekleşir. Yalnız dilbilimciler değil yazınbilimciler de tümceden çok metin üzerinde düşünülmesi gerektiğini vurgulamıştır (Akt. Ayata Şenöz, 2005:18).

“Baurmann, ana dili dersinde metindilbilimden yararlanılacak çalışmalarda şu noktalara dikkat etmek gerektiği düşüncesindedir:

1. Durumsal Özellikler: Çocuklar ve gençler için hangi bildirişim biçimlerinin günümüzde ve gelecekte önemli olduğunu belirlemek.
2. İşlevsel Özellikler: Çeşitli metinlerin işlevlerini öğrenmek. Metin üretirken, metinleri anlamaya çalışırken bu işlevlerin farkında olmak ve bu işlevleri yerine getirmek.
3. Konusal Özellikler: Metinlerdeki konuları belirlemek, bunları geliştirmek ya da konunun gelişimini izlemek.
4. Dilbilgisel Özellikler: Dilbilgisel bağların düzgün kurgulanmasına dikkat etmek. Ayrıca metin dilbilimsel çalışmalar, öğrencilerin anadilindeki metin türü edinçlerinin gelişimine katkıda bulundukları gibi, öğretmenlerin metinlerle ilgili değerlendirmelerini bilimsel bir terminolojiye dayalı olarak doğru bir biçimde yapmalarına yardımcı olur.” (Ayata Şenöz, 2005:61). Bu bağlamda Almancanın

anadili olarak öğretimine yönelik olarak metindilbilgisel bir programın geliştirilmiş olduğunu ve bu anlayışla ders kitaplarının hazırlandığını (Ayata Şenöz, 2005:60) belirtmekte yarar var.

5. Etkinlikte “Okuduğunuz şiirde anlatılan olayın özeti aşağıdaki paragraflardan hangisidir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruda öncelikle “şiir” ile “anlatılan olay” kavramları metnin türü bakımından çelişkilidir. Çünkü şiirde genellikle olay anlatılmaz. Eğer anlatılıyorsa bu durum, metin türü açısından önemlidir.

“Mustafa Kemal Kağnısı” adlı metnin, tür açısından incelendiğinde destansı metin türü özelliği taşıdığı görülmektedir. “Destansı metin türü anlatsal, sözbilimsel, şiirsel ve betimleyici metin tiplerinde yazılır. Destansı metin türlerinde çok sayıda eylem vardır ve bu eylemleri gerçekleştiren kahramanın değeri abartılı biçimde ortaya konur. Anlatımda geçen gerçek sıradan bir olay ya da durum daha sonraları kutsal bir duruma dönüşür (Günay: 374). Şiire konu olan durum ya da olay gerçeklik izlenimi ile verilmiştir. Kurmaca ya da gerçek bir olay, anlatı içerisinde sözceleme öznesinin yaratma yetisiyle destansı bir biçimde ortaya konulmuştur. Destansı metinlerin okuyucuyu ya da alıcıyı etkilediği, olumlu etkiler yarattığı açıktır. Burada karşımıza çıkan olumlu etkileme, metindeki söz dizimiyle, söz unsurlarıyla bağıntılıdır.

Etkinlik metnin bu özelliklerini sezdirecek biçimde yapılandırılmalı, türün özelliklerini saptamaya yönelik sorular sorulmalıydı. Örneğin metinde bir olay anlatıldığına göre neden öykü değil de şiir dendiği tartışılmalı, manzume ile şiir arasındaki fark sezdirilmeliydi.

Bu metnin anlaşılması, gerçek olabilecek kişi ve varlıkların destansı bir anlatımda yüklendikleri simgesel değerlerin tartışılmasına ve anlaşılmasına bağlıdır. Metni “Elif kağnısı ile birlikte yola çıkar. Uzak cephelere mermi taşıyan çalışan biridir. Öküzleri çok sever ve onların üzerine titrer. Kocabaş’ın zayıf olması onu çok üzer. Bir gün Kocabaş çamura yığılır ve ölür. Elif Kocabaş’ın yerine kendini kağnyaya koşar ve düşman üzerine yürür.” (Öğrenci Çalışma Kitabı, 183) biçiminde özetlenen olaya indirgemek “metin” kavramının göz ardı edilmesine yol açar. Oysa

Öğretmen Kılavuz Kitabında yer alan “Metnin konusunu belirler.”, “Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.” “Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.” “Okuduklarındaki öznel ya da nesnel yargıları ayırt eder.”, “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.” (235) gibi kazanımlar metin dil bilimsel bir yaklaşımı gerekli kılmaktadır. Bu yaklaşım da öncelikle metin kavramının oluşturulmasıyla gelişir.

“Metin, belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünlükler oluşturan tümceler dizisidir. Bu diziliş rastlantısal bir durum değildir, aksine yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasıyla, dilbilgisel ulamlar ve metnin işleyişine göre yapılmıştır. Tümce metin ilişkisinde bilinmesi gereken şudur: Metin onu oluşturan tümceler toplamından farklı, kendine özgü bir bütündür. Tümcelerden oluşan değil, tümcelerle gerçekleşen anlamlı bir yapıdır. Tümce yalnız dilsel bir düzenleme içerir ve dilsel bir amacı vardır; halbuki metin, bağlama dönük bir düzenleme içerir. Metin tümcelerle gerçekleşen bir ürün ve süreç olduğuna göre metinde kullanılan tümcelerin metinde gerçekleştirdiği değişik işlevleri vardır.” (Günay, 2007: 44-47)

Metin çözümlemelerinde metnin işlevini, biçimsel ve anlamsal yapısını belirlemek önemlidir. Öncelik metnin işlevinin belirlenmesindedir. Daha sonra metnin biçimsel ve anlamsal yapısı metnin işleviyle bağlantılı olarak incelenir. Çünkü metnin işlevi metnin biçimsel ve anlamsal açıdan kurgulanmasına büyük ölçüde etki eder (Ayata Şenöz, 2005:63).

Bu metnin işlevi yani şairin niyeti “Şairin anlattığı bu olay gerçekten yaşanmış mı?, Şair bu olayı neden anlatmış?, Bu olayın Mustafa Kemal ile ne ilgisi var?, Metinde kağnı simgesi ile ne anlatılmış olabilir?, Elif neyi temsil ediyor?, Mustafa Kemal’in kağnısı neden yolda kalmaz?, Yolda kalmayacak olan her koşulda hedefe gidecek olan Mustafa Kemal’in Kağnısı neyi simgeliyor?” gibi sorularla sezdirilip metnin işlevi şemalandırılabilir.

Mustafa Kemal ←——→ Umut, Direniş, Kurtarıcı

Kağrı ←——→ Yavaş giden bir araç, ilkel bir taşıt, bağımsızlık yolunun aracı

Elif ←——→ Türk kadını

Zayıf öküzlere ←——→ Bağımsızlık yolundaki zorluklar

Mustafa Kemal'in Kağrısı ←——→ Türkiye Cumhuriyeti

Metni anlama süreci aslında bir çözümleme sürecidir. Metni anlamaya yönelik eğitim süreci de sorularla biçimlendirilmiş bir metin çözümleme etkinliğine dönüştürülebilir. Öğrenciden alınacak cevaplarla metnin yapısı ve işlevi belirlenebilir. Bu nedenle okuma becerisi edindirmeye yönelik kazanımlardan biri de “Okuduğu metni anlama ve çözümleme” biçiminde belirlenmiştir; “Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.”, Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.”, “Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.” olarak ayrıntılandırılmıştır. Öğretmen Kılavuzunda da “Metni anlama, yorumlama ve yeniden yapılandırmaya yönelik aşağıdaki soruları yöneltiniz.” (249) ifadesiyle metnin çözümlenmesi amaçlanmıştır. Ancak yöneltilen sorulardan bazıları metinde doğrudan karşılığı bulunan tek cevaplı sorulardır:

Elif kağrısına hangi adı veriyor?

Kocabaş ve Sarıkız nedir? Şair bunları nasıl tanıtıyor?

Diğer soruların metni **kavramaya yönelik olduğu** düşünülebilir. Nedenlerin araştırılması ise yorum yapmayı gerektiren soru biçimidir. Bu tür soruların artırılmasında yarar olduğunu söyleyebiliriz.

Bir metnin oluşması için gerekli görülen ölçütlerden olan tutarlılık ve bağdaşıklık önemi metnin anlaşılması noktasında ortaya çıkmaktadır. Bağdaşıklık, bir yazının metin olmasını sağlayan metin içi özelliklerin tümünü belirtir. Metin, bağdaşık tümce dizilişleridir ve birden çok tümceciğin kendi içindeki bir bağıntısı ve ilişkisi ile oluşmuştur. Bu durumda bağıntı, tümcelerin art arda gelmesini ve metnin çizgiselliğini belirtir. Bir metnin bağdaşıklık açısından düzenlenişinde şunlar göz önünde bulundurulur: Metindeki temel öğeler metin boyunca yinelenir. Her şey çok açık anlatılmaz. Bazı kısımlar geçilir, bazen de sezdirilir. Metinde okuyucunun da

tamamlayacağı kısımlar vardır. Kullanılan anlatım biçimine uygun dil bilgisel zamanlarla olay anlatılır. Metindeki tümceler arası ve bölümler arası ilişkileri belirten yapılar söz konusudur (Günay, 2007: 71–75). Metinsel bağdaşıklık, genel olarak doğal dillerin özel olarak da kullanılan dilin sunduğu olanaklarla sağlanır. Bağımlı veya bağımsız biçimbirimlerle yapılan gönderimler ve biçimsel-sözlüksel bağdaşıklık öğeleri, parçaların bir bütün olarak kurgulanmasında önemli görev üstlenir (Börekçi, 4). Bu özellikleri sezdirmeye yönelik etkinliklerin gerçekleştirilmesi, hem metin yapısının kavranmasına hem de yazma ile ilgili hedeflerin kazandırılmasına yardımcı olacaktır. **3. Etkinlikteki** sözcük tekrarının nedenlerinin araştırılması bağdaşıklıkla ilişkilendirilebilir. Ancak bu yeterli değildir. Örneğin şiirin bütün bölümlerinde **“O”** zamiriyle aktarılan eyleyen ya da olan öznenin Elif’e gönderme yapması ya da bütün yüklemelerin birleşik zaman (hikâye) biçiminde olması değerlendirilerek bu kullanımın bölümler arasındaki bütünlüğü sağladığı sezdirebilir.

Metinde hedeflenen dil bilgisi kazanımı “zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” biçiminde belirlenmiştir. Bu kazanımı gerçekleştirmek için **10. Etkinlik** düzenlenmiştir. Bu etkinlikte kullanılan örneklerin hiçbiri işlenen metinden alınmamıştır. Bu durum okuma anlama çalışmalarıyla dil bilgisi etkinliklerinin birbiriyle ilişkisiz olarak algılanmasına yol açmaktadır. Oysa dil bilgisi etkinlikleri edinilen dil yapılarının farkına varılarak edime dönüştürülmesini sağlar. Bunun için de metinle ilişkilendirilmesi gerekir.

Öğrenci Çalışma Kitabındaki 10. etkinlikte seçilen örneklerin bir metinden alınmayıp dil bilgisi örneği için kurulmuş olması dilin sistem olma özelliğinin göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Çünkü sözlüksel biçimbirimlerin anlamı gibi dil bilgisel biçimbirimlerin işlevlerini belirleyen de sözceleme evrenidir. Bu nedenle metin dışındaki bir cümlede kullanılan eklerin işlevlerini belirlemek sakıncalıdır. Etkinlikteki örnekler incelendiğinde bu durum görülür:

“Tatilde haftada bir kitap okumalı” cümlesi “-dır” biçimbirimi ile tamamlanarak “gereklilik” ifade ettiği belirtilmiş. Ancak cümledeki gerekliklik anlamının –dır ile ilişkisi yoktur.

Sonuç olarak, ana dili eğitiminin düşünce eğitimi bağlamında düşünülmesi, Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin dil bilim temelleri üzerine oturtulması ve öğretim sürecinde öğrenme alanlarına yönelik becerilerin kazandırılması için gerçekleştirilen etkinliklerin daha çok düşünme, arama ve bulmaya yönelik olması gerektiğini söyleyebiliriz. Bu nedenle işlenen metinlerin dil edimine ve düşünce eğitimine yönelik olarak yapıldığı göz önüne alınmalı ve yapılacak etkinlikler de bunu sağlayacak nitelikte olmalıdır.

Metni anlama süreci aslında bir çözümleme sürecidir. Bu nedenle metin dil bilimsel çözümlemelere ihtiyaç vardır. İşlenen metinler bu bakış açısıyla değerlendirilmeli ve öğrenciye işlevsel bir bakış açısı kazandırılmalıdır.

Dilbilgisine yönelik olarak yapılacak etkinliklerde cümleler oluşturulmamalı, metinler üzerinde, metinlerden hareketle etkinlik yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Ayata Şenöz, Canan, Metindilbilim ve Türkçe, İstanbul, 2005.

Bayrav, Süheyla, Yapısal Dilbilimi, İstanbul, 1998.

Börekçi, Muhsine, Atataürk’ün Nutuk’unda Söz Dizimi ve Üslûp Özellikleri.

Ferdinand De Saussure, Genel Dilbilim Dersleri (Çev: Berke Vardar), İstanbul, 2001.

Günay, Doğan, Metin Bilgisi, İstanbul, 2007.

Kıran, Zeynel-Ayşe(Eziler), Yazınsal Okuma Süreçleri, Seçkin Yay., Ankara, 2007.

Martinet, Andre, İşlevsel Genel Dilbilim (Çev: Berke Vardar), İstanbul, 1998.

Özünlü, Ünsal, Edebiyatta Dil Kullanımları, İstanbul, 2001.

Tanyolaç Öztokat, Nedret, Yazınsal Metin Çözümlemesinde Kuramsal Yaklaşımlar, İstanbul, 2005.

Vardar, Berke, Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri, İstanbul, 2001.

Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı, İlköğretim 7, MEB. Yay., Ankara, 2007.

Uçan, Hilmi, Yazınsal Eleştiri ve Göstergebilim, Ankara, 2006.

<http://tdk.org.tr/TR/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF05A79F75456518CA>

TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE ZARF TAMLAMASI*

Yusuf Tepeli*

Özet

Dizimsel yapıda kelimelerin yüklemle ilişkisiyle cümleler, birbiriyle ilişkisiyle de kelime grupları ortaya çıkar. Cümleler yargı bildirirken, kelime grupları yargı bildirmez. Türkçe, cümleye göre kelime grupları bakımından daha fazla çeşitlilik gösterir. Buna rağmen söz dizimi öğretiminde kelime gruplarına cümle incelemesi kadar yer verilmemekte, dolayısıyla cümlenin ögeleri bulunurken kolayca kelime grubunun bir parçası cümlenin ögesi yapılabilmektedir. Ayrıca, ilköğretim ve ortaöğretimde genelde, kelime gruplarından tamlayan tamlanan ilişkisi şeklinde kurulan isim tamlaması ve sıfat tamlamasından geniş bir şekilde bahsedilmekte, diğer kelime gruplarına ise ya çok az yer verilmekte ya da hiç yer verilmemektedir.

Bu çalışmada ilköğretim, ortaöğretim müfredatlarında ve dil bilgisi kitaplarında adı dahi geçmeyen, bazı dilbilimciler tarafından sıfat tamlaması olarak değerlendirilen, bazı dilbilimciler tarafından da belirteç öbeği adı verilen ancak sınırlı sayıdaki çalışmada zarf tamlaması olarak adlandırılan kelime grupları üzerinde duruldu. Zarflar sıfatı ve zarfı pekiştiren, kuvvetlendiren, derecelendiren; fiilleri ise durum, zaman, yer, soru ve sayı bakımından belirten kelimelerdir. İşte *zarf+sıfat*, *zarf+zarf* yapıları kelime grupları zarf tamlaması olarak adlandırıldı ve mevcut dil bilgisi eserleri de taranarak zarf, zarf tümleci ve bu türden yapıların genel bir değerlendirmesi yapıldı.

Sonuç olarak bu türden yapılar sıfat tamlamasından ayrılarak zarf tamlaması adıyla dil bilgisi kitaplarında yer verilmesi hem kelime çeşidi olarak

* Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi

zarfın öğretilmesinde hem de cümlelerin öğelerine doğru ayrılmasında yarar sağlayacaktır.

Adverbial Complements in Turkey Turkish

ABSTRACT

Within the syntactical structure the relation between words and predicates forms sentences and the relation between words themselves forms name groups. Sentences express statements whereas word groups don't. Turkish bears a larger variety of word groups rather than of sentences. Nevertheless sentence analysis receives much more attention than word group analysis in syntax teaching, and as a result, a part of the word group can be misidentified as an element of a sentence. Besides, generally in primary and secondary education, adjective complements and noun complements that are derived from the word groups' interrelation as the modified or the modifier are taught more extensively than other word groups.

This study dwells on adverbial complements, which some linguists see as adjective complements and others define as indicative groups (belirteç öbeği) and which are not mentioned about in grammar books and in the curricula of primary and secondary education. Adverbs are words that intensify and categorize adjectives and adverbs and modify the sense of a verb or their number. *Adverb + adjective*, *adverb + adverb* structured word groups are defined as adverbial complements and available grammar books were scanned and examined according to their approach towards adverbs, adverbial complements and similar structures.

By defining such structures as adverbial complements and including them into grammar books will result in their distinction from adjective complements, an addition to word variety in Turkish, and also an easiness in the correct defining of the elements of a sentence.

Giriş

Kelimelerin dizimsel ilişkisiyle kelime grupları ve cümleler ortaya çıkar. Bu dizimsel yapılar söz diziminin inceleme alanına girer. Kelimelerin yapısı, görevi ve işlevi ise şekil bilgisinin konusudur. Kelimelerin yapısı, görevi ve işlevi de ancak söz dizimsel boyutta belirlenebilir. Bunun yolu da söz dizimiyle şekil bilgisini birlikte yürütmekten geçmektedir (Boz 2007: 22). Gerçekten Türkçede hem sekiz kelime türünün belirlenmesinde hem de eklerin ve köklerin tespitinde büyük ölçüde söz diziminden yararlanılmaktadır. Aynı zamanda kelime gruplarının ve öğelerin bulunmasında, adlandırılmasında ve sınıflandırılmasında şekil bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Sıfat, zarf ve ismi birbirinden ayıracak özel bir ek olmadığı için bazen bir kelimenin sıfat mı, zarf mı, isim mi olduğu bağlama bakılarak tespit edilebilmektedir. Yani “Bir biçimbirimin ad, sıfat ya da belirteç oluşunu belirleyen onun dizim içindeki ilişkileridir.” (Adalı 1979: 37)

“Çocuk eve geldi.” (isim)

“Beni çocuk görüyorlar.” (zarf)

“Otuz yaşında ihtiyarlamış çocuk adam.” (sıfat) (Koral, 2008)

Birinci örnekte “çocuk” kelimesinin “ev”le ilişkisi yoktur, “geldi” yüklemiyle ilişkisi vardır, yani “gelme” işini yapan durumundadır, dolayısıyla özne görevindedir. Özne ise isim ya da isim soylu kelime ya da kelime grubunun yalın durum ekiyle kullanılmasıyla ortaya çıkar. Demek burada “çocuk” yalın durum ekiyle kullanılan basit bir isimdir. İsimler ileriye dönük olarak fiillere, edatlara ve isimlere durum eklerinden birini alarak bağlanırlar.

İkinci örnekteki “çocuk” ise “görmek” fiilini belirtmektedir, aslında buradaki “çocuk”a zarflamış isim olarak bakılabilir, çünkü zarflatıcı unsurun eksiltimiyle (çocuk olarak veya çocuk gibi) isim zarf görevini üstlenmiştir. Zarflar fiilleri, sıfatları ve yine zarfları herhangi bir ek almadan belirten sözcüklerdir. Kelime türü olarak zarf görevindeki bu sözcük aynı zamanda cümlede ise “görüyorlar” yüklemine belirttiği için zarf tümleci görevindedir.

Üçüncü örnekteki “çocuk” da “adam” ismini nitelemekte, onu tamamlamaktadır. Sıfatla ilişkisini gösteren herhangi bir çekim eki almamış isimleri

yine eksiz olarak niteleyen veya belirten kelimelere ise sıfat denildiğine göre buradaki “çocuk” da “niteleme sıfatı” görevi yüklenmiş bir isimdir. (isim (çocuk) + niteleyen hali eki (Ø) + isim).

O halde her dil bilgisel birim incelenirken Türkçenin gramer sisteminin bir parçası olarak ele almak dil incelemelerindeki karışıklığı, eksikliği ve yanlışlığı en aza indirgeyecektir. Hangi dil bilgisi kitabı olursa olsun Türk dilinin sistemini tam açıklayamaz, zaten kimse de tam açıklamasını bekleyemez. Ama en azından her dil bilgisi kitabının kendi içinde tutarlı, düzenli ve sistemli olması gerekir.

Biz zarfın sıfatı veya zarfı tamladığı, belirttiği yapılara, yani *zarf + sıfat* veya *zarf + zarf* şeklindeki kelime gruplarına zarf tamlaması diyoruz:

“O *çok güzel* bir insandı.” (zarf + sıfat)

“*Çok güzel* konuşuyor.” (zarf + zarf)

Bu çalışmada ele alacağımız “zarf tamlaması” konusuna gerek ilköğretim gerek ortaöğretim dil bilgisi müfredatında hiç yer verilmemiştir. Pek çok dil bilgisi kitabında ise bahsedilmemiş, bahsedenlerin arasında da farklılıklar vardır.

A) Kelime Türü Olarak Zarf

Türkçe dil bilgisiyle ilgili kaynaklarda zarf ve tanımı konusunda çok büyük bir farklılık yoktur.

Zarfı Korkmaz “Fiillerin, sıfatların, sıfat-fiillerin ve görev bakımından zarf niteliğindeki kelimelerin anlamlarını zaman, ölçü, niteleme, yer, yön gibi çeşitli bakımlardan etkileyerek daha belirgin duruma getiren veya sınırlayan kelime türü” (1992: 178), “Zarflar fiillerden, sıfatlardan, sıfat-fiillerden ve zarf niteliğindeki sözlerden önce gelerek onları zaman, yer, yön, nitelik, durum, azlık-çokluk bildirme, pekiştirme ve sorma gibi çeşitli yönlerden etkileyip değiştirerek anlamlarını daha belirgin duruma getiren sözlerdir.” (2003: 451); Ergin “Kelime guruplarında sıfatın, fiilin veya başka bir zarfın mânâsını değiştiren isimlere verdiğimiz addır.” (1989: 244); Ediskun “Fiillerin ya da fiilimsilerin, sıfatların, zarfların anlamlarını zaman, yer ve yön, durum, nicelik, soru kavramlarıyla belirleyen ya da kısip sınırlayan kelimelere zarf denir.” (1985: 273); Topaloğlu “Bir fiilin, bir sıfatın veya bir başka

zarfın anlamını değiştirerek daha belirgin hale getiren kelime türü.” (1980:166); Gencan “Sıfatların, eylemlerin ya da görevce kendine benzeyen sözcüklerin anlamlarını berkiten ya da kısıp sınırlayan sözcüklere belirteç denir.” (1979: 409); Koç “ Bir eylemin, bir eylemsinin, bir önadın ya da başka bir belirtecin anlamını zaman, yer, gösterme, ölçü, nitelik, soru kavramlarıyla etkileyen sözcüklere belirteç denir.” (Koç, 1990: 147, 1992: 44) şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanımlamaların ortak yanı zarfların (belirteçlerin) fiili, sıfatı ve zarfı belirten kelimeler olduğudur.

Bilgegil ise zarfı “Bir sıfatın, bir fiilin, bir fiilimsinin başına gelerek anlamını niteleyen, belirten, değiştiren veya sınırlayan kelimelerdir.” (1982: 216) diyerek zarfların zarfı belirtmesine değinmemiştir. Banguoğlu da “Fiillerin ve sıfatların önüne gelerek anlattıkları kılış, oluş, veya vasıfları açıklayan, ya da değiştiren kelimelere zarf (adverbe) deriz.” şeklinde tanımlarken zarfların zarfları belirtmesinden bahsetmese de *geç kalmak, yalnız yaşamak, içeri girmek, fazla konuşmak* , *pek çirkin, sade güzel, koyu yeşil, az tuzlu* örneklerini verdikten sonra zarfların , bu sıfat ve fiil hükmünde zarf öbeklerine de gelip anlamlarında değişiklik yaptıkları gibi zarfı daha yakından belirttiklerini ilave etmiş ve şu örnekleri vermiştir: *pek az hevesli, hemen şimdi başlamak, daha açık sarı, oldukça yakından görmek* gibi.” (Banguoğlu, 1990: 371)

Adalı ise “varlığının belirmesi yükleme bağlı olan, yüklemele aracısız ilişki kuran biçimbirime belirteç denir. Bu bağlantıdan dolayı ad gibi tümcenin doğal ögesidir. Belirtecin söz dizimi düzlemindeki görev adı tümleçtir.” diyerek zarfla zarf tümlecini birleştirmekte ve sıfat ya da zarflarla doğrudan ilişki içindeki zarflara ise dereceleme öncülleri adını vermektedir (1979: 36, 40).

Sonuç olarak zarflar fiilleri, sıfatları ve zarfları çeşitli yönlerden belirten, sınırlayan, tamlayan kelime türüdür.

1. İşlevleri (anlamları) bakımından zarflar

İşlevleri (anlamları) bakımından zarfları Deny, (zarf yerine katmaç terimini kullanır) asıl katmaçlar, mekân, zaman, tavır ve kaçık katmaçları olmak üzere 5’e (1941: 236, 237, 246, 256, 290); Ergin yer, zaman, nasıllık-nicelik, azlık-çokluk

zarfları olmak üzere 4'e (1989: 246); Banguoğlu gerçekte, miktar, nitelik, yer yön, zaman, suret (tarz) zarfları olmak üzere 6'ya (1990: 372); Bilgegil yer; zaman; hâl; miktar; sıra; ikrar, tasdik ve tanıklık; soru; inkâr; işaret zarfları ve belgesiz zarflar olmak üzere 10'a (1982: 216-218); Gencan zaman, yer yön, durum, azlık-çokluk, soru ve koşul belirteçleri olmak üzere 6'ya (1979: 409-410); Ediskun zaman, yer ve yön, durum, nicelik ve soru olmak üzere 5'e (1985: 273); Koç zaman, yer ve yön, ölçü, gösterme, soru ve niteleme belirteçleri olmak üzere 6'ya (1990: 148); Korkmaz ise zaman, yer ve yön, tarz, azlık-çokluk (miktar) ve soru zarfları olmak üzere 5'e (2003: 495) ayırır. Görüldüğü üzere gerek çeşit sayısı, gerekse adlandırma bakımından birbirinden farklılıklar vardır. En azından sıfat çeşitleri gibi bir birliktelik yoktur. Öğretimlik dil bilgisi kitapları da dikkate alındığında zarflar zaman, yer yön, durum (nitelik), miktar (azlık-çokluk) ve soru zarfları olmak üzere 5'e ayrılabilir. Zarf tamlamasının tamlayanı genelde miktar (azlık-çokluk) zarfları olduğundan bu zarflar üzerinde durmak gerekir.

Miktar (azlık-çokluk) zarfları bir sıfatın, bir zarfın veya fiildeki oluş ve kılışın miktarını, ölçüsünü ve derecesini belirleyen zarflardır (Korkmaz, 2003: 517). Bu çalışmada yararlanılan dil bilgisi kitapları da dikkate alınarak Türkçede kullanılan miktar zarflarının pek çoğunun listelenmesi uygun bulundu: *aşağı yukarı, alabildiğine, aşırı, az, az çok, az daha, azıcık, begayet, bir, biraz, birazcık, bir miktar, bol bol, büsbütün, büyük ölçüde, cüzi, çok, çok az, çokça, çok daha, çok fazla, daha, daha az, daha çok, daha fazla, dar, defalarca, ... denli, ... derece, ekseriya, eksik, en, en az, en çok, en fazla, epey, epeyce, fazla, fazlaca, fazlasıyla, fersah fersah, fevkalade, gayet, gayetle, ... gibi, harikulade, hep, hepten, hiç, ... kadar, kâfi, kat kat, kısmen, kıt, kıt kıt, külli, müthiş, ne, ne kadar, olağanüstü, olasıya, oldukça, pek, pek az, pek çok, pek fazla, seyrek, sık sık, son derece, şöyle böyle, tam, tamamıyla, uzun uzadıya, yaklaşık, ziyade ...*

İşlevi açısından miktar zarfları genelde eşitlik, üstünlük, en üstünlük ve aşırılık derecesi gösteren zarflar olarak ayrılır (Korkmaz, 2003: 517-518).

Eşitlik derecesi gösteren miktar zarfları *isim unsuru + kadar, denli, gibi* ve *isim unsuru + CA* yapılarıyla karşılanır:

.....Yıl: 2009.....KKEFD.....Sayı: 19.....

Cennet kadar güzel bir yer

Senin gibi uzun bir insan görmedim

“Aslında *bu denli* güzel kokmaz” (Nesin, 2008).

Bunca güzel bir nehir akmasa içimizden.

Üstünlük derecesi gösteren miktar zarfı *daha*’dır:

Herkesten *daha* çalışkan bir öğrenciydi.

En üstünlük derecesi gösteren miktar zarfı *en*’dir:

En şerefli insanlar

Aşırılık derecesi gösteren miktar zarfları oldukça fazladır: *azıcık, biraz, birazcık, bol bol, büyük ölçüde, çok, çokça, çok çok, çok fazla, ekseriya, epey, epeyce, gayet, fevkalâde, harikulâde, olağanüstü, pek, uzun uzadıya* (Korkmaz, 2003: 520).

Çok üstün bir insandı

“Şimdi biz *pek* ulu insanımızdan, *pek* büyük liderimizden ayrıldık.”
(Devlet, 2008)

“Fakat müzik yönetmenim eski ve *olağanüstü* güzel bir şarkı buldu.”
(Radikal, 2005)

2. Yapısı bakımından zarflar

Yapısı bakımından zarflar basit, türemiş, birleşik kelime yapısındaki, kelime grubu biçimindeki ve cümle yapısındaki zarflar olmak üzere beşe ayrılır (Korkmaz, 2003: 455).

a) Basit (yalın) zarflar

Herhangi bir yapım eki almamış, kök halindeki zarflardır: *akşam, az, bazen, çabuk, çok, en, fazla, güzel, iyi, pek....*

b) Türemiş zarflar

Herhangi bir yapım eki almış, gövde halindeki zarflardır: *artık, aşırı, önce, sonra, önce*

c) Birleşik zarflar

En az iki isim veya isim soylu kelimedenden oluşan ve anlamca, bazen de biçimce kaynaşarak sözlük değeri kazanmış olan zarflardır: *adamakıllı, adam kılığında, adam yokluğunda, ağır ağır, ağzı açık, ağzına kadar, akşamüstü, akşamüzeri, alabildiğine, ara sıra, az daha, başlı başına, birdenbire, biraz, bir gün, bugün, er geç, firdolayı, gelişigüzel, giderayak, gitgide, göz alabildiğine, hep birden, her gün, hıncahınç, hiç şüphesiz, ilk önce, karma-karışık, pekâla*, vb. Ayrıntılı bilgi için bakınız (Banguoğlu, 1990: 294-310, 384; Korkmaz, 2003: 492-494, Özkan, 2007)

ç) Kelime grubu biçimindeki zarflar

En az iki isim veya isim soylu kelimedenden oluşan, geçici kavram ilişkisi içerisinde olup sözlüksel bir değerden ziyade söz dizimsel bir değer taşıyan kelime gruplarıyla kurulmuş zarflardır (bk. Korkmaz, 2003: 474-490). Cemiloğlu 14. Yüzyıla Ait Bir Kısas-ı Enbiya Nüshası Üzerinde Sentaks İncelemesi adlı eserinde dilcilerin kelime grubuyla ilgili görüşlerini özetledikten sonra şunları söylemiştir: “Birden fazla kelimeyi, belirli kurallarla arka arkaya getirerek yaptığımız kelime gruplarının hususiyetlerini şu maddeler halinde sıralamak mümkündür:

1. Kelime grupları, tek bir nesne ve hareketi birlikte karşılayan birden fazla kelimedenden meydana gelir.
2. Cümlelerde olduğu gibi, kelime gruplarında da asıl unsurlar yardımcı unsurlardan sonra gelmektedir.
3. Kelime grupları, cümledeki vazifesi yönünden tek kelimedenden farksızdır; tek kelime gibi muamele görür ve çekim eki bütün grubu içine alarak son kelimeye eklenir.
4. Kelime grupları hüküm bildirmeyen unsurlardır.” (1994: 6-7)

Türkçe kelime grubu çeşitliliği açısından oldukça zengin bir dildir. Bu yüzden olsa gerek dilciler kelime gruplarını birbirlerinden farklı şekilde adlandırmışlar, sınıflandırmışlardır, dolayısıyla da birbirlerinden farklı sayıda kelime grubu tespit etmişlerdir.

Gemalmaz, bir dil bilgisi terimi olarak ve bir tür kelime grubunu adlandırmak amacıyla “zarf tamlaması” terimini ilk kullanan dilbilimcidir. (Gemalmaz, 1989: 17) Bu terim daha sonra Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’nde yapılan pek çok lisansüstü çalışmada ve bazı dergilerde yayımlanan makalelerde kullanılmıştır (bk. Alyılmaz, 1994 ve 2003; Alyılmaz, 1998; Börekçi 1994; Daşdemir, 2000; Kara 2001)

Baydar, “Ahmet Hamdi Tanpınar’ın “Huzur” İsimli Romanında Kelime Grupları” adlı yüksek lisans tezinde bütün bunları ayrıntılı bir şekilde özetleyerek Ergin (bk. 1989: 353-375)’e dayanan Karahan (bk. 1999: 11-44)’ın tasnifini benimsemiş ve buna sadece zarf grubunu (zarf tamlamasını) ilâve etmiştir (bk. Baydar, 2001: 11-37). Bu sınıflamalar da göz önünde bulundurularak kelime grupları şu şekilde tespit edilmiştir:

İsim tamlaması (a. Belirtili isim tamlaması, b. Belirtisiz isim tamlaması), sıfat tamlaması, zarf tamlaması, ünlem grubu, tekrar grubu, bağlaç grubu, birleşik isim, sayı grubu, unvan grubu, edat grubu, isim fiil grubu, sıfat fiil grubu, zarf fiil grubu, kısaltma grupları (a. yalın (isnat) grup, b. yükleme grubu, c. yönelme grubu, ç. bulunma grubu, d. çıkma grubu, e. vasıta grubu, f. Diğer), birleşik fiil.

Yukarıda sıralanan bütün kelime gruplarıyla zarf kurulmaz. Bazıları da zarf yapan bir eki veya zarf yapım işlevi kazanmış durum eklerinden birini alarak zarf olabilirler.

İsim tamlaması biçimindeki zarflar

Çarşamba akşamına eve gelecekti.

Hafta sonu arkadaşlarıyla bir araya gelecekler.

Kanser hastalığından yaşama sevincini kaybetti.

Ekim ayının ilk günü Ankara’da olmalıydı.

Yazın sıcağında üşüyordum.

Sıfat tamlaması biçimindeki zarflar

Yarın akşam ders çalışacağım.

Ahmet’le karşılaştığım gün hayatım değişti.

Yasin haftada iki gün dershaneye gidiyordu.

Zarf tamlaması biçimindeki zarflar

Anne, dünya *gerektiği kadar iyi* bir yer değilmiş.

Çıtayı *daha ileri* taşıyacağız.

Önümüzdeki dönem *çok daha* büyük işler başaracağız.

Tekrar grubu biçimindeki zarflar

Düşe kalka yürürüz / Üzerinde buzların... (Yurt, 2008)

“Gurbetten gelmişim yorgunum hancı / Şuraya bir yatak ser *yavaş yavaş*”

(B.S. Erdoğan)

İnsanlar birbirlerinin gıyabında *yalan yanlış* konuşuyorlar.

“Kitap sevgi mutluluk / Okuyun *çoluk çocuk*” (Sancak, 2008)

Bağlaç grubu biçimindeki zarflar

Basit ama etkili konuşuyor.

Mecliste *bugün ve yarın* tatil var.

Yarın veya başka bir zaman seninle görüşebilirim.

Sayı grubu biçimindeki zarflar

Arkadaşlarla *on ikide* okulda buluşacağız.

“Mendil aldım *on beşe* / Onu serdim güneşe / gitti yârim gelmedi / beni aldı telaşe” (Kaçar, 2008)

Edat grubu biçimindeki zarflar

Edat grupları genelde zarf olarak kullanılırlar:

Akşama kadar evden çıkmadı.

Eve doğru yürüdü.

Ne de olsa *deve gibi* kindardır.

O başkanlık için *senin kadar* güçlü bir aday olarak görülüyor.

Zarf-fiil grubu biçimindeki zarflar

Zarf-fiil grupları de genelde zarf olarak kullanılır:

Bilim adamlarının adını duyunca aklınıza neler gelir?

Eğitim seviyesi düştükçe insanların iş bulma ümidi azalıyor.

Papaza kızıp orucunu bozma.

Sıfat-fiil grubu biçimindeki zarflar

Duvara yaslanmış, evlerinin yıkılışını seyrediyordu.

Kısaltma grubu biçimindeki zarflar

Elleri cebinde yürüyordu bir bilinmezliğe. (isnat grubu)

*Süs havuzunda boğulma tehlikesi geçiren çocuk *solunum cihazına bağlı* yaşıyor. (yönelme grubu)*

*Keşke *haftada bir* acıksam diye geçirirdi içinden. (bulunma grubu)*

*En kötüsü, başarısızlıktan *herkesten daha* çok korkardı. (çıkma grubu)*

*Beslenmesine dikkat eden *kortizonla barışık* yaşıyor. (vasıta grubu)*

Derinden derine ırmaklar ağlar (diğer)

d) Cümle kuruluşundaki zarflar

Biçimce cümle görünümünde olsalar da yargı bildirme özelliğini yitirip sözlüksel değer kazanmış cümlelerden bazılarının da zarf olarak kullanıldığı görülür:

*Adam *az kaldı* ölüyordu.*

*Az *kalsın* arabanın altında kalıyordu.*

Kim bilir bu gidişin dönüşü olacak mı?

*“Sabahları severim *oldum bittim*.” (Necati Cumalı)*

Ayrıca yargı bildirmeyip yalnızca fiildeki hareketin gerçekleşmesini şarta bağlayan cümleler de, yani şartlı birleşik cümlelerin şart cümlesi de zarf görevinde kullanılır (Korkmaz, 2003: 491).

Bakmasını bilersen görürsün.

Gelirsen sadece kendini getir bana.

O soruyu sorarsan sonucuna katlanırsın.

Görüldüğü gibi Türkçede pek çok kelime ve kelime grubu zarf oluşturmaya elverişlidir. Nitelik, zaman, nicelik, yer yön vs. bildiren basit ve türemiş yapıdaki kelimeler zarf olabilmektedir. Bunlardan özellikle tekrar grupları, zarf tamlamaları, edat grupları ve zarf-fiil grupları ve şart cümleleri zarf olarak kullanılmaya daha elverişlidir.

B) Zarf Tümleci

Zarf tamlamasının daha iyi anlaşılması açısından zarf tümlecinden de bahsetmekte fayda var. Cümlelerin yüklem, özne, nesne, yer tamlayıcısı (dolaylı tümleş) ve zarf tümleci olmak üzere beş ögesi vardır. Buna bir de cümle dışı öge (cümle bağlaçları ile hitap grupları) ilave edilebilir. Ayrıca “edat grubu” yapısındaki zarf tümleçlerini Dizdaroğlu (1976: 153), Gencan (1979: 106), Atabay-Özel (1981: 60), Ediskun (1985: 362), Koç (1990: 394), Bozkurt (2004: 235) “ilgeç (edat) tümleci” (Atabay-Özel ve Bozkurt ‘ilgeçli tümleş’) olarak ele almışlardır. Cümlede yüklem (fiilimsi gruplarında da fiilin) anlamını zaman, tarz, ölçü, yer, yön, soru vb. bakımlardan daha belirgin duruma getiren, sınırlayan kelime ve kelime gruplarından oluşan tümleş zarf (belirteç) tümleci denir (bk. Dizdaroğlu, 1976: 119; Topaloğlu, 1989: 167; Korkmaz, 1992: 179). Zarf tümleci (Bilgegil, 1982: 43; Ediskun, 1985: 360; Topaloğlu, 1989: 167; Korkmaz, 1992: 179; Delice, 2003: 140) yerine Ergin (1989: 378), Karahan (1999: 57), Cemiloğlu (1994: 95) “zarf”; Banguoğlu (1990: 530) “zarflama”; Gencan (1979: 109), Atabay-Özel (1981: 61), Koç (1990: 395), Bozkurt (2004: 232) “belirteç tümleci” terimlerini kullanmışlardır. Hem kelime türü olarak hem de cümlelerin bir ögesi olarak “zarf” denmesi dil bilgisi öğretiminde karışıklığa yol açabilir. Ayrıca her zarf tümleci birer zarftır ama her zarf zarf tümleci olmaz. Peki hangi zarflar zarf tümleci yapar? Bir kere, zarfın sıfatı ve zarfı belirttiği, yani zarf tamlamasının tamlayanı/belirteni durumundaki zarflar zarf tümleci olmaz: *çok güzel* (çocuk), *çok güzel* (konuşuyor) gibi. Zarfın fiili belirttiği yapılar eğer zarfla fiil anlamca kaynaşarak sözlüksel bir değer kazanmamışsa zarf tümleci olabilir: *Küçük çocuk evden çıktı ve ileri gitti*. Bu cümlede “ileri” kelime türü olarak “zarf”, cümlede öge olarak da “zarf tümleci” görevindedir. Zarfın fiili belirttiği yapılar eğer zarfla fiil anlamca kaynaşarak sözlüksel bir değer kazanmışsa o zaman zarf tümleci olmaz, birleşik fiilin isim unsuru olur: *Ülkemiz ileri gitti*. Bu cümlede “ileri” kelime türü olarak “zarf”tır, ama “gitmek” fiiliyle anlamca kaynaşıp “ilerlemek, kalkınmak” anlamı kazanmışlardır, dolayısıyla da birleşik fiilin isim unsuru olduğu için fiille birlikte “yüklem” olmuşlardır. Zarf tümleçleri zarflar gibi çekimsizdirler, yani yükleme/fiile doğrudan eksiz bağlanırlar.

C) Zarf Tamlaması

Tamlayanı zarf, tamlananı ise sıfat veya zarf olan tamlamalara zarf tamlaması diyoruz: *çok güzel* (çocuk), *çok güzel* (konuşuyor). *Zarf + sıfat* ve *zarf + zarf*

Atabay-Özel bir adın, bir başka adla ya da ad soylu bir sözcükle ekli ya da eksiz oluşturduğu yargı bildirmeyen en küçük söz birliğine tamlama der ve şu örnekleri verir: *İstanbul'un baharı, yaprağın yeşili, masa saati, köy evi, demir kapı, küçük çocuk, taş duvar kalıntısı, öğrencinin Türkçe kitabının kapağı...* gibi. Daha sonra her iki sözcüğün de ek aldığı yapıları belirtili, sadece ikincisinin ek aldığı yapıları belirtisiz, her ikisinin de ek almadığı yapıları takısız tamlama olarak değerlendirir, tamlayanı ad tamlaması olan yapıya da zincirleme tamlama adını verir (1981: 14). Takısız tamlamaya uygun düşen yukarıdaki örnekler birer sıfat tamlamasıdır, dolayısıyla bizim zarf tamlaması adını verdiğimiz yapılardan bahsetmemektedirler. Hatiboğlu (1972), Cemiloğlu (1994) ve Bozkurt (2003) da bu türden yapılardan söz etmezler.

Adalı dereceleme kavramı taşıyan derece öncüllerinin sıfat ya da belirteçlerle doğrudan ilişki içinde olduğunu söyler ve *daha güzel, en güzel, çok güzel, ne güzel* örneklerini verir, fakat bu birliğe herhangi bir ad vermez (1979: 40).

Yukarıda kelime türü olarak zarf başlığı altında açıklandığı gibi, Ergin ve Topaloğlu da zarfın tanımını yaparlarken zarfların fiilleri, sıfatları ve zarfları belirten kelimeler olduğunu söylemişler ama *zarf + sıfat* ve *zarf + zarf* yapılı kelime gruplarından hiç bahsetmemişlerdir. Öte yandan miktar zarflarını işlerlerken Gencan (1979: 429-433), Ediskun (1985: 280-282) bu türden yapıları sadece “öbekleşmiş” terimiyle geçiştirmişlerdir. Yine miktar zarflarını veya sıfatlarda karşılaştırma ve derecelendirme konusunu işlerken Korkmaz da sadece bu türden yapılara uygun bol bol örnekler vermekle yetinmiştir (2003: 373-377, 517-522).

Dizdaroğlu Tümcebilgisi'nde kelime gruplarına ayrı bir bölüm açmamış, sadece cümleye yer vermiştir. Zarf tümlecinin alt başlığı olarak “Nicelik Belirteci Tümleçleri”nde nicelik belirteci tümleci olan dilbilgisi birliklerine örnekler verilirken zarf tamlamasıyla ilgili pek çok yapı geçmekte, fakat zarf tamlamasından

söz edilmemektedir. “Sıfatlar ya tek başlarına, ya da nicelik belirteçleriyle belirlenerek tümcede nicelik belirteci tümleci olurlar.” dendiikten sonra şu örnekler verilmiştir: **biraz eskimişti, o roman çok da kısa imiş, daha güzel olmuş, daha ziyade şımarır, pek az sevdire** (1976: 139). Burada verilen örneklerin hepsi birer zarf tamlamasıdır, “çok da” ve “daha güzel” birer zarftır ama zarf tümleci değildir. “Çok kısa” zarf+sıfat yapılı bir zarf tamlamasıdır, ek fiilin “i-miş” biçimindeki çekimiyle yüklem olmuştur. “Daha güzel” zarf +zarf yapılı bir zarf tamlamasıdır, “ol-“ yardımcı fiiliyle bir “birleşik fiil” oluşturup “-muş” öğrenilen geçmiş zaman ekini de alarak “yüklem” görevi üstlenmiştir.

Aynı kaynakta “Nicelik belirteçleri, tek başlarına ya da öbekleşerek nicelik belirteci tümleci olurlar.” denirken sadece “öbekleşerek” kelimesi kullanılmış ve şu örnekler verilmiştir: **senin rahmetin ondan yüz bin defa daha büyüktür; buralarda yer pek katı, gök pek ıraktır; biraz daha sakinleşir; küçük bir serçe kadar hürdüm; solan kaptan ve sararan kâğıttan fazla, daha çok fazla yıpranmıştı; Yakup Ağa, bu “küçük” lafına para destesinden daha çok şaştı** (1976: 140–141). “Senin rahmetin” özne, “ondan yüz bin defa daha büyüktür” yüklem, yüklem “çıkma grubu” şeklinde adlaştırmış bir isimdir, çıkma grubunun sadece “yüz bin defa daha / büyük” kısmı zarf + sıfat yapılı bir “zarf tamlaması”dır. İkinci örnekteki “pek”ler zarf tümleci değil, zarf tamlamasının tamlayanı durumundaki zarftır. “Pek katı” ve “pek ırak” zarf + sıfat yapılı zarf tamlamasıdır ve adlaştırmış ek fiilini de alarak yüklem görevine gelmiştir. Üçüncü örnekte “biraz / daha” zarf + zarf yapılı bir zarf tamlamasıdır ve burada zarf tümleci görevindedir. Dördüncü örnekte ise “küçük bir serçe kadar hür” (edat grubu biçimindeki) zarf + sıfat yapılı bir zarf tamlamasıdır ve adlaştırmış ek fiilini alarak yüklem görevine gelmiştir. Beşinci örnekte “solan kaptan ve sararan kâğıttan fazla, daha çok fazla” “çıkma grubu” biçiminde bir zarf tümlecidir. Burada iki tane “zarf + zarf” yapılı zarf tamlaması vardır: “daha çok / fazla” ve “çok / daha”. Son örnekte de “para destesinden daha çok” “çıkma grubu” biçiminde bir zarf tümlecidir. Burada çıkma grubunun sadece ikinci kısmı olan “daha çok” zarf + zarf yapılı bir zarf tamlamasıdır.

Karahan, “Sıfat ve zarfların anlamlarını, miktar ve derece bakımından tamamlayan zarfların meydana getirdikleri kelime grupları da bir sıfat tamlamasıdır.” diyerek *zarf + sıfat* ve *zarf + zarf* yapılı kelime grubunu sıfat tamlaması saymakta ve şu örnekleri vermektedir: *en / tatlı, çok / güzel, pek / doğru, daha / gösterişli* (1999: 21). Bu türden yapıların *sıfat + isim* kuruluşundaki sıfat tamlamasının içinde değerlendirilmesi birçok açıdan sorun yaratacaktır. Bildirimizin başlarında belirttiğimiz gibi kelime türü olarak isimleri, sıfatları, zarfları birbirlerinden ayırmada kolayca yanlışlıklara düşülecektir. Çünkü kelime türleri büyük ölçüde söz dizimsel ilişki içinde tespit edilebilir. Bir taraftan kelime grubu seviyesinde çözümleme yapılırken zarf tamlamaları sıfat tamlaması olarak adlandırılacak, böylece zihinlerde tamlayan sıfat, tamlanan da isim olur kuralı canlanacak, diğer taraftan kelime türü açısından değerlendirilirken de sıfat yerine zarf, isim yerine de duruma göre sıfat veya zarf denilecek. Bu yaklaşım, kaçınılmaz olarak bir karışıklığa yol açacaktır.

Koç belirteç öbeğini “Eylemin anlamını yer, zaman, durum, ölçü ... bakımından tümleyen öbek.” şeklinde tanımladıktan sonra “belirteç öbeğinin kurucusu daima bir belirteçtir.” der ve şu örnekleri verir: *Beni aşağıda bekleyiniz / İzmir’den birkaç gün önce dönmüş / Belki her zamandan fazla severken / Bir lahza bahtiyar olayım derken / Bilemezsin kaç gece böyle ağladım.* (O.S. Orhon) (1992: 45). Yine başka bir eserinde de Koç belirteç öbeğinin tanımını şu şekilde yapmıştır: “Eylemin anlamını yer, zaman, durum, ölçü, soru ... bakımından tümleyen öbeklere (tümleçlere), belirteç öbeği (belirteç tümleci) denir.” (1990: 355)

Açıklamalardan ve örneklerden de anlaşılacağı üzere, belirteç öbeği terimiyle Koç kelime veya kelime grubu biçimindeki zarf tümlecini kastetmektedir. Zaten Koç belirteç öbeği için yaptığı tanımlamayı nerdeyse aynen zarf tümleci için de yapmıştır: “Belirteç tümleci, tümcede eylemin anlamını zaman, yer, ölçü, durum vb. bakımlardan tümleyen belirteç ya da belirteç öbeği.” (1992: 45). Dolayısıyla Koç’un belirteç öbeği terimini zarf tamlamasından ziyade zarf tümleci için kullandığı anlaşılmaktadır.

Banguoğlu zarfları açıklarken zarf öbeğini şöyle tanımlar: “zarflar sıfatlardan daha az müstakil kavramlar ve bir kılışı, veya bir vasfı değiştirme ve açıklama işleyişinde kelimeler olduklarından söz içinde çoğu zaman bu iki tür kelime ile birlikte görülürler (*yukarı çıkmak, pek güzel*). Bu belirtme öbeklerine zarf öbekleri adını veririz” (1990: 271). Bu tanımdan ve örnekten, Banguoğlu’nun *zarf + fiil* yapılarını da birer zarf tamlaması olarak değerlendirdiği anlaşılmaktadır.

Banguoğlu ayrı bir sözlük değeri kazanmış olan her belirtme öbeğini birleşik kelime sayar ve isim veya isim soylu birleşik kelimeleri birleşik isim tabanları ve fiil soylu birleşik kelimeleri de birleşik fiil tabanları olarak değerlendirir (1990: 296-297). Burada zarf öbeği kalıbındaki birleşik isim tabanlarının sıfatlara, bazen de zarflara gelmiş zarfların anlamca kaynaşmalarıyla oluştuğunu söylerken şu örnekleri verir: *pek iyi> peki, pekalâ, en az, en aşağı, daha çok, daha iyi, az sonra, ilkönce, çok fazla, hep birden, hiç şüphesiz*. Zarf öbeği kalıbındaki birleşik isim tabanlarının daha çok zarf ve sıfat olarak kullanıldığını belirtir ve *en iyisi, daha doğrusu, en kötüsü, daha kısası* gibi örneklerde görüldüğü üzere isim olarak da kullanılabileceğini söyler (1990: 305-306). Zarf öbeği kalıbındaki birleşik fiil tabanlarının ise *zarf + fiil* yapılı anlamca kaynaşmış yapılar olduğunu söyler ve şu örnekleri verir: *ileri sürmek, ileri gelmek, geri kalmak, geri dönmek, öne düşmek, ayrı düşmek, geç kalmak, denk gelmek, hoş görmek, karşı koymak, yan bakmak, boş vermek* gibi (1990: 310).

Banguoğlu belirtme öbekleri adını verdiği kelime gruplarının içinde ise zarf öbeklerine adtakımları ve sıfattakımlarından sonra üçüncü sırada yer verir ve zarf öbeklerinin bir üçüncü mühim belirtme öbeği olarak Türkçenin sözdiziminde gerek basit belirtme öbeği niteliği ile, gerekse birleşik cümle kuruluşunda geniş yer aldıklarını vurgular (1990: 502)

Bilgegil “Bir veya birden ziyade zarfla, bir sıfat, bir mastar veya bir fiilden meydana gelen kelime grubuna zarf grubu denir.” şeklindeki tanımlamasıyla *zarf + fiil* yapılarını da Banguoğlu gibi zarf tamlaması olarak görmüş ve şu örnekleri vermiştir: *çok yorgun, fazla hassas, pek çalışkan, şimdi geldi, erken kalkmak, geç*

dönmek, doğru söylemek, iyi görmek, fena düşünüyor, güzel kokmak, ziyade acıkmak, son derece kırılmak, pek fazla özlemek gibi... (1982: 162).

Görüldüğü gibi Banguoğlu ile Bilgegil'in zarf tamlaması (zarf öbeği, zarf grubu) tanımlamaları birbirine yakındır. Onlar zarf tamlamalarının *zarf + fiil*, *zarf + sıfat*, *zarf + zarf* olmak üzere üç farklı yapıyla kurulabildiğini belirtmektedirler. *Zarf + fiil* yapıları günümüzde bir zarf tamlaması olarak görülmekten ziyade *zarf + fiil* (birleşik fiil), *zarf tümleci + fiil/yüklem* olmak üzere iki şekilde değerlendirilmektedir. Eğer zarf ile fiil arasındaki söz dizimsel ilişki kalıcıysa, yani sözlüksel bir değer kazanıp tek bir kavramı karşılıyorsa "birleşik fiil"den; geçiciyse "zarf tümleci + fiil/yüklem"den söz edilebilir.

Zaten ben ne zaman ödül aldıysam aç kaldım.

Ben dün bir lokma ekmek yemeden aç yattım.

Yukarıdaki iki cümlede bulunan "aç" kelimeleri, fiile ek almadan bağlanmış ve fiilin durumunu belirttikleri için kelime çeşidi olarak birer zarftır. Birinci cümledeki "aç" zarfı, "kalmak" fiiliyle anlamca kaynaşarak birleşik fiilin, yani kelime grubunun isim unsurudur, "-dım" kip ve şahıs eklerini de alarak fiille birlikte yüklem görevindedir. İkinci cümledeki "aç" zarfı ise "yattım" yüklemine zarf tümlecidir, yani cümlede bir unsurudur.

Delice, zarf tamlaması yerine zarf öbeği terimini kullanır. Zarf öbeğinin *zarf+zarf*, *zarf+sıfat* ve *zarf+isim* olmak üzere üç farklı yapıda olduğunu belirttiğinden sonra "zarf, sıfat veya isim görevindeki kelimeleri derecelendirme, istisna ve azlık-çokluk gibi zarflık ilgilerle genişleten kelimelerle kurulan öbeğdir." şeklinde tanımlama yapar ve şu örnekleri verir: (*ancak / iyi çalışan ve iyi çalışabilen*), (*neticesi (daha / kötü) bir durum, (yalnız / bu semti) sevmek için ömrümüz kısa...*), (*en / ulu*) insanlara en çok ulunur ve soruları (*sadece / Ahmet*) cevaplayabildi. Ayrıca eksiz bir kelime öbeği olduğunu söyleyerek öbeğin iki unsurunun arasına başka kelime giremeyeceğini söyler (2003: 35). Delice'nin *zarf + isim* yapısını zarf tamlaması olarak değerlendirmesi *zarf + fiil*, *zarf + sıfat*, *zarf + zarf*, yani zarflar fiilleri, sıfatları, zarfları belirten kelime türüdür kuralının bozulmasına yol açacaktır. Ayrıca isimlerin önünde sıfat bulunur kuralına zarf da bulunur kuralı da eklenirse

Türkçe dil bilgisi kuralları alt üst olur. Yukarıda verilen örneklerdeki “*ancak*”, “*yalnız*” ve “*sadece*” kelimelerini birer zarf tümleci olarak kabul etmek daha doğru olacaktır. Bu türden sınırlama bildiren zarf tümleçleri eylemin sınırlamak istediği ögenin önüne gelir. Zaten bu türden sınırlama bildiren zarf tümleçleri genelde yüklemi fiil soylu cümlelerde kullanılabilir, yüklemi isim soylu cümlelerde pek kullanılmaz.

Torun, Rasim Şimşek’e dayanarak yalnızca *zarf + sıfat*, *zarf + zarf* yapılı kelime grubunu zarf grubu saymakla yetinmiştir (Torun, 2005: 28).

Baydar, zarf grubu (zarf tamlaması) olarak adlandırdığı bu yapıyı “Bir zarfla, bunun, anlamını tamamladığı sıfatın ya da başka bir zarfın oluşturduğu niteleme grubuna zarf grubu denir.” şeklinde tanımlamış ve “grup oluşturan zarflar, yalnızca, sıfatlarla zarfların anlamını güçlendirenlerdir.” diyerek zarfla fiilin oluşturduğu yapıları zarf tamlaması saymamıştır (Baydar, 2001: 33).

Şimşek zarf tamlaması yerine belirteç öbeği terimini kullanır. *Daha güçlü* (atlar), *en güzel* (çiçekler)...; *pek çok* (sevmek), *en çok* (tanıdığımız)... örneklerini verdikten sonra belirteç öbeğini şöyle tanımlar: “Bir belirteçle, bunun, anlamını berkittiği önadın ya da başka bir belirtecin oluşturduğu niteleme öbeğine *belirteç öbeği* denir” (1987: 367). Tanımdan da anlaşılacağı üzere Şimşek zarfın fiili/yüklemi etkilediği yapıları zarf tamlaması saymamakta, bunları zarf tümleci olarak değerlendirmekte, zarfın yalnızca sıfatı veya zarfı belirttiği yapıların belirteç öbeği olabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca belirteç öbeğinin vurgusunun birinci ögesi üzerinde bulunduğunu da söylemektedir (1987: 367-368). Görüldüğü gibi Şimşek zarf tamlamasıyla ilgili en doğru ve en tutarlı bilgi veren dilcilerden biridir.

Zarflar, münasebeti gösteren herhangi bir çekim eki almadan doğrudan doğruya fiillere, sıfatlara ve zarflara bağlanırlar ve onları çeşitli yönlerden belirtirler. Zarfın fiille ilişkisi cümle bağlamında zarf tümleci-yüklem ilişkisi olduğu için dilciler, cümle ögeleri bahsinde zarflara, zarf tümleçlerine geniş yer vermişlerdir. Zarf tümleçlerini yapısı ve işlevi açısından ayrıntılı bir şekilde incelemişlerdir. Zarfın sıfat ve zarfla ilişkisi ise dilciler tarafından çoğunlukla göz ardı edilmiştir. Eğer önem verilmiş olsaydı zarfın sıfat ve zarfı belirttiği yapılara bir ad verilirdi.

Çoğu dilcimiz sadece sıfat ve zarflarda dereceleme münasebetiyle bu yapılara değinmiştir. *Zarf+zarf* ve *zarf + sıfat* yapılı kelime gruplarına *zarf öbeği*, *belirteç öbeği*, *zarf grubu* gibi değişik adlar verilmiştir. Aralarında belirten belirtilen, niteleyen nitelenen, tamlayan tamlanan ilişkisiyle kurulmuş kelime gruplarına genellikle tamlama denilmiştir. Tıpkı isim ve sıfat tamlamaları gibi aralarında bir belirten-belirtilen ilişkisi olduğu için bu yapılara da zarf tamlaması denilmesi uygun olacaktır. Ayrıca zaman zaman “zarf grubu”nun “kelime grubu biçimindeki zarflar” anlamında da kullanıldığı unutulmamalı.

Sonuç olarak en az isim ve sıfat tamlamaları kadar önemli olduğunu düşündüğümüz zarf tamlamalarının dil bilgisi öğretiminde ve dil bilgisi kitaplarında hak ettiği yeri alması en büyük dileğimizdir. Zarf tamlamalarının iyi öğretilmesi özellikle kelime türü, kelime grubu ve öge öğretimine büyük bir katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- ADALI, O. *Türkiye Türkçesinde Biçimbirimler*. Ankara: TDK Yayınları: 459.
- ALYILMAZ, C. (1994) *Orhun Yazıtlarının Söz Dizimi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- ALYILMAZ, C. (2003) “Türkçede Fiil Deyimleri ve Öğretimi Üzerine” *Türk Dili*, 620: 148-156.
- ALYILMAZ, S. (2002) *Prens Kalyanamkara ve Papamkara Hikâyesinin Uygurcasının Söz Dizimi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ATABAY, N.- ÖZEL, S.- ÇAM, A. (1981). *Türkiye Türkçesinin Sözdizimi*. Ankara: TDK Yayınları: 472.
- BANGUOĞLU, T. (1990). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları: 528.
- BAYDAR, T. (2001). *Ahmet Hamdi Tanpınar’ın “Huzur” İsimli Romanında Kelime Grupları*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Dan. Yusuf Tepeli. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BİLGEGİL, M. K. (1982). *Türkçe Dilbilgisi*. İstanbul: Dergâh Yayınları: 82.

- BOZ, E. (2003). *Türkiye Türkçesinde +(A) Durum Biçimbirimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- BOZKURT, F. (2004). *Türkiye Türkçesi*. İstanbul: Kapı Yayınları: 27.
- BÖREKÇİ, M. (1994) *Atatürk'ün "Nutuk"unda Söz Dizimi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- CEMİLOĞLU, İ. (1994). *14. Yüzyıla Ait Bir Kısas-ı Enbiyâ Nüshası Üzerinde Sentaks İncelemesi*. Ankara: TDK Yayınları: 602.
- DAŞDEMİR, M. (2000) *Dedem Korkut Kitabı'nın Söz Dizimi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- DELİCE, H. İ. (2003). *Türkçe Sözdizimi*. İstanbul: Kitabevi Yayınları: 184.
- DENY, J. (1941). *Türk Dili Grameri*, (Çev. Ali Ulvi Elöve) İstanbul.
- DEVLET, N.. (2008). *Makale*. 12.08.2008 tarihinde <http://www.ismailgaspicali.org/ismailgaspicali/yazilar/ndelet1.htm>
- DİZDAROĞLU, H. (1976). *Tümcebilgisi*. Ankara: TDK Yayınları: 426.
- EDİSKUN, H. (1985). *Türk Dilbilgisi Dil-Sesbilgisi-Biçimbilgisi-Cümlebilgisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- ERGİN, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- GEMALMAZ, E. (1989) "Uyum ve Standart Türkiye Türkçesinde Uyumlar", Atatürk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Araştırma Dergisi, (1-30)
- GENCAN, T. N. (1979). *Dilbilgisi*. Ankara: TDK Yayınları: 418.
- HATİBOĞLU, V. (1972). *Türkçenin Sözdizimi*. Ankara: TDK Yayınları: 353.
- KAÇAR, Ş. (2008). *Maniler*. 12.08.2008 tarihinde <http://sahinkacar.net/mani25/Yenice/maniler2.htm>

- KARA, F. (2001) Namık Kemal'in Mektuplarında Söz Dizimi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- KARAHAN, L. (1999). *Türkçede Söz Dizimi –Cümle Tahlilleri-*. Ankara: Akçağ Yayınları: 58.
- KOÇ, N. (1990). *Yeni Dilbilgisi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi Yayınları.
- (1992). *Açıklamalı Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi Yayınları.
- KORAL, G. (2008). *Şiir*. 09.08,2008 tarihinde <http://www.antoloji.com/siir/siir/siirSQL.asp?sair=44388&siir=699204&order=oto>
- KORKMAZ, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları: 575.
- (2003). *Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)*. Ankara: TDK Yayınları: 827.
- NESİN, A. (2008). *Şiir*. 12.08.2008 tarihinde <http://www.toplumdusmani.net/modules/wfsection/article.php?articleid=498>
- ÖZKAN, B. (2007). *Türkiye Türkçesinde Belirteçlerin Fiillerle Birlikte Kullanımları ve Eşdizimliliği*. Basılmamış Doktora Tezi. Dan. Mehmet Özmen. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- RADİKAL. (2005). *Haber*. 12.08.2008 tarihinde <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=168696>
- SANCAK, H. (2008). *Şiir*. 12.08.2008 tarihinde <http://www.antoloji.com/siir/siir/siirSQL.asp?sair=49227&siir=722961>
- ŞİMŞEK, R. (1987). *Örneklerle Türkçe Sözdizimi Tümceler-Belirtme Öbekleri-Çözümleme*. Trabzon: Kuzey Gazetecilik Matbaacılık ve Ambalaj Sanayii.

- TARANCI, C. S. (2008). *Şiir*. 31.07.2008 tarihinde http://www.siirdostu.com/siirler/10815/cahit_sitki_taranci/korkunc_guzel.html
- TOPALOĞLU, A. (1989). *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Ötüken Neşriyat Yayınları: 207.
- TORUN, Y (2005). *Nurullah Ataç'ın Denemelerinde Devrik Yapılar*. Basılmamış Doktora Tezi. Dan. Mehmet Özmen. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YURT, Y. (2008). *Şiir*. 12.08.2008 tarihinde http://www.antoloji.com/siir/siir/siir_SQL.asp?sair=5233&siir=62860&order=oto

**THE SOCIOLOGICAL ASPECT OF RELIGION IN TURKEY AND
EVALUATION OF THE EDUCATION OF RELIGION IN TERMS OF
SECULARISM***

Nese ASLAN**

ABSTRACT

During the history of mankind, people need to believe in something. That belief system is called religion. The belief system of religion went through various phases for the human being not only to realize the self but also to interpret the universe and life and to concretize the meaning of life. Therefore, state and religion have always interacted with each other in historical process. People's beliefs and religious exercises are entirely up to their own conscience and free will in secular system. That's why, since the declaration of the Republic and acceptance of secularism, Turkey has gone through problems and difficulties concerning especially teaching religion. The reason was that, the foundation of the Republic and the secularization of the legal system suddenly took place – nearly in the same way as a Revolution. The society was not ready for these two concepts and their dominance over social life, yet. Faced with such a change of structure, societies reflexively cling to their most common and highest values. At this point, the most important problem has been the teaching religion in schooling within the secular education system.

Keywords: Religion, secular system in Turkey, education of religion.

* This paper was presented in Annual Conference of ETEN (European Teacher Education Network) held in Liverpool, England,

23 - 26 April, 2008.

*** Yrd.Doç.Dr., Ege University, Education Faculty, Primary School Department

Türkiye’de Dine Bakış ve Laiklik Açısından Din Eğitimi Konusunda Sosyolojik Bir Değerlendirme

ÖZET

İnsanlık tarihinde bireyler hep birşeylere inanmak gereksinimi duymuşlardır. Bu inanç sistemi dini oluşturmuştur. Dinin inanç sistemi, insanın kendi varlığını fark etmesini sağlamanın yanısıra, evreni ve yaşamı yorumlama ve yaşamı anlamlı kılma gibi pek çok aşamalardan geçmiştir. Bu süreçte devlet ve din hep etkileşim içinde olmuştur. Laik sistemde insanlar, inançları ve ibadetlerini uygulamada tamamen özgür olmak durumundadır. Ancak, Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan ve laikliğin kabul edilmesinden bu yana, Türkiye’de özellikle din eğitimi konusunda pek çok sorun yaşanmaktadır. Bunun nedeni, Cumhuriyetin ve sonra da laik sistemin kurulmasının çok hızlı bir şekilde topluma empoze edilmeye çalışılmasıdır. Oysa, toplum yaşamında bu iki kavrama ve uygulamaya bireyler hazır değillerdi. Böyle bir yapısal değişimle karşı karşıya kalan toplum, bu durumda en yaygın ve geleneksel değerlerine sarılmıştır. Dolayısıyla, laik eğitim sistemi içinde din eğitimi okullarda yapılandırmak önemli bir sorun olmuştur.

Anahtar kelimeler : Din ,Türkiye’de laik sistem , din eğitimi.

Introduction

Overviewing at the history of mankind, it was found that in every era, people have felt the necessity to believe in something. It is true that most of the time they have satisfied this necessity by means of a communicator or a guide. This situation has definitely brought a problem of power or ruling into question. It is known that in early ages, chieftains were not only rulers but also spiritual leaders. Later on, in the subsequent eras, these two powers were represented by different individuals, yet they struggled for sovereignty. And today, in developed societies, these two powers are completely separated from each other (Dindar, 2005, p.31).

Generally speaking, religion is a system of beliefs and applications concerned with a holy world. Religion in society is a significant phenomenon that affects the rules regulating people's relations with the nature and with each other. Religious doctrine affects most of our opinions. It is a holy source appraising our behaviours, tendencies and humanely approaches (Toprakçı, 2002). Religion is a belief system that came into being together with the history of mankind and that went through various phases for the human being not only to realize the self but also to interpret the universe, and to concretize the meaning of life. Therefore, state and religion have always interacted with each other in the historical process. Sometimes the content and philosophy of religion have affected state structure, and sometimes state structure has affected its viewpoint on religion. It is possible to discuss this process in three different stages:

The first of these stages is a religious structure in which religion interferes in every day life and functions as the state. In other words, religious doctrine and rules have been valid in public administration, accordingly in the political, social and legal life of the society. Religion Institution regulates both beliefs and lifestyles of people. Consequently, this is called the theocratic state. We can see this type of state system today, just like we did in the past. For instance, the Sumerians, the Hittites, Middle Age European Countries, and presently the Vatican and Tibet are states that represent theocratic state structure (Dindar, 2005, p.31).

The second method of application in terms of the relationship between state and religion is the state structure in which the state withholds all the authority and sovereignty but strongly interacts and cooperates with the religion institution. The state considers the principles and rules of religion while withholding the power of taking political and administrative decisions. Besides, it sometimes accepts a certain religion, in other words officializes a certain religion and forbids the others. However, although this type of state system does not officially accept other religions, it doesn't interfere in the beliefs of citizens who are members of the other

religions. We can always see that in this type of application the community life and state decisions are largely influenced by the leading figures of officially accepted religion. For instance, the position of Shaikh al-Islam (the chief religious official in Ottoman Empire) was under the Sultanate in the Ottoman Empire, yet Shaikh al-Islam's fatwa (advisory opinion) was necessary for some important decisions. The political regime in which this type of applications can be observed is called semi-theocracy.

The third stage in state regime is the structure in which state system has no interaction with or relation to any religion – directly or indirectly. In this system the state is equidistant from all religions and beliefs. It has an equal approach for all of them. People's beliefs and religious routines are entirely up to their own conscience and free will. The principles of the state and social life are determined directly on the basis of social needs and civil liberties. Individuals can become organized according to their beliefs and arrange their private lives on condition that they will not offend public order. That is to say, the organizations that individuals form to live their beliefs or perform various religious activities are described as other non-governmental organizations. There is no such thing as intervention or manipulation. This type of state is called secular state. Secular state emerged in the nineteenth century. The situation which led to the emergence of this concept is a result of the notion that public law, individuals' free will and needs of life should be formulated on the basis of modern criteria.

Secularism and Turkish Republic

According to Aarsal (1999), secular state is the state which respects religious beliefs of all citizens, but does not prefer one religion to the other; which treats every religion equally and does not intervene in the acts of religious communities as it regards belief as people's privacy; which on no account helps any religion and does not forbid any religion, either; and which stands neutral towards religions. Probably "the necessity to be equidistant from all religions" that is in the definition

of secularism shocked Muslim Turkish Society – a society 90% of which is Muslim and a society whose government and social life were influenced by religious rules in one way or another, and a society in which a considerable number of these rules turned out to be traditions. That's why, since the declaration of the Republic and acceptance of secularism, Turkey has gone through problems and difficulties concerning especially religious education. The reason was that, the foundation of the Republic and the secularization of the legal system suddenly took place – nearly in the same way as a Revolution. The society was not ready for these two concepts and their dominance over social life yet.

At this point the most important problem that we encounter with regard to our topic is how people's education will be at the stage of regulation and implementation of education system. From a sociological point of view, the common understanding of bringing up an individual in every society can be considered as a reflection of various ways of thinking that focus on certain aims, because an individual does not have any innate knowledge and behaviour. This means that people adopt all their attitudes and values by way of learning and by means of the societies they live in. Therefore, it is the fact that while individuals are socialized within the culture of the society they live in, they keep their personal characteristics and their own will. If a society has adopted a democratic and secular life patterns, it is vital that education is considered to be secularized in this society, as well. That is to say, education should become secular once the sovereignty is given to the nation because it is a power that can be implemented by citizens in a secular system. On the contrary, sovereignty in non-secular societies belongs to the belief system not to the society itself.

However, a society's life style and government ideology doesn't develop in a day. For this reason, it is appropriate to analyze the factors that have formed the social and cultural values of Turkish society in historical process in Turkey, which is an 85-year-old Republic. Sociologically it is not possible to characterize Turkish

society within a 86-year history. Therefore, it is necessary to have a look at the social, cultural and political structures of the Turkish society before the foundation of the Turkish Republic. Turkish society in this period was – as it is known – the Ottoman Empire. Ottoman Caliph Sultanate was not a religious crown. Yet, there are those who claim the Ottoman society as a religious society, in other words a society with the system of divine rights although it had a liberal structure in fact (Kara1, 1974, p.174).

The policy of the Ottoman Empire was made up of a regulation which had its own traditional aspect, in which the land was the property of the sultan and people were the obedient. Even though the Ottoman policy was like this, Islamic law, Islamic sects, Judaism, Orthodoxy had a role in its political regime despite of being unequal in terms of political law. That kind of regulation caused to perceive the Ottoman regime religious. In fact, this was a picture of legal constitution not a religious one. Such a misinterpretation caused a lot of political and diplomatic confusion and problems in the governing of the Ottoman Empire. These misinterpretations in the system of Ottoman society have caused Ottoman traditionalism to be expressed as follows:

The order (“nizam, alem or nizam-ı alem”as Ottomans put it) was determined by God as it is. It does not change and must not be changed. If it is kept like it is, then it can be eternal – in other words – “ebed müddet”. The state with such a structuring is legitimized by the primordial law (kanun-u kadim). Namely, this order is the order that God establishes. Consequently, the political principles of the regime is integrated with the religious principles.

Indeed, for a long period, this perception has considerably prevented the upbringing of intellectuals who could foresee the situations the society would experience, and who could develop projections for the future in Ottoman- Turkish

intellectual world. It is obvious that, this aspect of Ottoman traditionalism left a very limited opportunity both to the intellectuals and to the whole society.

From the sociological perspective, it is a fact that, the ideas and opinions in favour of improvement can begin to develop only if traditional ways of thinking and concepts are put aside. Nevertheless, such a development cannot occur in a short time. When we have a look at Turkish modernization history, we find some examples which prove that intellectuals from time to time could not be independent from the influence of traditions because in a traditionalist perspective, we cannot talk about modernization or being contemporary. According to that view, no “change” can result in “good”, then, every change results in corruption. That’s why we have to emphasize the concept of traditionalism rather than the concept of religion while discussing modernization and social change, because the most important characteristics of Ottoman regime was traditionalism rather than religiosity.

Considering that societies are dynamic, we can say there is no society that can resist changes forever. In the process of development, some people start giving up their common values, or some others internalize the new values or tend to refuse the changes. However, in societies which go through this process, some conflicts begin to arise, and this can shake the social structure - just as the shake caused by the Declaration of the Republic. Faced with such a change of structure, societies reflexively cling to their most common and highest values. Nearly all of these values are religious values, because religion is the last shelter and the last defensive weapon of tradition (Berkes, 1978, p.18). The customs that are related to the social life can easily become religious. In other words, in societies where the traditional values are dominant, people cling to religious values to resist the social changes.

Actually, there is no unchanging society. Since changes under natural circumstances occur slowly and through society’s own dynamics, most of the time

they are not noticed. Besides, such natural and slow changes turn out to be parts of social tradition in time. However, when abrupt changes occur, especially the changes of which sources are thought to be foreign – like the Republic regime which was not so familiar to Turkish society, the conservative fractions are the first to realize the results of new values. Furthermore, those who lead to or support changes or who mediate for these changes are regarded as irreligious by these fractions. Thus, modernization and religization are contemporary and tend to be each other's antithesis.

As can be seen, any attempt to change the traditional structure of a society is met with a reaction. But as mentioned above, no society is static, and every society goes through a change by some means or other. The impulsive force of this change can be influenced by the society's own inner dynamics, or other events happening around the world can play a vital role in this. As a matter of fact, the developments that shepherd all nations worldwide towards modernization have always been the developments in Western European tradition. One of them is the phenomenon of the declaration of the Republican regime and the rearrangement of social life related with it. The most distinctive characteristic of the Republican regime was the substitution of the society which seemed as "theocracy", and thus considered to be a Muslim Community, with the concept of "Nation State". The "Nation State" established by the Republic started a series of reforms in modernization process. These reforms were mainly covering the social life and culture, as law, education, lettering, and language.

Education and religion

The most effective means of social development was education, and thus it would be necessary to structure the legal regulations which would prepare the basis for this process, as well. In other words to increase the awareness of political will would be very important. That's why, after the declaration of the Republic, two basic laws were put into practice concurrently with the abolishment of the

caliphship. One of these laws was the one which abolished the Ministry of Religious Affairs and Charitable Foundations. The other was the one which closed all the madrasahs (Muslim Theological Schools), tariqats (religious cults) and small dervish lodges, thus, made the whole education institutions unite under the roof of the Ministry of Education. In November 3, 1928 the political developments and legal regulations to this process were completed with the abolishment of the Article in Constitution which expressed the link between the state and religion. In other words, the fact that the Turkish Republic is a secular state was declared officially. This reform was emphasizing that Republican Period is based upon national sovereignty and the principle of secularism, not on the traditional Islamic – Ottoman understanding.

The model that would cover the whole social life was a Western-social structure. The basic characteristics of this structure are nationalism, a national economy and a scientific way of thinking. The reason why Atatürk, who valued scientific methods much, (Timur,1968, p.152) structured his principles on what, and perceived Western civilization as the objective was that the West had a lifestyle based on science which had universal values. According to him, the internalization of the basic principles of Western civilization would maintain the universality of the revolution (Mango,1968, p.61; Kongar, 1994, p.120).

In addition to the legal system structured by the Republican regime, education was very important to deal with. The process of modernizing the education system has been more problematic than the legal system. While law regulates the relationships among people according to certain rules, education should be functioning in adapting people to a system based on these rules. Republic would be functioning in putting Turkish society into the framework of modern civilization. In this sense, it can be claimed that Republican regime had two major missions: The first one was to change the understanding of traditionalism. The second was to substitute the traditional values with rules, organizations appropriate

to this framework and to establish the link between the traditional and the modern era by having new generations socialized into the requirements of this framework. From this perspective, all the social changes of the Republican period are the acts of modernization and contemporarization (Yalçınkaya, 1996).

Within these circumstances, the new regime would naturally require a modern and contemporary education for the new state and a social structure which would be rearranged. The law that introduced this system was accepted and put into practice on March 3rd, 1924 (Koçer, 1967, p.73). This law explained that the traditional educational institutions called Madrasahs (religious education was given in these institution more), which had continued for centuries and which were degenerated in the last decades were closed down, and that it would be compulsory to open and spread institutions which would give education in a modern way under the administration of the Ministry of National. During this period, important changes in our education and accordingly social life were structured. However, we cannot say that we have been so successful in bringing up democratic and secular individuals. Although the institutional structures and legal bases of democracy and secularism have been improved considerably, a democratic and secular culture has not been established properly (Tezcan, 1983, p.130). This is completely a cultural problem. The formation of a culture of democracy and secularism in Turkish society definitely requires a longer time just as it did in Western societies. However, the Republican regime has started to root in Turkish society. The basic function of educational system will be to deepen and strengthen this root.

The founders of the Republic, who considered secularism the cornerstone of the Republic, did not exclude education of religion from the system. The most obvious indicators are that, schools which will educate religious officers were opened, Department of Religious Affairs was founded to conduct religious affairs, and the Holy Qoran was translated into Turkish. Nevertheless, education of religion has always been problematic in the history of Republic and it still is. In the 21st

century, we can see that the phenomenon of religion has turned out to be a problem of culture and identity against the wave of globalization worldwide. There is a close relationship between the individuals identity and their cultural heritage (Tok, 2003, p.29). It is argued that increasing migration movements in developed countries causing various ethnic and cultural groups to live together, the crisis of global capitalism which intensified in 1970s and the increasing poverty of the Third World countries causing nation state to lose power have resulted in the nation state's losing strength. In this case, the question is what people would do to keep their identities and cultures. The answer is shortly "groups". For instance, they can have such labels as ethnic / religious minorities. No matter what the reason is, it can be said that with the effects of globalization, culture has started to determine individual, ethnic and cultural identities more than ever.

Therefore, the more cultural hegemony tries to spread a monotype culture around the world, the stronger individuals or groups start holding on to the culture of their own nations, regions, districts or religions. While culture shrinks on the international stage, it spreads on the local stage. The current era is "the new Medieval Era" as Alain Minc describes. In such cases, traditionalism is described as longing for origins, the activation of the world, the emergence of the fourth world, the return to religious and unchanging values, age of tribal order in which individualism disappears, and order in which an increasing powerful social pressure exists (Friedman, 1994, p.243).

As a result of these changes, we come across religion as a problem in Turkey, occupying our agenda maybe more than ever. Religion, which holds nations together and provides the elements of culture, has started to play a distinct role as a sub-ideology and group identity today. Thus, religion is coming back as an unignorable phenomenon of cultural problem not exclusively a theological concern. In the course of this process, religion has started to be used as a tool of provoking and activating differences and a tool of spoiling common life spheres. This means

that religion or being religious is on a high rise which forces the social and public spheres as sub-identities, and that this rise of religion is not simply ethical or theological (Demir, 2005, p.217). The fact that religious education and religious knowledge are evaluated again and tried to be reconstituted from the aspect of sub-group identities is closely related with the current process. No matter how the issue is put forth as a model of liberty by entitling differences, this model will cause much more conflicts, and religious knowledge will not be suitable for this model.

Conclusion

As a result, the question arises if the right of recognition the religious identity will be a right of an individual or a group. From the aspect of Islamic theology, religious belief is a right belonging to all individuals. It cannot be regulated according to a group. Just as the history and experience of Islamic thought proved, traditional sects cover various answers concerning the theoretical and practical aspects of religious doctrine. Unlike Christianity, those who determine the religion are not the institutions deciding on belief or disbelief. Then, we can see that it is more appropriate to Islamic theology and experience and for the historical background in Turkey and that this right is entitled to the liberty and autonomy of the individual not to a group. This does not mean denying the social aspect of religion. On the contrary, if the problem of religious knowledge is taken out of the context of religious community and becomes the subject of philosophy, culture, art, aesthetics and theology, the opportunity to be human and sociality can be dealt with from a rational and humanist perspective. We regard religious belief as an individual right. Taking the context of religious identity and the influence of cultural values on nation state's formation of common life spheres into consideration, we think that this right should be ensured by the state socially and should not be granted to religious communities. Within the basic philosophy of the Republic, we consider education of religion and the institution of religious affairs as important means of preventing conflicts by discriminating religious identity, and as means of maintaining nation state and making individuals feel at home.

Within this framework, the redefinition of religious instruction and education of religion, rearrangements would be important. We can list our recommendations concerning this issue as follows:

- Within the attempts of renewing the Curricula in schools that are put into practice by the Education and Training Committee (Talim ve Terbiye Kurulu), the curriculum of Religious Culture and Moral (the title of school subject of religion in Turkey) should be developed by experts reflecting the various beliefs in our country.
- In-service training should be given to all the teachers who will teach the Religious Culture and Moral curricula that will be revised. Therefore, those teachers should be equipped with all the necessary attitudes and skills in applying this new program efficiently.
- Teaching religion should be optional. It should not be compulsory or an elective course in our schools.
- Optional education should be planned within the framework of formal education.
- The content of optional education of religion should be planned and practised in a way not conflicting with the content and philosophy of Religious Culture and Moral subjects.
- Optional education of religion should be given by teachers who are university graduates, who have pedagogical competency and who will practise education of religion within the framework of all the principles mentioned above.

References

- Arsal, S. M. (1999). *Teokratik Devlet ve Laik Devlet; Tanzimat 1*, MEB Yayınları; 3273, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi; 1184, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Berkes, N. (1978). *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, Doğu-Batı Yayınları, İstanbul Matbaası, İstanbul.
- Demir, H. (2005). Kültür, Birey, Dini Kimlik Bağlamında Dini Bilgiyi Yeniden Düşünmek, *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı Bildiri Kitabı*, Malatya.

- Dindar, B. (2005). Devlet- Din İlişkisi ve İnsan, Toplum ve Eğitim. **Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı Bildiri Kitabı**, Malatya.
- Friedman, J. (1994). **Cultural Identity and Global Process**. London.
- Karal, E. Z. (1974). **Osmanlı Tarihi**, Cilt V. Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Kongar, E. (1994). **İmparatorluktan Günümüze Türkiye'nin Toplumsal Yapısı**, Cilt 1-2, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Tezcan. M. (1983). Cumhuriyet'in 60. Yılında Demokrasimiz, Eğitimimiz, **EBF Dergisi**, Ankara.
- Tok, N. (2003). **Kültür, Kimlik ve Siyaset**. İstanbul.
- Toprakçı, E. (Ed.) (2002). **Eğitim Üzerine**, Ütopya Yayınları, Ankara.
- Yalçınkaya, M. (1996). Laik Eğitim, **Abece Dergisi**, Sayı: 118.

LA THEATRALITE ET SON EXPLOITATION EN CLASSE DE FLE**Doç. Dr. Hanife Nâân GENÇ*****Sevinç AKDOĞAN******Résumé**

A travers cet article, nous avons essayé de présenter ce qu'est la théâtralité dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, dans notre cas, le français sous diverses dimensions. D'abord, nous avons essayé de répondre aux questions telles que: pourquoi utiliser la théâtralité, qu'est-ce qui la différencie d'autres techniques d'apprentissage/enseignement et qu'apporte-t-elle à l'enseignement du FLE? Et puis, dans une autre partie plutôt pratique, nous avons essayé d'exposer les techniques théâtrales utilisables en classe de langue, en formulant un exemple d'exploitation de la théâtralité pour un cours de FLE. Certes, cette exploitation n'a pas pour but d'imposer un module fixe mais de donner une idée aux professeurs de langue qui pourront toujours l'utiliser tout en le variant selon l'âge, le niveau et les besoins langagiers et communicatifs de leurs apprenants.

Mots clés: théâtralité, enseignement/apprentissage, français langue étrangère, technique théâtrale.

Özet

Çalışmamızda Fransızca'yı ele aldığımız bu makale aracılığıyla, yabancı dil öğrenim/öğretiminde tiyatrosallığın ne anlam taşıdığını, pekçok boyutta ortaya koymaya çalıştık. Öncelikle şu sorulara yanıt bulmaya çalıştık: Neden tiyatrosallığı

* Maître de conférences à la Faculté de Pédagogie de l'Université Ondokuz Mayıs.

ngenc@omu.edu.tr

** Etudiante à l'Institut des Sciences Sociales de l'Université Ondokuz Mayıs.

kullanmalı, onu diğer öğrenim/öğretim tekniklerinden ayıran nedir ve yabancı dil olarak Fransızca'nın öğretimine katkıları nelerdir? Daha sonra, daha çok uygulamaya dönük bir başka bölümde, yabancı dil olarak Fransızca öğretim dersi için tiyatrosallığın kullanımına dayalı örnek bir izlençe düzenleyerek yabancı dil sınıfında uygulanabilir tiyatro tekniklerini sunmaya çalıştık. Kuşkusuz böylesi bir kullanım örnekçesinin amacı kesin bir ders örneği empoze etmek değil, dil öğretmenlerine öğrenenlerin yaşı, dilsel ve iletişimsel düzey ve gereksinimlerine göre değişebilen her zaman kullanıp geliştirebilecekleri bir bakış açısı sunmaktır.

Anahtar sözcükler: tiyatrosallık, öğrenim/öğretim, yabancı dil olarak Fransızca, tiyatro tekniği.

THEATRICALITY AND ITS EXPLOITATION IN FOREIGN LANGUAGE FRENCH CLASS

Abstract

By means of this article, we tried to present what the theatricality in the foreign language teaching / learning is in divers dimensions. Firstly, we tried to respond to the questions such as: why do we utilize theatricality, who differentiates it from the other teaching/learning techniques and what does it contribute to foreign language french teaching? And then, in the other part especially application, we tried to expose the theatrical techniques utilizable in the language class by formulating the example of theatricality exploitation for the course of foreign language french. Certainly, the aim of this exploitation is not to impose the fix module but to give an idea to language teachers who always will be able to utilize it by varying it according to the age, level and linguistic and communicative needs of their learners.

Key Words: theatricality, teaching/learning, foreign language french, theatrical technique.

1. Le théâtre et la théâtralité

Le théâtre est l'art qui a premièrement le but de représenter devant un public d'après les conventions adaptées aux goûts et aux désirs du temps. Au fil des siècles, ces conventions sont variées et selon la civilisation dans laquelle elles ont apparu.

Dans l'antiquité, le théâtre a commencé à être joué pour faire face aux conflits qui inquiétaient. En fait, à cette époque on a voulu créer une sorte de miroir social. C'est-à-dire qu'on a essayé de refléter la société d'une façon plus ou moins caricaturale pour mieux la comprendre et dénoncer ses failles.

Le mot théâtre vient du verbe grec 'théaomai' qui désigne regarder avec attention et avoir en somme des visions personnelles et universelles. Le théâtre se dresse toujours sur un plan constructif qui est une suite d'événements. Cette suite d'événements nommés comme action mettent au centre d'intérêt les êtres humains agissants et parlants. De ce point de vue, le théâtre renvoie à l'idée de ce qui est 'dramatique', 'scénique' et 'théâtral'. En gros, le théâtre avec l'idée de scène et de spectacle est l'ensemble des textes destinés à être représentés en action devant et pour un public. De cette définition on voit clairement qu'avec ses propres exigences et ses caractéristiques le théâtre est l'art indépendant et il est fondé principalement sur la scène et non sur le texte. Et cette base constructive le différencie des autres genres littéraires. Comme il est désigné dans l'éthymologie du mot, le théâtre renvoie au concept de regarder. "Le statut du théâtre est, de part en part, contradictoire. C'est une évidence qu'on perd souvent de vue. Fondé sur la "mimesis", le théâtre fait de l'action une illusion et transforme, parfois, l'illusion en action. Son fonctionnement repose également sur le texte et sur la scène. Le texte est, par définition, durable, il s'offre à la relecture et à la répétition, il raconte; la scène, elle, est éphémère, elle reproduit mais ne répète jamais de façon identique, elle représente. L'union du texte et de la scène qui est la visée même du théâtre va donc, en quelque sorte, contre nature. Elle ne se réalise jamais que par des compromis, des équilibres partiels et instables." (Dort, 1988: 183-184). Donc, une œuvre si elle est représentée dans un espace encadré sera théâtralisée. Ce mot n'a

qu'un seul renvoi: être remis au présent. C'est pour cette raison que le théâtre naît et renaît à chaque représentation. Il crée de cette façon un présent réel. Par une autre façon de dire comme le dit Féval les fondements du théâtre peuvent se combiner "dans un espace-temps réel délimité par la mise face à face, ici et maintenant, d'un regardant et d'un regardé." (1988: 358). En fait ce qui transforme le récit au pièce de théâtre, c'est la théâtralité.

La théâtralité est définie comme une conformité d'une œuvre (dramatique, musicale, etc.) aux exigences fondamentales de la construction théâtrale. (Petit Robert) La théâtralité le plus souvent, inscrite dans un texte, anime non seulement par un texte mais aussi par une construction gestuelle comme la danse, le mime et par une construction plastique comme la performance. La théâtralité est la production des émotions par l'intermédiaire des mots du récit transformés aux paroles dans une mise en situation qui vise en effet une création d'actions et de situations.

2. Une approche pratique de la théâtralité dans l'enseignement du FLE

La théâtralité a une place importante dans un enseignement qui change et qui se développe de jour en jour. Les activités théâtrales pratiquées en milieu scolaire nécessitent une certaine forme d'engagement de la personne qui serait favorable au développement psychologique tant du point cognitif que socio-affectif. La pratique du théâtre est considérée à la fois comme une pratique de loisir, tout en étant un enseignement spécifique. Le théâtre et ses formes particulières d'enseignement dans l'action et le loisir permettent de considérer le désir d'apprendre.

L'enseignement purement formel d'une langue étrangère (FLE) n'offre pas une formation solide. Pour un enseignement plus profitable ou efficace de la langue cible, pour un apprentissage réussi et pour une acquisition complète, il est nécessaire d'utiliser d'une façon équilibrée, tous les éléments d'une communication réussie dont le verbal, le non-verbal et para-verbal y prennent place. Il est certain que dans ce domaine, la théâtralité ayant une place essentielle dans

l'enseignement/apprentissage des langues, a une grande utilité. D'autant plus qu'enseigner du théâtre permet au professeur d'améliorer et de renforcer ses relations avec ses étudiants. Car la pratique théâtrale est loin d'être une forme classique qui lui donne un rôle autoritaire et dominant en mettant un certain écart entre les deux parties. Pour éviter un déroulement artificiel et inefficace des cours, comme on le considère dans les méthodes actuelles, l'enseignant ne doit pas être au centre de l'apprentissage. La formation théâtrale garantira d'établir une bonne communication entre l'enseignant et l'apprenant sans privilégier un maître dominateur. Et cette communication établit en milieu scolaire une atmosphère plus chaleureuse et plus humaine. Dans une telle classe, l'interaction devient excellente, les étudiants captivés, intéressés favorisent la réussite du cours. Ainsi l'objectif d'apprentissage destiné aux apprenants, se réalise tout en divertissant.

Les pratiques théâtrales permettent aux apprenants de développer leurs expressions orales et encore elles leur permettent de 'vivre la langue', c'est-à-dire de se mettre dans la peau d'une autre personne et parler, de réagir à sa place en langue cible. Un autre rôle de la théâtralité est 'désinhibiteur', c'est-à-dire qu'elle permet à l'apprenant d'avoir une approche différente envers son groupe et elle permet de se connaître plus vite. Un autre rôle très important de la pratique théâtrale c'est qu'elle est ludique. L'apprenant 'joue' la langue étrangère (dans notre cas le français), au lieu de l'apprendre. Donc, nous pouvons dire que c'est une façon amusante de s'enrichir, autre point qui est essentiel, on permet à l'apprenant de connaître la culture et la littérature de la langue étrangère enseignée. Avec la théâtralité on apprend implicitement le vocabulaire, la grammaire et la phonétique. L'apprenant sans se rendre compte développe les compétences lexicales et grammaticales mais aussi les compétences sémantiques et pragmatiques et des qualités d'expression souvent difficiles à exploiter.

Quant aux techniques nous pouvons bien dire que diverses techniques théâtrales sont utilisées en classe telles que les jeux de rôle créés par les étudiants, jouer un dialogue, l'improvisation, la simulation etc... Et dans les méthodes de FLE

nous voyons qu'on donne une place large à ces genres d'activités qui permettent de développer l'instinct du jeu.

Voici à présent quelques exercices théâtraux qui pourront être utilisés en classe et qui permettront de familiariser l'apprenant avec le théâtre.

“Le miroir” qui est un classique de l'enseignement du théâtre, permet de développer les capacités d'imitation et d'improvisation et l'acceptation du regard de l'autre sur soi.

“Bas les masques” sans parole, sans geste désigne d'être nu symboliquement devant un public. Un exercice simple et riche en enseignement qui fait comprendre aux débutants souhaitant savoir ce qu'est le théâtre. Il consolide le groupe.

“Respiration ventrale” permet la détente, l'harmonisation et le lâcher-prise. Cet exercice est pratiqué au début de la séance afin de permettre un partage plus intense en évacuant le stress de la journée. Il consolide aussi la connaissance du schéma corporel.

“La voix” est l'un des facteurs les plus importants dans l'action théâtrale. Les cordes vocales sont des muscles et comme tous les muscles ils ont besoin d'échauffement.

Il y a quatre paramètres à faire attention; le souffle, la mobilisation selon le public, l'intonation et la ponctuation.

Nous pouvons dire que la pratique théâtrale permet d'engendrer le travail avec soi-même, et la créativité permet de trouver une médiation pour comprendre le monde et faire partie d'une histoire collective. Grâce à la théâtralité, l'apprenant participant à une pratique théâtrale en milieu scolaire apprend à avoir de la responsabilité, à écouter et à respecter l'autre. Ainsi il développe ses relations avec son groupe ce qui lui permet de se socialiser que ce soit en classe ou en dehors de la classe. Avec tous ces avantages cités nous comprenons bien que tous les enseignants de la langue étrangère devraient se servir des activités théâtrales.

3. Que peut apporter la théâtralité à l'enseignement de FLE ?

Par l'intermédiaire du théâtre en tant que professeur de langue nous pouvons travailler sur diverses compétences. Ces compétences sont la compréhension et l'expression orale et écrite. A part ces compétences langagières, il y a aussi des compétences telles que; découvrir et agir dans le monde, développer l'imagination et la créativité, vivre ensemble, développer l'esprit critique, les capacités d'activation de la mémoire visuelle, sensorielle ou auditive qui est l'un des plus évident objectifs de la théâtralité. Nous pouvons élargir cette liste avec construire, structurer et planifier un récit oral ou écrit, travailler la voix, l'attitude corporel, le regard, les gestes, les mimiques même le silence. Par exemple, développer l'écoute et le respect de la parole d'autrui est un des compétences prévues. L'apprenant peut aussi réaliser des tâches individuellement ou bien réaliser des tâches d'intérêt collectivement. Il apprend à respecter les autres, le respect du travail et du matériel.

Pour un enrichissement mutuel en milieu scolaire, la théâtralité permettra d'étudier les différentes identités et spécificités culturelles qui sont présentes soit dans la classe soit en dehors de la classe. Et de développer le langage et le vocabulaire mais aussi savoir bien les utiliser pour dire ou faire ressentir la langue c'est-à-dire développer la capacité de prendre la parole devant un groupe, à des moments précis. Les pratiques théâtrales sont des outils permettant à l'apprenant de développer son articulation et sa prononciation. Et ainsi, il pourra s'exprimer de façon plus compréhensible en langue cible. Que ce soit pour des explications ou des justifications, l'apprenant aura l'occasion d'acquérir du vocabulaire et aussi de le mémoriser. Le théâtre permet de jouer avec les mots. Il peut aussi servir à identifier et isoler des éléments de langue parlée et à les reproduire.

Par exemple pour la compétence de lecture, le théâtre permet à l'apprenant de distinguer un écrit fonctionnel d'un écrit de fonctions. En travaillant sur les affiches de théâtre, il peut construire du sens. L'apprenant peut développer une prise de conscience entre l'oral et l'écrit.

Du côté de la production écrite, grâce à la théâtralité l'apprenant peut connaître les caractéristiques du type de textes, la destination et la nécessité du texte à dicter.

Grâce aux activités théâtrales l'apprenant peut se situer, se repérer et se déplacer dans l'espace, danser et animer en utilisant toutes les parties de son corps et maîtriser ainsi sa gestuelle et sa voix et de changer d'état.

La théâtralité, outil fabuleux, apporte des avantages non seulement aux apprenants mais aussi des avantages au professeur. Il lui permet d'améliorer et de renforcer ses relations avec ses élèves, ce qui est en fait une raison importante et suffisante. Si le professeur profite de la théâtralité, il aura la chance d'ajouter à ses outils pédagogiques une technique ludique qui est vivante et épanouissante en même temps.

Le professeur offrira aux apprenants une expérience avec laquelle ils pourront développer leur confiance en eux, leur capacité d'expression et leur gestion des relations en groupes. Et avec tout cela, ils développeront leur amour pour la langue française qui est le point essentiel pour un apprentissage plus efficace de la langue. Car, pour bien avoir le désir d'apprendre une langue, il faut d'abord l'aimer.

Le théâtre, l'activité dramatique, aura des effets différents au service des jeunes, des adultes, des enfants. Le théâtre permettra comme pratique artistique et comme discipline optionnelle une prise de conscience et libération des masques sociaux que l'adulte crée pour se protéger des pressions psychologiques, sociales ou culturelles. Mais pour un enfant dont la personnalité n'est pas encore complètement formée, il lui permettra de découvrir son potentiel et d'affirmer sa confiance en ses capacités. De cette façon, l'enfant pourra développer ses capacités motrices, affectives, relationnelles et intellectuelles.

L'enfant tout au contraire de l'adulte, n'étant pas prisonnier de l'image qu'il a de lui-même, peut avoir avec le théâtre la possibilité de construire, de positiver et d'élargir au maximum cette image qui lui sera nécessaire à ses premiers pas dans la société. Comme nous le constatons avec le théâtre, il ne s'agit pas d'une matière, celui-ci est à la fois un outil de développement et de socialisation.

4. Pourquoi utiliser la théâtralité en classe de langue ?

Pendant de longues années la place de la littérature a subi un va-et-vient dans l'enseignement des langues étrangères. Mais une réalité est que l'introduction conjointe de la langue avec sa littérature peut présenter des avantages aux apprenants tels que, l'acquisition d'un bagage culturel dans lequel ils verront les différents modèles linguistiques de la langue. C'est-à-dire, ils pourront distinguer la langue classique et la langue présente dans la littérature contemporaine. Les apprenants pourront aussi découvrir la fonction esthétique de la langue. Et de plus, ils auront la possibilité de travailler la langue avec les connaissances linguistiques qu'ils ont, dans des textes plus longs que ceux qu'on utilise en général en classe de langue. Et le théâtre est un de ces genres littéraires que nous pouvons utiliser en classe de langue.

Le théâtre est un avantage pour l'enseignement d'une langue parce que premièrement, il a un aspect ludique. Quand on fait du théâtre on joue à être un autre et on dépasse les cadres du monde réel. Ainsi avec cet aspect ludique, on permet aussi à l'élève de jouer avec la langue qu'il apprend. Lorsqu'on crée un rapport ludique avec la langue, à l'aide des activités qui plaisent au public, on donne en quelques sortes une image positive de la langue étrangère.

Deuxièmement dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, le théâtre devient intéressant du point de vue des émotions. Car avec les pratiques théâtrales, on ressent des émotions, on essaie de les exprimer par des mots à travers la langue que l'on apprend.

4.1. Développement du langage et de connaissance de l'écrit

Les classes de langue doivent être des lieux d'échanges. Le fait de permettre un entretien, une interaction entre les apprenants dès la première leçon, aidera à créer un climat de confiance et d'amitié. Une insertion sociale et une liberté de réflexion doivent être fondées en classe. Et le professeur, à l'aide des activités orales ou écrites, doit pouvoir créer des situations dans lesquelles les apprenants prendront parole et apprendront à écouter l'autre. En général, le théâtre est considéré

comme une expression corporelle et physique, mais en réalité quand il est pratiqué, c'est une activité formidable qui entraîne la libération du langage oral. Car, avec la pratique théâtrale, l'apprenant saura vaincre sa timidité et la faiblesse des compétences linguistiques qu'il a pour s'exprimer. La pratique théâtrale étant un jeu mais aussi un exercice structuré amène les personnes qui la pratiquent à ordonner leurs émotions quand ils les expriment, à se rendre compte des limites qu'ils ont en rapport avec le temps et leurs capacités à les dépasser.

Jusqu'à maintenant nous avons parlé des intérêts qu'offre le théâtre à la langue orale, mais il a aussi une place importante pour la langue de l'écrit. Il est inévitable d'accepter que le théâtre expérience fondatrice sera plus efficace que les autres techniques, car la langue écrite est abordée d'un angle ludique. La spécificité de langue du théâtre, c'est qu'elle est écrite pour devenir plus tard orale. Et devenir 'orale' veut dire, qu'elle va être partagée. Ce partage commencera avec l'étude du texte, sera présent dans la mise en scène et finalement lors de la représentation.

4.2. Prise de conscience de soi et du monde

Un apprenant surtout quand il est enfant peut prendre conscience de toutes ses sensations, lorsqu'il est amené à les vivre réellement. Et ceci est possible avec une pratique théâtrale, le mime. L'enfant qui mime une situation prend conscience de soi. Avec le jeu dramatique, il n'y a pas seulement la création des situations nouvelles et des interactions originales mais il y a aussi des occasions qui invitent chaque apprenant à faire une analyse, de plus à enrichir les émotions provoquées par celles-ci.

Le théâtre est un jeu. Et, avec l'entraînement des jeux sensoriels, l'apprenant qui libère ses émotions, ses sentiments apprend peu à peu à les maîtriser. De même, le développement de l'imagination permis par la pratique du théâtre, peut avoir une fonction cathartique et libérer le sujet de certaines angoisses (Malrieu, 2000, 146). Une fois ces jeux terminés, l'apprenant aura appris à se défaire des émotions et il atteindra une capacité exceptionnelle à les faire naître et à les faire

vivre. Dans ce cadre l'enseignant devra faire attention à orienter ces activités afin de positiver les sentiments trop négatifs.

Lorsqu'on choisit un texte théâtral à exploiter en classe de langue, il y a des critères et des circonstances auxquels il faut faire attention. Il faut d'abord prendre en compte les objectifs visés, le niveau des langues des apprenants, leur nombre, le temps que nous avons pour faire la pratique théâtrale, et s'il y a de la place et les moyens techniques pour une représentation etc... Et ensuite sur le plan thématique, le texte théâtral choisi doit pouvoir retenir l'attention des apprenants jusqu'à la fin pour pouvoir aboutir à un enseignement réussi.

5. Autres avantages et les inconvénients de la pratique théâtrale

Le théâtre ne peut pas toujours apporter des avantages car il ne peut pas être praticable dans tous les cas et tous les moments. Le processus du théâtre est composé des éléments qui se combinent réciproquement tels que l'aire de travail (la classe), les participants (les apprenants), l'application et bien sûr le guide de cette pratique (l'enseignant). Pour qu'une application efficace soit réalisée, il est indispensable que ce tout ne soit pas décomposé. Comme dans toutes les techniques d'enseignement la pratique théâtrale aussi a des avantages ainsi que des inconvénients.

Premièrement, lorsqu'on apprend une langue étrangère le côté, le plus 'stressant' pour l'apprenant, c'est de se trouver en situation de communication à l'oral. Le théâtre permet d'ôter les craintes de l'apprenant face à la réalisation de la parole, et aussi, il les amène à mobiliser les connaissances acquises à l'écrit.

Deuxièmement avec l'utilisation du théâtre, l'apprenant découvre des textes et des auteurs et la maîtrise du langage littéraire intégrera l'apprenant dans le monde de la lecture et de l'écriture. C'est une ouverture de l'esprit vers un cadre universel de création. L'apprenant redonne du sens aux mots et il se les approprie en même temps qu'il les retransmet. De ce point de vue, l'apprenant devient créateur.

Troisièmement à travers cette activité dite artistique, il est possible de mobiliser le caractère et les envies de communication d'une personne. Ceci permet à

l'apprenant de s'investir personnellement dans ce qu'il fait.

Comme nous l'avons déjà signalé les pratiques théâtrales n'apportent pas toujours des avantages dans le milieu d'apprentissage d'une langue.

Parmi les inconvénients nous pouvons dire que le primordial est l'approche et le comportement négatifs et la non volonté de l'enseignant. Car l'enseignant a un rôle de guide aux apprenants dans les travaux de la pratique théâtrale. "Les activités théâtrales pratiquées en milieu scolaire nécessitent une certaine forme d'engagement de la personne qui serait particulièrement favorable au développement psychologique tant du point de vue cognitif que socio affectif" (Ryngaert, 1996).

Bien sûr qu'il n'y pas seulement la mauvaise volonté de l'enseignant mais aussi celui de l'apprenant. Son désintérêt et son absence de volonté créent aussi un obstacle pour l'efficacité de cette démarche.

D'un autre point de vue du côté de l'apprenant, la pratique théâtrale peut se transformer à une démonstration de performance et de capacité des apprenants en s'éloignant de l'objectif d'apprentissage.

Un autre inconvénient c'est que l'application d'une pratique théâtrale nécessite un certain temps. Pour sa préparation, son application et son évaluation l'enseignant doit bien planifier le déroulement du cours.

Il est sûr que l'efficacité de la pratique théâtrale ne peut pas être pareille dans chaque cours. Elle doit être convenable au contenu et à l'objectif du cours, aux attentes et aux besoins des apprenants.

6. Le théâtre comme activité didactique en classe de FLE

Dans cette partie de notre travail, nous voulons donner quelques exemples d'exercices théâtraux afin de donner une idée à ceux qui voudraient en pratiquer surtout en classe de langue. Ces exercices sur l'intonation, le rythme, l'imitation etc... permettent en quelques sortes à l'apprenant de découvrir son potentiel, d'affirmer sa confiance en ses compétences et de développer ses capacités relationnelles. Ces genres d'exercices sont en fait les premiers pas pour préparer les

apprenants à jouer du théâtre intégré au cours de langue. Et cela est très important car le théâtre est un outil d'exploration puissant stimulant assez fortement l'émotion. Son utilisation dans le cadre de l'enseignement doit s'accompagner d'un minimum de conscience et de prudence. Voici quelques exemples d'activités théâtrales utilisées en milieu de classe de langue.

1- 'Le cadre de photo'

Dans cette pratique, en utilisant leur corps, les participants doivent refléter une idée ou un thème. Des contradictions telles que le réel-l'imaginaire, le rêve-le cauchemar peuvent être montrés. 'Le cadre de photo' qui démontre de manière concrète une idée, est une forme d'expression pratique et économique pour le participant et se comprend facilement par ceux qui la regardent. Avec cette pratique, l'apprenant essaye de transmettre une idée grâce au non-verbal.

2- 'Sentir ce qu'on touche'

Dans cette pratique, un apprenant se met au centre des autres apprenants. Celui-ci commence un mouvement et tous les autres doivent l'aider à compléter ce mouvement. Essayons d'expliquer avec un exemple; si l'apprenant qui est au centre lève un pied, quelqu'un se met immédiatement sous ce pied pour qu'il monte sur lui. C'est-à-dire qu'il peut faire tout ce qu'il veut et les autres doivent l'aider à se lever, à rouler sur lui-même, à s'allonger, à grimper, etc. Celui qui est au centre doit faire ses mouvements lentement pour laisser aux autres le temps de découvrir ses intentions qui ne sont pas énoncées.

3- 'Ecouter tout ce qu'on entend'

Pour cette pratique, on forme deux groupes. Pour commencer il faut donner un signal et les membres de la première équipe commencent à faire tous les bruits et les mouvements rythmiques qui leur viennent à l'esprit. Le premier groupe a 30 secondes pour unifier ses mouvements, ses rythmes et ses bruits. A la fin des 30 secondes, si le groupe adverse considère qu'ils sont tous en train de faire uniformément la même chose, il se met à les imiter. Mais s'il considère le contraire,

il le signale à l'arbitre. Si celui-ci est d'accord, ceux qui faisaient des mouvements irréguliers perdent et sortent. Mais si l'arbitre n'est pas d'accord, le premier groupe a le droit d'éliminer un membre du second groupe, à son choix. Quand le jeu est interrompu, on recommence de la même façon. Mais s'il n'y a pas d'interruption, le deuxième groupe commence à imiter le premier avec, lui aussi, trente secondes pour unifier mouvements, bruits et rythmes.

4- 'Les sensibles boliviennes'

Il existe une fleur qui s'appelle la sensitive. Quand on la touche, elle tremble et change de position. On divise le groupe en couples - une 'sensitive' et son partenaire - Celui-ci touche une partie du corps de la sensitive qui doit commencer à faire trembler cette zone, puis une surface plus grande, enfin tout le corps. On reprend une fois. Puis deux fois supplémentaires, mais maintenant les mouvements doivent être rythmiques et accompagnés d'un son rythmique.

5- 'Le bruit'

On divise la classe en groupe de deux, l'un est aveugle, l'autre est son guide. Celui-ci fait un bruit (comme un animal, un chat, un chien, un oiseau, ou n'importe quoi) et l'aveugle fait attention. Ensuite, les aveugles ferment les yeux et tous les guides, au même moment, commencent à faire leur bruit. Les aveugles doivent suivre le bruit que leur guide fait. Le guide est responsable de la sécurité de son aveugle: il doit l'arrêter (c'est-à-dire arrêter de faire le bruit) pour éviter qu'il ne se cogne contre un autre aveugle ou contre un objet. Il doit changer très souvent de position. Si son aveugle est 'bon', c'est-à-dire s'il est bien capable de le suivre, le guide doit s'éloigner le plus possible et faire son bruit le plus doucement possible. L'aveugle doit se concentrer sur ce bruit, même si à côté il y en a une quantité d'autres. L'oreille fonctionne sélectivement.

6- 'La voiture aveugle'

Une personne est la voiture et une autre qui se trouve derrière est le chauffeur de cette voiture. Le chauffeur indique les mouvements de la 'voiture

aveugle' en appuyant un doigt sur le milieu du dos (allez tout droit); sur l'épaule gauche (tournez à gauche - plus près de l'épaule sera cette pression, plus serrée devra être la courbe); à droite ou avec la main sur le cou, marche arrière. Comme plusieurs voitures aveugles circulent en même temps, il est important d'éviter les chocs. Les voitures s'arrêtent lorsque les chauffeurs cessent de les toucher.

7- 'File d'aveugles'

La classe est séparée en deux files. Dans l'une, les acteurs ont les yeux fermés: ils essaient, avec leurs mains, de sentir le visage et les mains de la personne qui se trouve en face d'eux. Puis les deux files se séparent, ceux qui avaient les yeux fermés les ouvrent et chaque 'aveugle' essaie de retrouver, en touchant les mains et les visages, celui qui était en face de lui.

8- 'Le miroir simple'

Deux files de participants A et B, chacun regarde la personne qui est en face. Ceux de la file A, sont les 'sujets' ceux de la file B sont les 'images'. L'exercice commence. Chaque sujet entreprend une série de mouvements et d'expressions de physionomie, que son image doit copier dans les moindres détails. Le 'sujet' et 'l'image' doivent essayer de trouver une synchronisation parfaite dans les mouvements, afin que 'l'image' reproduise avec le plus d'exactitude possible les gestes du 'sujet'. L'exactitude et la synchronisation doivent être telles qu'un observateur extérieur ne puisse pas distinguer qui dirige les mouvements et qui les reproduit.

9- 'Bas les masques'

Sans parole, sans geste, être symboliquement devant un public. Cet exercice est très simple et aussi très riche en enseignement pour les apprenants débutants souhaitant comprendre ce que le théâtre peut leur apporter. Le groupe est assis sur des chaises placées côte à côte afin de constituer un public. Chaque membre se met tour à tour face à ce public et reste debout, sans bouger et sans parler pendant 3

minutes au minimum. L'idée est de se présenter sans masque. La parole ou les gestes, les rires, sont autant de façon de masquer notre véritable personnalité et de nous protéger du regard de l'autre. Cet exercice permet de réaliser à quel point il est difficile de se livrer à ce regard sans aucune protection.

10- 'La bobine de fil'

Il s'agit de souffler doucement et le plus longuement possible en faisant le geste de sortir un fil de sa bouche et en émettant un 'Aaaaaaaa' très doux. Cette pratique permet d'exercer et d'entraîner les cordes vocales. Au début de l'exercice, le son émis doit être à peine audible. On peut ensuite recommencer en émettant un son de plus en plus fort. Cet exercice peut connaître une variante comme: la lecture d'un monologue où le personnage se met progressivement en colère. On doit faire attention, même si l'apprenant tente de réciter la plus grande partie possible du monologue sans reprendre son souffle, il doit respecter les pauses de la ponctuation, les intonations et l'articulation du texte, car les bonnes habitudes ne souffrent pas de négligence.

11- 'La promenade'

C'est un travail corporel en rapport avec l'imagination qui permet d'adapter le corps et les mouvements à des éléments extérieurs. Les participants sont répartis sur l'aire de travail, en mouvement de marche 'neutre', détendus mais concentrés. Le meneur va promener les participants qui doivent mimer les différentes marches proposées.

Exemple de promenade:

Vous marchez dans la rue, sur un trottoir. La température est agréable. Un vent léger traverse la rue.

Il y a de plus en plus de monde et vous vous retrouvez à marcher au milieu d'une foule.

Il se met à pleuvoir, de grosses flaques se forment sur le trottoir.

Toute cette eau devient celle de la mer. Vous marchez avec de l'eau

jusqu'aux chevilles, puis jusqu'aux genoux, puis jusqu'à mi-cuisse etc...

12- 'Tapes amicales'

Cet exercice vise à détendre et sensibiliser les apprenants. Tous les participants sont debout et répartis dans l'espace de travail, deux par deux. L'un se laisse mener par l'autre. Celui qui agit détend le corps de son partenaire en tapotant avec la paume de sa main chaque partie de son corps, l'une après l'autre. Celui qui est passif peut, à sa convenance, fermer ou ouvrir les yeux, mais il doit toujours garder les pieds solidement ancrés au sol. Le but de cet échauffement est de détendre la surface musculaire par le léger abandon auquel le passif accepte de se laisser aller.

Comme nous le considérons dans cette dizaine d'exemples tous nécessitent un acte, un acteur qui le pratique et des agissements comme dans le théâtre. Cela fait partie de la dimension physique de la pratique théâtrale. Quand on parle du terme physique (et le corps bien sûr) ce qui nous vient à l'esprit, c'est la gestuelle, le mouvement et la voix. Et, l'acteur (l'apprenant) doit apprendre à se servir de tout cela dans le cadre d'une pratique théâtrale. L'acte de créer en langue étrangère est une expérience corporelle personnelle. Comme le corps a une mémoire, pour cette raison il est un instrument spécial de l'apprentissage de la langue. Et les exercices cités ci-dessus permettent de développer les capacités des apprenants à travers cette idée.

7. Une technique d'approche du théâtre en classe de FLE

La théâtralité peut servir à développer de nombreuses compétences. "La pratique du jeu théâtral, facilite non seulement l'acquisition linguistique en situations d'oral comme le vocabulaire, la mémorisation, les difficultés de la langue que ce soit orale ou écrite. La pratique théâtrale aide "à développer l'expression orale des apprenants", leur permet de "vivre la langue" et leur apprend à "aimer [le français]". Le théâtre a également un "rôle désinhibiteur", "ludique", et entraîne les

apprenants à “connaître la culture et la littérature.” (Pierra et Lafont, 2001). Lorsque nous voulons exploiter une pièce de théâtre ou un extrait de celle nous avons la chance de choisir dans un éventail thématique comme l'exclusion, l'identité, les relations humaines, les problèmes de communication. A côté des thèmes nous pouvons bien sûr utiliser une diversité formelle comme par exemple des scènes brèves ou des extraits de pièces célèbres et des adaptations de textes classiques. De plus, elle nous permet d'exploiter différents niveaux de langue, de l'argot au français soutenu. Et avant de terminer notre travail, nous voulons donner un exemple d'exploitation d'une pièce de théâtre. Et pour cela nous avons choisi un extrait de la pièce de théâtre: *Le Malade Imaginaire* (1) de Molière, adaptée en français facile. Ce qui nous a poussé à ce choix c'est non seulement parce qu'elle peut développer les compétences communicatives langagières mais aussi les compétences culturelles. Car avec cet extrait les apprenants pourront connaître Molière et l'une de ses pièces les plus connues. Et seront ainsi en contact avec la littérature française. Nous avons pris comme extrait la scène 6 de l'acte II.(p.26-27).

Scène 6

Béline, Argan, Toinette, Angélique, Monsieur Diafoirus, Thomas Diafoirus

Argan présente à sa femme Thomas Diafoirus qui lui répond par un compliment maladroit. Puis il demande à sa fille de donner sa main au jeune homme, en promesse de mariage, mais elle refuse.

Angélique ne veut pas précipiter les choses, elle demande du temps pour mieux connaître son futur mari. Le fils Diafoirus dit qu'il n'a pas besoin d'attendre et que, selon la tradition, il est normal d'accepter la volonté du père.

Béline pense qu'Angélique a certainement un autre projet, car elle ne doit pas refuser d'obéir à Argan.

Angélique

Le devoir d'une fille a des limites, madame.

.....Yıl: 2009.....KKEFD.....Sayı: 19.....

La Theatrahte Et Son Exploitation En Classe De Fle

Béline

Vous pensez au mariage, mais vous voulez choisir votre époux.

Angélique

Si mon père ne veut pas me donner un mari qui me plaît, je ne veux pas qu'il m'oblige à épouser quelqu'un que je ne peux pas aimer.

Argan

Messieurs, je vous demande pardon.

Angélique

Je veux un mari pour l'aimer sincèrement. Ce n'est pas le cas de toutes les femmes. Certaines, par exemple, ne pensent qu'à l'argent.

Béline

Ah ! Quelle insolente !

Béline supporte difficilement l'insolence de sa belle-fille. Angélique préfère partir. Elle ne veut pas continuer à se disputer. Avant le départ de Monsieur Diafoirus, Argan lui demande de l'examiner. Le père et le fils lui prennent le pouls.

A partir de l'extrait ci-dessus nous allons essayer de montrer que nous pouvons développer les compétences suivantes; compréhension orale, expression orale et compétence lexicale. Nous avons limité l'exploitation avec ces trois compétences car comme nous le voyons c'est un extrait composé d'un dialogue. Le dialogue est plus convenable pour le développement des compétences orales.

Nous avons constitué les activités en prenant en compte un public qui peut être jeune ou adulte, d'un niveau A2 selon les critères du Cadre Européen Commun de Référence (CECR).

En partant d'un corpus de dialogue nous allons démontrer concrètement ces activités en sous-chapitres ci-dessous.

Compréhension Orale

Selon le CECR, la communication orale est une série de contacts que chaque apprenant de langues étrangères, quelque soit son vécu, son histoire, ses difficultés ou ses réussites d'apprentissage, devra nouer avec les autres apprenants et avec l'enseignant. La compréhension orale est un objectif d'apprentissage qui précède, souvent la prise de parole. La compréhension suppose la connaissance du système phonologique, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques, mais aussi la connaissance des règles socio-culturelles.

Pour développer cette compétence, nous proposons une activité telle que :

Répondez aux questions par oui ou par non, et justifiez votre réponse.

- 1- Angélique veut-elle se marier tout de suite avec Thomas Diafoirus.
- 2- Béline est-elle d'accord avec sa belle-fille Angélique.
- 3- Thomas Diafoirus a-t-il une approche traditionnelle.
- 4- Dans un mariage le plus important pour Angélique c'est l'argent.

Expression Orale

L'enseignant est présent en classe de langue pour guider, voire 'libérer' la parole de l'apprenant, car il n'est pas évident de 'prendre' la parole en langue étrangère. L'oral implique un travail sur les sons, sur le rythme, sur l'intonation et il s'agit pour l'apprenant de se familiariser avec ces différents moyens, de se les

approprié peu à peu. “Dans les classes où des textes authentiques sont utilisés (plutôt qu’un manuel), les enfants demandent spontanément s’ils peuvent lire le texte à l’observateur: ils s’attendent à lire le livre entier et souhaitent parler de l’histoire lue.” (Pasa, 2002 : 75).

Pour faire parler les apprenants sur notre texte choisi, nous proposons les questions suivantes :

- Thomas Diafoirus dit que selon la tradition, il est normal d’accepter la volonté du père. Dans votre pays est-ce que selon la tradition on doit accepter tout ce que le père demande ? Pouvez-vous donner des exemples, ou raconter une histoire dont vous avez été témoin sur ce sujet.
- Angélique veut un mari pour l’aimer sincèrement. Elle n’est pas des femmes qui ne pensent qu’à l’argent. Pour vous, c’est l’argent qui est le plus important ou l’amour ? Justifiez votre suggestion par des arguments.

Compétence lexicale

Il s’agit de la connaissance et de la capacité à utiliser le vocabulaire d’une langue qui se compose d’éléments lexicaux et d’éléments grammaticaux.

Dans cette partie nous avons tirés du texte surtout les mots que les étudiants peuvent rencontrer souvent dans la vie quotidienne. Il ne faut pas oublier qu’enseigner une langue, n’est pas seulement développer des compétences langagières, mais c’est aussi préparer l’apprenant à la vie. C’est pour cela que le choix du lexique doit être effectué selon les besoins de l’apprenant. Pour ce champs de lexique nous avons limité notre liste par les mots suivants.

- Maladroit
- Epoux
- Obéir
- Tradition
- Promesse
- Volonté
- Insolente

- Pouls
- Belle-fille

Nous pouvons faire travailler le lexique de différente manière. Par exemple, nous pouvons demander de trouver les synonymes, de deviner le sens du mot à partir du contexte, expliquer le mot en français à l'aide des gestes et des mimiques.

Et finalement, en dehors de ces compétences, le plus important pour nous et qui est en rapport avec la théâtralité, ce sont les simulations et les jeux de rôle.

Premièrement nous pouvons donner un rôle à chacun des apprenants et demander de jouer la scène donnée, et deuxièmement, nous pouvons demander aux apprenants d'imaginer la suite de la scène (demande de créativité et d'imagination) puis faire jouer la suite qu'ils ont soit écrite soit imaginée.

Conclusion

Le point commun entre le théâtre et l'enseignement du FLE, est que dans les deux, il y a un échange des paroles en situations. Dans le théâtre, il y a une œuvre mise en scène (en situation) et il faut donner des sentiments aux paroles et dans la base de l'enseignement du FLE, il y a un objectif communicatif langagier qui peut être réalisé par des échanges de paroles dans des situations données.

Le texte théâtral qui nécessite des travaux de prononciation et de mémorisation propres à sa mise en scène, permet à l'apprenant de développer des compétences de ce point de vue. Les tournures syntaxiques issues du texte théâtral étudié ou créé en classe, peuvent être réutilisés plus tard par l'apprenant dans ses productions orales ou écrites.

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, la pratique théâtrale est surtout prise dans sa dimension orale, le support écrit utilisé se transforme en paroles. Ceci est en fait la spécificité de la langue du théâtre qui est écrite au début mais qui devient orale après pour être partagée. Et ce partage, dans notre cas, effectué en classe de FLE, permettra de renforcer les liens entre les apprenants de langue et de créer un milieu plus cohérent d'apprentissage.

Lorsqu'on utilise le théâtre en classe de FLE, les apprenants 'jouent' le français au lieu de l'apprendre traditionnellement qui néglige le plus souvent la pratique de la langue, ainsi ils vivent la langue. Et ce rôle ludique fait aimer le français. Ils apprennent la grammaire et le vocabulaire sans se rendre compte et ils ont de la chance de jouer avec les mots au lieu de les apprendre dans un contexte limité.

Au-delà de tout cela, le théâtre permet un travail d'imagination et aussi une interaction entre tous les apprenants. Et finalement, le théâtre donne l'occasion de connaître la littérature et la culture francophones. Car comme nous le savons, la langue et la culture sont deux notions inséparables et pour bien apprendre une langue, il faut bien la connaître dans toutes ses dimensions.

Le théâtre permet à la fois à l'enseignant et à l'apprenant de faire vivre la langue de manière totalement concrète. Sa pratique, si elle est bien appliquée ou utilisée conforte et renforce les connaissances de l'apprenant tout en le décomplant à parler devant un groupe et toujours dans le CECR.

L'idéal serait que dans un avenir proche le théâtre et la théâtralité en classe de FLE s'étendent à tous les domaines d'enseignements et à tous les niveaux comme la lexicologie, la phonétique, l'écriture.

Note

- (1) Le Malade Imaginaire écrit en 1673 est une comédie-ballet (théâtre avec chants et danses avant et après chaque acte). Les thèmes principaux traités dans la pièce sont la médecine et les médecins, les relations père-fille, l'amour et l'argent. Si on en parle de l'histoire de cette pièce qui se passe au XVII^e siècle, nous pouvons dire qu'il raconte les événements entre Argan, sa fille Angélique, Béralde, le frère d'Argan et Toinette, la servante. Argan, riche bourgeois, s' imagine être un grand malade: il ne parle que de la maladie et des nombreux traitements donnés par son médecin. Sa fille Angélique est amoureuse d'un jeune homme, Cléante, mais Argan veut la marier avec un jeune médecin, Thomas Diafoirus. Toinette et Béralde essayent de s'opposer à ce mariage et d'éloigner Argan des médecins. Le Malade Imaginaire (Lecture en français facile Niveau 2), CLE International, Mercuès, 2008, 48 p.

BIBLIOGRAPHIE

Dort Bernard, (1988). *La représentation émancipée*, (R.É.), Actes-Sud.

Féval Josette, (1988). *Poétique N°75*, Septembre.

Malrieu, P. (2000). *La construction des imaginaires*. Paris, l'Harmattan.

Pasa, L. (2002). *Entrer dans la culture écrite: rôle des contextes pédagogiques et didactiques*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education et de la formation, Université de Toulouse le Mirail.

Pierra, Gisèle et Robert Lafont (2001). *Une esthétique théâtrale en langue étrangère*, Harmattan.

Ryngaert, J.P. (1996). *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris, De Boeck.

Türkçe Dersi Yazılı Sorularının Öğrenme Alanlarına, Soru Tiplerine ve Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi

**TÜRKÇE DERSİ YAZILI SORULARININ ÖĞRENME ALANLARINA,
SORU TİPLERİNE VE TAKSONOMİLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ (Erzurum İli Örneği)**

Arş.Gör. Sedat MADEN*

Arş.Gör. Erhan DURUKAN*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Türkçe dersi yazılı sınavlarında sorulan soruların öğrenme alanlarına ve amaç/kazanımlara dağılımını, soru tiplerini ve taksonomik değerlerini belirlemektir. Bu amaçla Erzurum il merkezindeki okulların ikinci kademesinden toplanan Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtlarındaki toplam 337 soru; soru tipleri, taksonomik değerleri ve ilişkili olduğu öğrenme alanı ve amaç/kazanımları doğrultusunda incelenmiştir. Çalışma sonunda; çoğunlukla kısa cevaplı ve çoktan seçmeli soru tiplerine yer verildiği, soruların alt düzey bilişsel basamaklar olan bilgi ve kavrama düzeylerinde yoğunlaştığı, sorular yoluyla genellikle okuma ve yazma alanlarındaki belirli amaç/kazanımların ölçüldüğü sonuçlarına ulaşılmış, soruların Türkçe derslerinin amaçlarına hizmet etmesi bağlamında önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Türkçe öğretimi, ölçme ve değerlendirme, soru tipleri, taksonomi*

* Atatürk Üniv. Kazım Karabekir Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü

* Karadeniz Teknik Üniv. Fatih Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü

ASSESSING TYPES, TAXONOMY AND LEARNING SUBJECTS OF TURKISH LESSON ESSAY QUESTIONS

ABSTRACT

The purpose of our study is to determine the distrubution of questions, asked in Turkish lessons is essays, on learning subjects and acquisitions. Another purpose of ours study is to determine types and taxonomy of these questions.

The achieve the mentioned purposes, 337 questions are studied which gathered from secondary schools in Erzurum city. At the end of study, these found: Short answer questions and multiple choice questions are asked mostly, questions center at knowledge and apprehension, questions generally measure acquisitions of reading and writing.

At the conclusion part of this article, we propose that questions must serve to the goals of Turkish lessons.

Key Words: *Turkish teaching, measurement and assessment, answer types, taxonomy*

GİRİŞ

Bir eğitim programı hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört ana öğeden oluşmaktadır. Bunlar içerisinde değerlendirme boyutu program hazırlayıcılarına, öğretmenlere ve öğrencilere geri bildirim sağlaması nedeniyle ayrı bir öneme sahiptir. Buradan yola çıkarak, programların değerlendirme unsuruyla programcılar, öğretmenlerin ve öğrencilerin ne derecede başarıya ulaştıklarının öğrenilebildiği söylenebilir. İşman(2003) da benzer biçimde değerlendirme unsurunu “*öğrencilere kazandırılmak istenen davranış değişikliklerinin ne dereceye kadar gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamaya yönelik bir süreç*” olarak tanımlamaktadır. Bir başka deyişle değerlendirme boyutunda “Ne kadar öğrettik?” sorusuna cevap aranır. Değerlendirme boyutunun önemini destekler nitelikte 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda değerlendirmenin amacı, “... sistemin doğru işleyip işlemediğini

Türkçe Dersi Yazılı Sorularının Öğrenme Alanlarına, Soru Tiplerine ve Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi

ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlamaktır”(MEB, 2006:214). şeklinde belirtilmiştir.

Değerlendirmenin yapılabilmesi için öncelikle ölçmenin yapılması gereklidir. Eğitim açısından bakıldığında ölçme, bir testin veya herhangi bir ölçme aracının sonuçlarının belirli kurallar çerçevesinde sayılarla ifade edilmesidir (Linn ve Gronlund, 1995). Değerlendirme de ölçme işleminden sonraki karar verme sürecidir. Örneğin bir öğrencinin Türkçe dersindeki sınavdan aldığı puan, ölçme işleminin sonucuyken; bu puana göre öğrencinin Türkçe dersinden geçmesi veya kalması, değerlendirme işleminin bir sonucudur. Öyleyse ölçme, sayısal bir ifade; değerlendirme ise bir yargıdır.

2004 yılında yeniden yapılanma süreciyle yenilenen ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın ölçme-değerlendirme boyutunda önemli değişikliklerin yapıldığı görülmektedir. 2005 programıyla birlikte 1981 programındaki ‘ürün değerlendirme yaklaşımı’ terk edilmiş ve ‘süreç odaklı değerlendirme’ benimsenmiştir. Bu şekilde hem sürecin başında hem sonunda hem de süreç boyunca çeşitli araçlarla, öğretmen ve öğrencilerin katılımıyla süreç ve ürün birlikte değerlendirilebilmektedir. 2005 programının öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımı esas aldığı düşünüldüğünde süreç odaklı değerlendirme yaklaşımının yeni programa uygunluk gösterdiği söylenebilir; çünkü bu tür değerlendirme yaklaşımında öğrenciler hem kendilerini hem de akranlarını değerlendirme yoluyla sürece doğrudan katılabilmektedir. Bu yöntemle öğrenciler öğrendiklerinin farkına daha iyi varabilmekte ve kendilerini daha doğru test edebilmekte; öğretmenler de sürecin neresinde sorun olduğunu zamanında görerek gerekli müdahaleleri yapabilmektedir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’yla birlikte Türkçe derslerinde birçok ölçme araç ve yöntemi kullanılmaya başlanmıştır. Programda belirtilen araç ve yöntemler şunlardır:

- Kısa cevaplı maddeler
- Çoktan seçmeli maddeler
- Eşleştirme maddeleri
- Doğru/Yanlış maddeleri
- Açık uçlu sorular
- Görüşme
- Tutum ölçekleri
- Öz değerlendirme
- Akran değerlendirme
- Gözlem
- Öğrenci ürün dosyaları
- Performans ödevi
- Proje ödevi

Türkçe Dersi Yazılı Sorularının Öğrenme Alanlarına, Soru Tiplerine ve Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi

Linn ve Gronlund (1995'ten aktaran: Tekin, 2004) ise ölçme araçlarını yazılı sınavlar, sözlü sınavlar ve objektif testler (kısa cevaplı sınavlar, doğru-yanlış sınavları, eşleştirmeli sınavlar, çoktan seçmeli sınavlar) olarak üçe ayırmıştır. 2005 programındaki ürün değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının (*kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli maddeler, eşleştirme maddeleri, doğru/yanlış maddeleri ve açık uçlu sorular*) da bu üç tür sınav içerisinde sınıflandırılabileceği söylenebilir.

Türkçe derslerinin değerlendirme boyutunda en sık kullanılan araçlardan biri yazılı sınavlardır. Öğrenciden soruların cevabını düşünüp hatırlaması ve bulduğu cevabı yazılı olarak ifade etmesi istenir (Bekaroğlu, 2007). Yazılı sınavların özellikleri şu maddelerde toplanabilir (Çolak, 2008):

- Soru hazırlaması kolay ve az zaman almasına rağmen puanlamak hem zor hem de subjektiftir.
- Öğrencilerin cevabı kesin doğru veya kesin yanlış diye ayıramaz.
- Öğrencilere cevap hakkında ipucu verecek öncül veya önerme yoktur. Dolayısıyla öğrenciler cevabı düşünerek sistemli bir şekilde yazıya aktarmalıdır.
- Soru sayısının az olması, geçerliliği düşürmekle birlikte daha az sayıda davranışın gözlenmesine neden olur.
- Bütün taksonomik düzeylerde soru sorulabilmesinin yanında özellikle üst düzey düşünmeye yönelik sorular için rahatlıkla uygulanabilir.
- Öğrenciler soruları yazılı olarak cevaplayacağından güzel yazı yazma ve yazım kuralları gibi değişkenler puanlamaya etki edebilir.

Bu tür sınavlarda öğretmenlerin açık uçlu, kısa cevaplı, eşleştirmeli, doğru/yanlış seçmeli veya çoktan seçmeli soru tipleri kullandıkları görülmektedir. Bütün değerlendirme araçlarında olduğu gibi Türkçe derslerinde kullanılan yazılı sınavlarda da bazı hususlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu hususlar şu maddelerde toplanabilir:

- Sorular açık ve anlaşılır olmalı; birbirinden bağımsız olmalı; ifade ve yazım hataları olmamalıdır.
- Kullanılacak soru tipleri öğrenci seviyesi ve değerlendirilecek hedef göz önünde bulundurularak seçilmeli, bir yazılı sınav içerisinde gerektiğinden fazla soru tipi çeşitliliğine gidilmemelidir.
- Sorular, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarına (özellikle okuma, yazma ve dil bilgisi alanları) ve amaç/kazanımlarına uygunluk göstermelidir.
- Gerek birinci kademe programında ayrı bir öğrenme alanı olarak yer alması gerekse ikinci kademe programının kazanımları arasında yer alması nedeniyle yazılı kâğıtlarında da görsel unsurlara yer verilmeli; böylece öğrencilerin görsel okuma becerileri de ölçülebilmelidir.
- 2005 programının giriş bölümünde üst düzey zihinsel becerilerin vurgulandığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle yazılı sınavlardaki sorular öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini (analiz, sentez, değerlendirme) de ölçebilecek nitelikte olmalı; yalnızca bilgi ve kavrama düzeyinde sorulara yer verilmemeli; böylece soruların ayırt ediciliği de sağlanabilmelidir.

Soruların düzeylerinin belirlenebilmesinde Türkiye'de ve yurt dışında en çok tercih edilen taksonomi, Bloom Taksonomisi'dir. Bloom, bilişsel seviyeyi altı basamağa ayırır ve eğitim bilimciler de soruların hazırlanmasında bu taksonominin basamaklarının dikkate alınması gerektiğini vurgularlar. Bloom Taksonomisi'ne göre hazırlanan soruların amaçları ve anahtar soru kelimeleri Tablo 1'de gösterilmiştir (Koray ve Yaman, 2002):

Türkçe Dersi Yazılı Sorularının Öğrenme Alanlarına, Soru Tiplerine ve Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi

Tablo 1. Bloom Taksonomisi'ne Göre Bilişsel Düzeyler, Bu Düzeylere Göre Soru Hazırlanmasındaki Amaçlar ve Anahtar Soru Kelimeleri

Düzyey	Soruların Hazırlanmasında Amaç	Anahtar Kelimeler
Bilgi	* Olayların hatırlanıp hatırlanmadığını anlama. * Kavram bilgisini yoklama.	Ne, Ne zaman, Nerede, Kim, Hangisi, Tanımla, Hatırla, Yaz, Listele, Adlandır...
Kavrama	* Olgu ve olayları organize ettirme. * Olaylar arasında karşılaştırma yapma ve ilişkilendirme.	Karşılaştır, Sonuçlandır, Kıyasla, Yeniden Düzenle, Hesapla, Açıkla, Örnekle, İlişkilendir...
Uygulama	* Öğrenilen bilgiyi kullanma ve uygulama * Bilgiyi farklı alanlara entegre edebilme.	Uygula, Geliştir, Sına, İnşa et, Planla, Tercih et, Nasıl, Oluştur, Çöz, Göster...
Analiz	* Olayların neden ve sonuçlarını açıklama. * Sonuca ulaşmak için eldeki bilgiyi analiz edebilme. * Bulgulara dayalı olarak sonuç çıkarabilme.	Sınıfla, Betimle, Grupla, Karşılaştır, Ayırt et, Tanı, Destekle, İlişkilendir, Açıkla, Tefrik et...
Sentez	* Yeni ve orijinal bir ürün oluşturma. * Tahmin yürüterek ve sıra dışı ilişkiler kurarak sorun çözebilme.	Yaz, Akıl Yürüt, Öner, Birleştir, Planla, Formüle Et, Sonuç Çıkar, Sentezle, Geliştir yap...
Değerlendirme	* Problemler için çözüm önerilerinde bulunabilme. * Olaylar hakkında görüş belirtme ve değerlendirme yapma.	Seç, Karar ver, Yargıla, tercih et, İspat et, Sizce, En uygun olan...

Bu çalışmada da ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde öğrencilere uygulanan yazılı sınavlarda yer alan soruların; 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlarına uygunluklarının incelenmesi, öğrenme alanlarına

dağılımlarının tespiti, soru tiplerinin belirlenmesi, Bloom Taksonomisi'ne göre analiz edilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem ile verilerin toplanması ve değerlendirilmesi süreci hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, betimsel nitelikte tarama yöntemiyle yapılmış bir saha araştırmasıdır. Bu model, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan kişi, olay, olgu, durum veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya, betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2006, 77). Çalışmada ilköğretim 2. kademe Türkçe derslerindeki yazılı sınavlarda öğrencilere yöneltilen soruların öğrenme alanlarına ve amaç/kazanımlara dağılımının tespiti, soru tiplerinin belirlenmesi ve Bloom Taksonomisi'ne göre basamaklandırılması yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkçe derslerindeki yazılı sınavlarda öğrencilere yöneltilen sorular oluştururken, örneklemi ise Erzurum il merkezindeki ilköğretim 2. kademedeki toplanan Türkçe dersi yazılı sınav soruları oluşturmaktadır. Bu bağlamda Erzurum il merkezinden 34 adet sınav kâğıdı toplanmış ve toplam 337 soru incelemeye alınmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır.
2. Araştırma, Türkçe dersi yazılı sınav kâğıtları ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, Erzurum ili Merkez ilçede yer alan 17 ilköğretim okulunda Türkçe derslerinde uygulanan yazılı sınav kâğıtları ile sınırlıdır.

Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Kavramsal çerçeveyi oluşturmak amacıyla konu alanıyla ilgili yapılmış önceki araştırmalar literatür taraması yöntemiyle tespit edilmiş ve 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme-değerlendirme bölümü incelenmiştir. Daha sonra araştırmacılar tarafından Erzurum il merkezinden 6, 7 ve 8. sınıflara ait Türkçe dersi

Türkçe Dersi Yazılı Sorularının Öğrenme Alanlarına, Soru Tiplerine ve Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi

yazılı sınav soruları toplanmıştır. Yazılı sınavlardaki soruların her birinin soru tipi, hangi öğrenme alanına ait olduğu ve Bloom Taksonomisi'nin hangi basamağında olduğu belirlenmiş; elde edilen verilerin frekans ve yüzde analizleri yapılarak nicel veriler çalışmanın ilgili bölümünde tablolar hâlinde sunulmuştur. Elde edilen veriler yazılı kâğıtlarından alınan örneklerle desteklenmiş ve tabloların altlarında verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen veriler; soruların öğrenme alanlarına, Bloom Taksonomisi'nin basamaklarına ve soru tiplerine göre dağılımı şeklinde sınıflandırılıp tablolar hâlinde sunulmuş ve sorulara yazılı kâğıtlarından örnekler verilmiştir.

Soruların Taksonomik Değerlerine İlişkin Bulgular

Yazılı kâğıtlarında incelenen toplam 337 sorunun Bloom Taksonomisi'nin basamaklarına göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1: Soruların Bloom Taksonomisi'ne Göre Dağılımı

Soru Düzeyi	f	%
Bilgi	115	34,12
Kavrama	92	27,29
Uygulama	31	9,19
Analiz	61	18,10
Sentez	37	10,97
Değerlendirme	1	0,29
TOPLAM	337	100

Tablo 1'de görüldüğü üzere incelenen soruların 115'ini (yaklaşık %34) bilgi düzeyinde, 92'sini (yaklaşık %27) kavrama düzeyinde, 31'ini (yaklaşık %9) uygulama düzeyinde, 61'ini (yaklaşık %18) analiz düzeyinde, 37'sini (yaklaşık %11) sentez düzeyinde ve 1'ini de değerlendirme düzeyinde sorular

oluşturmaktadır. Soruların büyük bölümünün (yaklaşık %61) alt düzey sorular diye adlandırılan bilgi ve kavrama basamaklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin, bilgilerini uygulamalı olarak aktarmaları şeklinde istenen uygulama basamağında az sayıda soruya yer verildiği, üst düzey düşündürmeye yönelik analiz ve sentez basamağında sorulara da yeterince yer verilmediği, değerlendirme düzeyinde ise sadece 1 adet soruya yer verildiği; bu nedenle yazılı kâğıtlarında yer alan soruların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerine yönelik olarak yeterince hazırlanmadığı belirlenmiştir.

Yazılı kâğıtlarında Bloom Taksonomisi'ne göre tasnif edilen sorulara şu şekilde örnekler verilebilir:

“Yazara göre bilim adamı ile sanatçı arasında ne fark vardır?” (Bilgi basamağı, Şair Nef'i İlköğretim Okulu, 8. sınıf)

“Kelime, menfaat, özen, müşterek, yaşlı kelimelerinin anlamdaşlarını yazınız.” (Bilgi basamağı, Atatürk İlköğretim Okulu, 7. sınıf)

“Bir kişinin hayatının başka kişi tarafından anlatılmasına denir.” (Bilgi basamağı, Ömer Duygun İlköğretim Okulu, 6. sınıf)

“Yukarıdaki metnin konusunu yazınız.” (Kavrama basamağı, Palandöken İlköğretim Okulu, 8. sınıf)

“Parçanın ana fikrini belirtiniz.” (Kavrama basamağı, Şair Nef'i İlköğretim Okulu, 7. sınıf)

“Aşağıdaki cümlelerden nesnel olanların başına (N), öznel olanların başına (Ö) harfini yazınız.” (Kavrama basamağı, Palandöken İlköğretim Okulu, 6. sınıf)

“Yukarıdaki şiirin kafiye şemasını çiziniz.” (Uygulama basamağı, Aydın Doğan Özel İlköğretim Okulu, 7. sınıf)

“Ablamda geldimi evdeki işler bir az sonra biter cümlesini yazım kurallarına uygun olarak yazınız.” (Uygulama basamağı, 7. sınıf)

“Aşağıdaki fiilleri iş, oluş, durum özelliklerine göre sınıflandırınız.” (Analiz basamağı, Ömer Duygun İlköğretim Okulu, 7. sınıf)

Türkçe Dersi Yazılı Sorularının Öğrenme Alanlarına, Soru Tiplerine ve Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi

“Hiç kimse başarı merdivenlerini elleri ceplerinde çıkmamıştır sözünü kompozisyon kurallarına uygun olarak açıklayınız.” (Sentez basamağı, Ömer Duygun İlköğretim Okulu, 7. sınıf)

“..... Size göre verilen bu iki cümlelerin ortak özelliği nedir?” (Sentez basamağı, Palandöken İlköğretim Okulu, 8. sınıf)

“Okuduğunuz metin niçin masaldır?” (Değerlendirme basamağı, Palandöken İlköğretim Okulu, 7.sınıf)

Yazılı kâğıtlarında incelenen bilgi ve kavrama basamağındaki soruların büyük bölümünün okuma alanındaki metni anlama soruları arasında yer aldığı; sentez basamağındaki soruların tamamına yakınının yazma alanında kompozisyon yazdırma soruları arasında yer aldığı; analiz basamağındaki soruların büyük bölümünün dil bilgisi alanında yer aldığı; uygulama basamağındaki soruların büyük bölümünün yazma alanında yazım ve noktalama kurallarıyla ilgili sorular ile şiir türünün özellikleriyle ilgili sorular arasında yer aldığı tespit edilmiştir.

Soru Tiplerine İlişkin Bulgular

Yazılı kâğıtlarında incelenen toplam 337 sorunun yine yazılı kâğıtlarından belirlenen soru tiplerine dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2: Soruların Soru Tiplerine Dağılımı

Soru Tipi	f	%
Kısa Cevaplı	191	56,67
Açık Uçlu	32	9,49
Çoktan Seçmeli	73	21,66
Eşleştirmeli	19	5,63
Boşluk Doldurmalı	15	4,45
Doğru/Yanlış Maddeli	7	2,07
TOPLAM	337	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere incelenen soruların 191’ini (yaklaşık %57) kısa cevaplı, 32’sini (yaklaşık %10) açık uçlu, 73’ünü (yaklaşık %22) çoktan seçmeli,

19'unu (yaklaşık %6) eşleştirmeli, 15'ini (yaklaşık %5) boşluk doldurmalı ve 7'sini (yaklaşık %2) doğru/yanlış maddeli sorular oluşturmaktadır. Kısa cevaplı soruların sık tercih edilme nedeni olarak, yazma becerisinin ölçülebilmesine olanak vermesiyle birlikte öğretmen tarafından okunma kolaylığı gösterilebilir. İncelenen yazılı kâğıtlarında soru tiplerinin çeşitliliği fazla görünse de bazı sınav kâğıtlarında 1 veya 2 soru tipinin kullanıldığı görülmüştür. Okullardan toplanan toplam 34 soru kâğıdının hemen hepsinde kısa cevaplı ve açık uçlu soruların yer aldığı belirlenmiştir. Kısa cevaplı soruların genellikle okuma alanındaki metni anlama soruları içerisinde tercih edildiği; açık uçlu soruların tamamının yazma alanındaki kompozisyon yazdırma sorularında tercih edildiği; çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı ve eşleştirmeli soruların okuma, yazma ve dil bilgisi alanlarının tamamında tercih edildiği; doğru/yanlış maddeli soruların ise yazma alanındaki yazım kurallarıyla ilgili sorularda ve dil bilgisi alanında kavramsal bilginin ölçülmesi amacıyla tercih edildiği tespit edilmiştir.

Yazılı kâğıtlarında soru tiplerine göre tasnif edilen sorulara şu örnekler verilebilir:

“Parçaya göre masal nedir?” (Kısa cevaplı, Saltukbey İlköğretim Okulu, 8. sınıf)

“Kelime fakiri deyimini açıklayınız.” (Kısa cevaplı, Atatürk İlköğretim Okulu, 7. sınıf)

“Parçanın türü nedir? Kısaca bilgi veriniz.” (Kısa cevaplı, Şair Nef'i İlköğretim Okulu, 8. sınıf)

“Kitap okumanın toplumumuzdaki yeri ve önemi konulu bir yazı yazınız.” (Açık uçlu, Şair Nef'i İlköğretim Okulu, 7. sınıf)

“Vatan sevgisi konulu bir şiir yazınız.” (Açık uçlu, Yahya Kemal İlköğretim Okulu, 7. sınıf)

“Aşağıdakilerden hangisinde fiilimsi yoktur?”

A) Veren el, alan elden üstündür.

B) Gülme komşuna, gelir başına.

C) Kaz gelen yerden tavuk esirgenmez.

Türkçe Dersi Yazılı Sorularının Öğrenme Alanlarına, Soru Tiplerine ve Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi

D)Yuvarlanan taş, yosun tutmaz.” (Çoktan seçmeli, Samiye Naim Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu, 8. sınıf)

“Aşağıdaki deyimleri anlamlarıyla eşleştiriniz.

- | | |
|------------------------|---------------------------------------|
| <i>a)Askıya almak</i> | <i>()Detaylara inmeden okumak</i> |
| <i>b)Arada kalmak</i> | <i>()Beğeni ve takdiri kaybetmek</i> |
| <i>c)Göz atmak</i> | <i>()Tutumlu olmayan, savurgan</i> |
| <i>d)Gözden düşmek</i> | <i>()Karar verememek</i> |
| <i>e)Eli açık</i> | <i>()Bir durumu beklemeye almak”</i> |

(Eşleştirmeli, Şair Nef’i İlköğretim Okulu, 6. sınıf)

“Okuldan gel..... teyzem bizdeydi.

Ara ver..... koşmalısın.

Karşıdan gel..... adamı tanıyorum. cümlelerindeki boşlukları uygun fiilimsi ekleriyle doldurun.” (Boşluk doldurmalı, Şair Nef’i İlköğretim Okulu, 8. sınıf)

“Bir yazarın, herhangi bir konuda iddia ve ispat amacı gütmeyen, konuşma havasında yazdığı yazılara denir.” (Boşluk doldurmalı, Palandöken İlköğretim Okulu, 7. sınıf)

“Aşağıdaki cümleleri imla kuralları bakımından inceleyerek, doğru olanların başına (D), yanlış olanların başına (Y) koyunuz.

- ()Üçüncü Selim sanatkar bir padişahı.*
- ()Yarın benimle alışverişe gelecekmisin?*
- ()Törene Ayşe de, Fatma da katılacak.*
- ()Duydumki tatil için İstanbul’u tercih etmişsin.” (Doğru/Yanlış maddeli,*

Palandöken İlköğretim Okulu, 7. sınıf)

Öğrenme Alanlarına ve Amaç/Kazanımlara İlişkin Bulgular

Yazılı kâğıtlarında incelenen toplam 337 sorunun 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarına dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3: Soruların Öğrenme Alanlarına Dağılımı

Öğrenme Alanı	<i>f</i>	%
Okuma	170	50,45
Yazma	65	19,28
Dil Bilgisi	102	30,26
Dinleme/İzleme	0	0
Konuşma	0	0
TOPLAM	337	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere incelenen soruların 170'i (yaklaşık %51) okuma alanıyla, 65'i (yaklaşık %20) yazma alanıyla ve 102'si (yaklaşık %30) dil bilgisi alanıyla ilgiliyken dinleme/izleme ve konuşma alanlarına yönelik sorulara yazılı sınavlarda yer verilmemiştir. Bunun nedeni olarak dinleme/izleme ve konuşma becerilerinin yazılı kâğıtları üzerinden ölçülebilirliğinin zorluğu gösterilebilir. Toplanan 34 yazılı kâğıdının tamamında okuma ve dil bilgisi alanlarına, 33'ünde de bu öğrenme alanlarının yanında yazma becerisine ait sorulara yer verildiği belirlenmiştir.

Soruların öğrenme alanlarına dağılımı kadar, bu öğrenme alanları içerisinde hangi amaç/kazanımların da sıklıkla ölçüldüğü önemlidir. Okuma ve yazma öğrenme alanları içerisinde ayrı ayrı en sık ölçülen ilk 3 kazanım ve soru örnekleri Tablo 4'te gösterilmiştir. Dil bilgisi kazanımlarının 2005 programında sınıf bazında ayrılarak verilmesi ve yazılı kâğıtların toplanması zamanında tüm dil bilgisi konularının işlenmemiş olması nedeniyle güvenilir verilere ulaşılamayacağından dil bilgisi öğrenme alanı bu ölçüt içerisinde değerlendirilmemiştir.

Türkçe Dersi Yazılı Sorularının Öğrenme Alanlarına, Soru Tiplerine ve Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi

Tablo 4: Okuma ve Yazma Alanlarında Soruların En Sık Ölçtüğü Kazanımlar ve Örnek Sorular

Öğrenme Alanı	Amaç/Kazanım	Soru Örneği
Okuma	Metne ilişkin sorulara cevap verir. (2. amaç, 14. kazanım)	Kurt köpeği hangi davranışları sergilemektedir?
	Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler. (2. amaç, 4. kazanım)	Yukarıdaki paragrafın ana fikri nedir?
	Metindeki sebep-sonuç/amaç-sonuç ilişkilerini fark eder. (2. amaç, 8 ve 9. kazanımlar)	Cümledeki boşlukları metne göre doldurduktan sonra cümlelerin anlamından hareketle sebep sonuç ifadelerini yazınız.
	Farklı türlerde metin yazma (3. amaç)	“Her şey incelikten, insan kabalıktan kırılır.” sözüne uygun kompozisyon yazınız.
Yazma	Yazım kurallarını kavrayarak uygular. (6. amaç, 1. kazanım)	“hiçbir, bir kaç, herbiri, pek az” sözcüklerinin doğru yazımını yazınız.
	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. (6. amaç, 2. kazanım)	İlk yargılanışım kurul önündedir () Daha sonra adliye koridorları () mahkemeler () savcılar ()

Tablo 4’te görüldüğü üzere okuma alanındaki soruların en sık ölçtüğü amaç, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki 2. amaç olan “Okuduğu metni anlama ve çözümleme”dir. Bu amaç içerisindeki kazanımları ölçmek amacıyla yazılı

sınavın başında kısa bir metin verilmekte ve bu metne yönelik anlama/çözümleme soruları sorulmaktadır. İncelenen soruların bu amaç içindeki kazanımlara dengeli bir dağılım izlemediği, belirli kazanımlarda yoğunlaştığı belirlenmiştir. En sık ölçülen kazanımlar; genellikle bilgi düzeyinde olan metne yönelik soruları cevaplama, metnin ana fikrini belirleme ve metindeki sebep-sonuç/amaç-sonuç ilişkilerini fark etmedir. Bu kazanımların genellikle bilgi ve kavrama düzeyindeki sorularla ölçülmeye çalışıldığı tespit edilmiştir. Okuma alanının önemli amaçlarından biri olan “söz varlığını zenginleştirme”ye yönelik sorular bulunsada yeterli miktarda olmadıkları söylenebilir.

Yazma alanındaki sorulara bakıldığında ise soruların büyük bir bölümünün kompozisyon yazdırmaya dayalı olduğu; bu nedenle de “farklı türlerde metin yazma” amacını ölçtüğü görülmüştür. Bu tür sorular sınavların tamamında en son soru olarak verilmiş ve genellikle bir söz veya temadan yola çıkarak öğrencilerin bir metin yazmaları istenmiştir. Yazma alanında sıkça ölçülen amaçlardan diğeri de “yazım ve noktalama kurallarını uygulama”dır. Bu amaçların yazılı kâğıtlarında sıkça ölçülme nedeni olarak bu amaçların kâğıt üzerinde ölçülebilirliğinin kolaylığı gösterilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bir öğretim programının işlerliğinin sağlanmasında, eğitim-öğretim sürecindeki eksikliklerin görülmesinde ve başarının saptanmasında en önemli unsurlardan biri ölçme-değerlendirmedir. 2004 yılında yeniden yapılanma süreciyle birlikte ürün değerlendirme yaklaşımının yerine süreç odaklı değerlendirme yaklaşımı benimsense de genelde ürün değerlendirmeye yönelik, belirli periyotlarda yapılan yazılı sınavlar hâlâ öğretmenler tarafından sıkça tercih edilmektedir. Sıkça kullanılan yazılı sınavların iyi bir ölçme-değerlendirme aracı olabilmesi için öğretim programına uygunluk göstermesi ve farklı bilişsel seviyeleri harekete geçirip bunları ölçebilmesi gerekmektedir. Türkçe derslerindeki yazılı sınavlarda öğrencilere yöneltilen soruların 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na uygunluğunun, soru

Türkçe Dersi Yazılı Sorularının Öğrenme Alanlarına, Soru Tiplerine ve Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi

tiplerinin ve taksonomik değerlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın sonuçları şu maddelerde özetlenebilir:

- Öğretmenler yazılı sınav sorularının büyük bölümünde (%61) bilgi ve kavrama düzeyinde soruları kullanmıştır. Sınavlardaki soruların alt düzey bilişsel basamaklarda yoğunlaştığı, üst düzey zihinsel beceriler denilen analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının yeterince kullanılmadığı görülmektedir. Özellikle değerlendirme basamağında sadece 1 sorunun tespit edilmesi, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçme konusunda önemli bir sıkıntının ortada olduğunu göstermektedir. Gerek Türkçe dersleri için gerekse diğer dersler için sorulan soruların Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirildiği çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bekaroğlu'nun (2007) yapmış olduğu araştırmada da Türkçe derslerinde sorulan soruların yaklaşık %60'ının bilgi ve kavrama düzeylerinde kaldığı ve değerlendirme düzeyinde sadece 1 soruya yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kastamonu ili örnekleminde yapılan bu araştırmanın sonuçları çalışmamızla paralellik göstermektedir. Diğer alanlarda yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların birçoğunda da (Koray, Altunçekiç ve Yaman, 2004; Stevens ve Floyd, 2001; Aleksandr vd., 2004, Çolak, 2008) benzer sonuçlara ulaşılmıştır.
- Yazılı kâğıtlarında kısa cevaplı, açık uçlu, çoktan seçmeli, eşleştirmeli, doğru/yanlış maddeli ve boşluk doldurmalı olmak üzere toplam 6 soru tipine rastlanmıştır. Bunlar içinden en çok kullanılanlar kısa cevaplı ve çoktan seçmeli sorulardır. Öğretmenlerin bu tip soruları tercih etmesinde bu tip soruların değerlendirme kolaylığının etkili olduğu söylenebilir. İncelenen yazılı kâğıtlarının bir kısmında 4-5 soru tipine rastlansa da kâğıtların birçoğunda 1-2 soru tipi kullanılmıştır. Sınavların tamamına yakınında kısa cevaplı sorulara yer verildiği gözlenmiştir. Açık uçlu soruların tercih edilme sebebi ise öğrencilerin kompozisyon becerilerinin ölçülebilmesidir; bu nedenle sınavların tamamına yakınında son soruları açık uçlu sorular oluşturmuştur. Öğretmenlerin eşleştirmeli, boşluk

doldurmalı ve doğru/yanlış maddeli soruları fazla tercih etmedikleri belirlenmiştir. Özellikle boşluk doldurmalı ve doğru/yanlış maddeli soruların bilgi düzeyindeki öğrenmeleri amaçladığı düşünüldüğünde bu tip soruların az tercih edilmesinin olumlu bir sonuç olduğu düşünülebilir.

- Yazılı sınavlarda sorulan soruların incelenmesinde en önemli hususlardan biri de ‘öğretim programına uygunluk’tur. Bu nedenle soruların 2005 Türkçe programındaki öğrenme alanlarına dağılımı incelenmiştir. Sorular sırasıyla okuma (%50), dil bilgisi (%30) ve yazma (%20) alanlarına yönelikken; konuşma ve dinleme/izleme alanıyla ilgili hiçbir soruya rastlanmamıştır. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın giriş bölümünde okumaya %30, yazmaya %20 ve dil bilgisine %15’lik dilim ayrıldığı düşünüldüğünde yazılı sınavlarda okuma ve dil bilgisi alanlarında öngörülen oranın üzerine çıkıldığı, yazma alanının ise hemen hemen program öngörüsüyle paralellik gösterdiği söylenebilir.
- Soruların öğrenme alanlarına dağılımı kadar önemli olan bir diğer husus da soruların bu alanlardaki hangi amaç/kazanımları sıklıkla ölçtüğüdür. Bu açıdan bakıldığında soruların öğrenme alanlarındaki amaç/kazanımlara dengeli bir dağılım izlemediği ve belirli kazanımlarda yoğunlaştığı belirlenmiştir. Okuma alanı açısından bakıldığında sorular 2.amaç olan “okuduğu metni anlama ve çözümleme” amacı içindeki okuduğu metne ilişkin soruları cevaplama, metnin ana fikrini bulma, metindeki sebep-sonuç/amaç-sonuç ilişkilerini belirleme kazanımlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Soruların metnin anlaşılıp çözümlenmesi amacına yoğunlaşmış olması olumlu bir durum olarak değerlendirilirken, bu amaç içindeki birçok kazanıma yönelik soruya yer verilmemesi olumsuz bir durum olarak nitelendirilebilir. Ayrıca bu kazanımlara yönelik soruların genellikle bilgi ve kavrama düzeyinde sorulardan oluştuğu gözlenmiştir. Yazma alanı açısından bakıldığında ise sorular 4. amaç olan “farklı türde metinler yazma” ve 6. amaç olan “yazım ve noktalama kurallarını kavrayarak uygulama” amaçlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Yazılı

Türkçe Dersi Yazılı Sorularının Öğrenme Alanlarına, Soru Tiplerine ve Taksonomilerine Göre Değerlendirilmesi

sınavlardaki soruların bu amaç/kazanımları sıkça ölçmesinin nedeni olarak bu kazanımların kağıt üzerinde ölçülebilirliğinin uygunluğu ve kolaylığı gösterilebilir.

Çalışmanın sonunda elde edilen sonuçlardan yola çıkarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin harekete geçirilebilmesi, soruların ayırt ediciliğinin artırılabilmesi amacıyla yazılı sınavlardaki sorular farklı bilişsel basamaklarda hazırlanmalı; özellikle analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarındaki sorulara ağırlık verilmelidir.
2. Öğretmenlerin üst düzey zihinsel becerilere yönelik sorular hazırlayabilmelerine yardımcı olmak amacıyla hizmet öncesi ve hizmet içi dönemlerde gerekli dersleri almaları sağlanmalıdır. Ayrıca farklı basamaklara yönelik örnek soruların öğretmen kılavuz kitaplarına yerleştirilmesi gerekmektedir.
3. Öğretmenlerin hangi kazanımları hangi soru tipleriyle daha verimli ölçebilecekleri hususunda bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Bu amaçla da öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi dönemlerde gerekli dersler verilmeli ve gerek kılavuz kitaplarda gerekse yardımcı kaynaklarda soru tiplerinin verimli kullanımı konusunda örneklerle birlikte uygulamalar yer almalı, öğretmenlerin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme-değerlendirme bölümünden faydalanmaları sağlanmalıdır.
4. Sınavların en önemli ilkelerinden biri olarak öğretim programına uygunluk esas alınmalı; bu nedenle de soruların öğretim programındaki öğrenme alanları ve bunların içindeki amaç/kazanımlara dengeli dağılım izlemeleri sağlanmalıdır. Bu amaçla da öğretmenlerin özellikle belirtke tablosu gibi araçlardan yararlanarak hangi kazanımları ölçmesi gerektiği konusunda bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Soruların kazanımlara dengeli

dağılım izleyebilmesi açısından kılavuz kitaplarda gerekli yönlendirmeler yer almalıdır.

5. 2005 programının kazanımları arasında görsel ifadelerin de yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu nedenle öğretmenler sınav kâğıtlarında görsel unsurlara da yer vererek öğrencilerin görselleri yorumlama becerilerini ölçebilmelidir.

KAYNAKÇA

BEKAROĞLU, A. (2007). **İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersindeki Yazılı Sınav Sorularının Soru Basamaklarına Göre İncelenmesi ve Değerlendirilmesi (Kastamonu Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

ÇOLAK, K. (2008). **Tarih Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisi'nin Bilişsel Alan Düzeyi Açısından Sınıflandırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

İŞMAN, A. (2003). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**. İstanbul: Değişim Yayınları.

KARASAR, N. (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları.

KOMİSYON. (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7, 8. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

KORAY, Ö. ve YAMAN, S. (2002). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Soru Sorma Becerilerinin Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi. **Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**, 10 (2), 317-324.

LINN, R. ve GRONLUND, N. (1995). **Measurement and Assesment in Teaching**. New Jersey: Prentice Hall.

MEB.(2006). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim(6,7.8. Sınıflar) Programı**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

*Türkçe Dersi Yazılı Sorularının Öğrenme Alanlarına, Soru Tiplerine ve Taksonomilerine
Göre Değerlendirilmesi*

TEKİN, H. (2004). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı
Yayınevi.

**A THEMATIC ANALYSIS OF THE ENDING OF SHAKESPEARE’S SEVEN
WELL-KNOWN TRAGEDIES****Yrd. Doç Dr. A Serdar ÖZTÜRK****Abstract**

This paper examines the thematic analysis of the ending of Shakespeare’s famous tragedies: *Hamlet*, *Macbeth*, *King Lear*, *Othello*, *Julius Caesar*, *Romeo and Juliet*, and *Antony and Cleopatra*. The ending of Shakespeare’s seven tragedies displays particular structures and patterns. Although Shakespeare’s tragedies have definite patterns and structures, he does not strictly follow a limited number of patterns and structures. These structures and patterns also exhibit the similarities and the differences between Shakespearean tragedies and other Elizabethan tragedies and even ancient Greek tragedies.

Key Words: Shakespeare, tragedy, theme, ending

Özet

Bu makele *Hamlet*, *Macbeth*, *King Lear*, *Othello*, *Julius Caesar*, *Romeo and Juliet*, and *Antony and Cleopatra* adlı Shakespeare’in meşhur tragedyalarının sonunu tematik olarak ele almaktadır. Shakespeare’in bu yedi tragedyası belirli bir yapı ve kalıba sahiptir. Shakespeare’in bu tragedyaları belirli bir kalıp ve yapıya sahip olmalarına karşın, kesin ve değişmez bir yapı ve model takip etmezler. Shakespeare’in tragedyalarında bu yapı ve modeller arasında diğer Elizabeth dönemi tragedyalarında ve hatta antik Yunan tragedyalarında benzerlikler ve farklılıklar da görülebilir.

Anahtar Kavramlar: Shakespeare, tragedya, tema, son

The purpose of this paper is to examine the thematic analysis of the ending of Shakespeare’s well-known tragedies and to display the patterns which the endings

of these tragedies have in common. A prudent examination of the ending of Shakespeare's seven tragedies exhibits particular structures and patterns. This paper intends to discuss the structure and to explain common matters concerning the ending of his seven tragedies. This study is primarily based on the conclusions of the endings of Shakespeare's seven well-known tragedies: *Hamlet*, *Macbeth*, *King Lear*, *Othello*, *Julius Caesar*, *Romeo and Juliet*, and *Antony and Cleopatra*. Although this study is based on Shakespeare's seven well-known tragedies, his minor tragedies, Greek tragedies, Elizabethan tragedies and modern tragedies are mentioned when an allusion to such plays is considered worthwhile. The other Shakespearean tragedies mentioned in this paper are early and immature as in *Troilus and Cressida*, or they are only in part the work of Shakespeare as in *Timon of Athens*, *Titus Andronicus*, and *Pericles*, or they have a happy ending as in *Cymbeline*, or Shakespeare seems to follow his source at the expense of the dramatic presentation of his material as in *Coriolanus*. Thus these plays will only referred to by comparing or contrasting them with Shakespeare's seven well-known tragedies.

'Ending' denotes the last part of the play, which comes after the complication in which the conflict is resolved. There is evidence of the coming tragic end throughout a Shakespearean tragedy, either by foretelling done by the characters or by some unusual disturbance in nature. Yet, this evidence takes place in the plays with varying degrees of emphasis and significance. *Macbeth*, *Julius Caesar*, *Antony and Cleopatra* and *Romeo and Juliet* abound with these evidences. *Hamlet*, *King Lear* and *Othello* contain such elements too, but in a relatively smaller scale. This evidence is very much less in plays such as *Timon of Athens*, *Coriolanus* and *Titus Andronicus*.

There are references to storms, witches, ghosts and other supernatural phenomena in most of Shakespearean tragedies. These supernatural or unnatural elements, together with foretelling, pave the way for the final catastrophe so that the audience is not taken by surprise or disappointment. They also contribute to the

heroic stature of the tragic heroes in order to make their catastrophe appear extraordinary and unusual. Kenneth Muir claims that, in its use of foretelling, Shakespearean tragedy seems to be similar to Greek tragedy which “manipulates the chorus to make prediction about the forthcoming death of the hero” (115). In *Romeo and Juliet*, it is possible to find a great deal of foreshadowing about the coming tragic end of the hero and the heroine as can be seen in the following extract. The prologue mentions Romeo and Juliet as “a pair of star-crossed lovers”. He reveals his fears of an early death when Romeo is about to go to the Capulets party:

I fear, too early; for my mind misgives
Some consequences, yet hanging in the stars,
Shall bitterly begin his fearful date
With his night's revels and expire the term,
Of a despised life closed in my breast,
By some vile forfeit of untimely death.

(I iv).

In Act I Scene v, Juliet, who wants to know Romeo's name, displays a similar fear: “If he be married, my grave is like to be my wedding bed”. Before marrying the couple, Friar Lawrence expresses: “These violent delights have violent ends / And in their triumph die” (II vi). When informed of Romeo's banishment, Juliet exclaims: “”But I, a maid, die maiden-widowed” (III iii). Juliet's other prophecies concerning Romeo's and her tragic end occur when she tells Romeo as he leaves her at dawn in Act III Scene v: “Methinks I see thee, now thou art below, / As one dead in the bottom of a tomb” and when she inform her mother:

Mam, if you could find out but a man
To bear a poison. I would temper it,
That Romeo should, upon receipt thereof,
Soon sleep in quiet.

.....Yıl: 2009.....KKEFD.....Sayı: 19.....

(III v).

The other evidences can be seen in the desire to die if nothing else works out: “If all else fail, myself have power to die” (III v), and in Romeo’s dream: “I dreamt my lady came and found me dead” (V i).

Antony and Cleopatra also presents another good example of such foreshadowing. In this play it is possible to find many evidences about the hero’s and heroine’s downfall as well as a disturbance in nature, an example of which is the ill omen of the swallows that build their nests on Cleopatra’s sails. Other examples of foretelling can be seen in the soothsayer’s prediction to Cleopatra’s maid:

You shall outlive the lady whom you serve.
 You have seen and proved a fairer former fortune
 Than that which is to approach.
 (I ii).

Another point is when the soothsayer predicts Antony to leave Octavius who is more fortunate than he is. In Act I Scene v, Cleopatra unconsciously points out the way she is to die: “Now I feed myself / With most delicious poison”, and some of the soldiers hear music which is said to be of Hercules leaving Antony – a sign predicting his forthcoming death (IV iii).

One of the main characteristics of Shakespearean tragedy is always the death of the heroes at the end of his tragedies. This clarifies why *Troilus and Cressida* and *Cymbeline* are no longer admitted as tragedies, as they were in the Folio (Bradley 7). It is a fact that, both *Troilus* and *Cymbeline* remain alive at the end of the plays. Consequently, these two plays are different from the rest of Shakespeare’s tragedies because of their clear deviation from Shakespearean standard of tragedy. Broadly, there are three basic factors which contribute to the

death of the Shakespearean tragic heroes. For A. C. Bradley, these factors are: some relentless evil forces surrounding the hero and acting against him, an inherent tragic flaw, and the antagonistic power of fate, the gods and bad luck (21). Bradley added that “the Elizabethan drama was almost wholly secular” (25). So, Fate plays only a minor role in bringing about the death of the heroes when it does. Consequently, a great part of misfortune brought about on the hero is his own deeds, which is prepared by the heroes fatal error of judgement or by the hero’s tragic flaw.

The trivial role imposed on fate to play in bringing about the tragic end of Shakespearean tragedies makes his tragedies different from Greek tragedies in which Fate plays very important role. For instance, Oedipus was fated to defile his mother and to murder his father, but this kind of idea of fate never takes place in Shakespearean tragedies.

Yet, Shakespearean tragedies are similar to Greek tragedies “in a different sense, namely, the idea of a tragic flaw inherent in the hero’s character” (Muir 97). All Shakespeare’s tragic heroes have a tragic flaw of one kind or another. Hamlet’s flaw is his procrastination; Macbeth’s flaw is his treasonous ambition; Lear’s flaw is his foolishness; Othello’s flow is his credulity; Brutus’ flaw is his leniency; Romeo’s and Juliet’s flaw is their impetuosity; Antony’s and Cleopatra’s flaw is their excessive passion; Titus Andronicus’ flaw is his pride and self-deception; Coriolanus’ flaw is pride; and Timon’s flaw is his prodigal generosity. The trivial role that Fate and the tragic flaw play in bringing about the catastrophe of the Shakespearean tragic heroes distinguish Shakespearean tragedies from modern tragedies. In modern tragedies, Fate and the tragic flaw hardly play important roles in the hero’s catastrophe. Bülent Bozkurt encapsulates the main distinctions between modern tragedies and early tragedies as: “In modern tragedy the hero may belong to any social class whatever. The cause of the hero’s downfall is often the evils of society rather than fate or a flaw within himself” (35).

It is evident that Shakespeare's tragic heroes are extremists in one way or another. It is obvious that this extremism is the source of their catastrophe. The downfall of the hero does not occur abruptly, but it gradually emerges till it reaches its climax in the last act of the plays. Therefore, A. C. Bradley maintains that Shakespearean tragedy is "essentially a tale of suffering and calamity conducive to death" (7). This type of plot makes it different from the medieval conception of tragedy as a "total reverse of fortune, coming unawares upon a man who stood in high degree, happy and apparently secure" (Bradley 9). It is also different from the revenge tragedy where the action is sustained by the attempts of the hero to avenge a definite crime committed by a villain till it ends with the soul of the villain sent to hell. Only, one of Shakespeare's early tragedies, *Titus Andronicus*, exhibits some resemblances to this plot. Accordingly, Shakespearean tragedies are similar to Greek tragedies in that they deal with the fall of great heroes from prosperity to adversity.

The beginning of the ending does not always display the same characteristics in all Shakespeare's tragedies. The ending begins with act five, but in *Antony and Cleopatra* it includes parts of Act Four. The fall of the hero is invariably preceded by a gradual decline in the protagonist's fortune. Just before the final catastrophe, it is possible to find a moment of recognition where the hero notices his flaw. This is a moment just before the hero meets his catastrophic end, and it is too late to amend his flaw. When the hero has suffered enough, he earns the awareness of his flaw. At this moment the hero looks better than before. The moment of recognition is one of the main features which Shakespearean tragedies have in common with Greek tragedies. In *King Lear*, Lear realises the flaw he committed by trusting the appearances of the two hypocritical daughters Regan and Goneril and disinheriting his sincere and honest daughter Cordelia. Similarly, the hero of the sub-plot, Gloucester, realises the great flaw he had committed by trusting Edmund. In *Othello*, Othello realises his mistake when he discovers that he had been misled by Iago to murder the innocent Desdemona. In *Hamlet*, Hamlet eventually learns that his procrastination has done him a great harm. Macbeth realises the futility of

his deeds in *Macbeth*. Brutus realises that he should not have spared Antony when Caesar was assassinated in *Julius Caesar*. In *Antony and Cleopatra*, Antony realises that he has been enfeebled by his love for Cleopatra. In *Timon of Athens* and *Titus Andronicus*, although Timon of Athens and Titus Andronicus fail to achieve redemption, Timon realises he has been deceived by his false friends and Titus discovers his enemies. Yet, this moment of recognition is not obvious in *Romeo and Juliet* and in *Coriolanus*, possibly because of their young age and abrupt death.

The moment of recognition is usually followed by a moment of false hope which is followed by some shocking incidents. As A.C. Bradley maintained: "Occasionally, however, where we dread the catastrophe because we love the hero, a moment occurs, just before it, in which a gleam of false hope lights up the darkening scene" (63). The moment of hope, in *Hamlet*, occurs when Hamlet apologises to Laertes but is destroyed when they start to perform their play in the play. In *Macbeth*, hope is aroused by the three witches' prophecies regarding Birnam Wood and the man not born of woman, but this glimmer of hope begins to fade out when Birnam Wood seems to move and when it is known that Macduff is the man who is not born of woman. This moment, in *King Lear*, occurs when Edgar goes to free Lear and Cordelia from captivity after the good characters have begun to triumph over the evil characters, but our hope that they may live is disastrously shattered when Lear enters holding the murdered Cordelia in his hands. In *Antony and Cleopatra*, there is still hope when Antony wins a temporary victory on land, but it is shattered when he is disastrously defeated by Octavius. In *Othello*, the moment of false hope appears when Othello is seen soliloquising about sparing Desdemona, but it is abolished when Desdemona is strangled by Othello. There is hope for Brutus to live when he wins the battle against Octavius in *Julius Caesar*. In *Romeo and Juliet*, the hope is aroused when Friar Lawrence sends a message which is expected to reach Romeo on time but is soon destroyed when the messenger arrives a minute late. In *Coriolanus*, there is little hope for Coriolanus to live when he gives up his attempt to destroy his city, but this hope is also lost when he decides to go back with

Aufidus to Corioli. In *Timon of Athens*, there is hope when the senators arrive and ask Timon to go back with them to Athens but this false hope soon vanishes when he refuses their offer. In *Titus Andronicus*, there is a moment of hope when the audience begins to hope that Titus will learn the way of redemption before it is too late.

As it occasionally happens in Greek tragedies, Shakespearean tragic heroes often commit suicide at the end of the plays. When the hero commits suicide instead of being killed by other forces, the ending becomes more tragic. Othello, Antony, Cleopatra, Romeo, Juliet and Brutus commit suicide at the end of the plays. Hamlet often considers the possibility of suicide throughout the play and to duel with Laertes with the awareness of being killed by him. When he is stabbed by Laertes, he hastens his death by drinking from the poisoned cup. Lear is the only tragic hero in Shakespeare's tragedies who is allowed to die of a broken heart. Yet, in *Macbeth*, *Coriulanus* and *Titus Andronicus* the heroes do not commit suicide but are killed by their enemies in an act of revenge.

The method in which Shakespearean tragic heroes die conform to their characters. Lovers usually die by poison, as can be noticed in the death of Cleopatra and Romeo. Juliet dies by stabbing herself with Romeo's dagger, but she does so not because she prefers a different way from Romeo and Cleopatra but because when she tries to drink from the poisoned cup, she cannot find a drop left for her. Besides being other things, Hamlet is also a lover and he dies partly by poison when he hastens his death by drinking from the poisoned cup. Generally, it seems that lovers prefer an easy method to die rather than stabbing themselves to death. Antony, who stabs himself with his own sword, is the only exceptional character. Yet, Antony's reluctance to die and prolonging his death in the fourth act of the play suggest Antony's wish to die in an easy way, which makes his death resemble to the death of other lovers in Shakespeare's tragedies.

Othello, Antony, Brutus, and Juliet die by stabbing themselves either by a dagger or by sword. This kind of method may cause some admiration and sympathy for them. Macbeth dies by being killed by his enemy. This way of death fits his character because it causes a feeling of antipathy for him because of his tyrannical actions. The suffering that Lear has gone through seems to be enough for his old age, and so it is suitable to make him die of grief since there is no need for a sword or poison to kill him. It is a fact that the Shakespearean tragic heroes who do not attract a great deal of sympathy and pity from the audience are killed by their enemies as it happens in *Titus Andronicus*, *Coriolanus*, and *Macbeth*, or they die far away from human society as can be seen *Timon of Athens*. Whatever way a tragic hero dies, “his death is very much restricted by the source-material which Shakespeare drew upon for the writing of his tragedies” (Bradley 64).

The tragic heroes of Shakespearean tragedies are usually permitted to speak what can be called a death speech before they die. These speeches explain things about the heroes and their actions and they also enhance the heroic stature of the heroes and motivate some sympathy for them at the same time. All the tragic heroes welcome death as a better refuge for themselves as can be seen in their death speeches. There are no death speeches in *Macbeth*, *Coriolanus* and *Titus Andronicus* because in these plays the tragic heroes do not stimulate much sympathy and pity.

Shakespearean tragic heroes usually receive some praise at the end of the plays. In *Romeo and Juliet*, the Prince praises the dead lovers and in *Julius Caesar*, where Brutus is the only one of the conspirators who receives some praise. The hero and heroine are praised and lamented by Octavius Caesar in *Antony and Cleopatra*. It is significant that the praise which is exaggerated for Antony and Cleopatra as well as for Brutus does not spring from their friends but from their enemies, which shows the greatness of these heroes. The dying Lear is considered with great respect by good characters in *King Lear*; Edgar, Kent and Albany, and all express their sorrow at his death. In *Othello*, Othello is not given praise but is allowed to explain

himself in his death speech and is treated with respect and courtesy by Cassio and Lodovico. Macbeth is the only tragic hero in Shakespeare's tragedies who is not praised at the end of the play, but other less sympathetic figures like Coriolanus, Titus Andronicus and Timon of Athens receive some praise at the end of the plays. The praise of the heroes can be accepted among the common practises and general characteristics of Shakespearean tragedies. There is often a dead march given as a last respect for the dead, in addition to the praise which the Shakespearean heroes receive after their death. It is possible to see the dead march in *Hamlet*, *Antony and Cleopatra*, *Julius Caesar*, *King Lear* and *Coriolanus*. The use of the dead march at the end of the play distinguishes Shakespearean tragedies from the tragedies of ancient Greece and from the tragedies of other periods because this device is never employed.

Another important characteristic Shakespearean tragedies is that they generally end with a sense of peace and order. It is possible to notice that the country which is the setting of Shakespearean tragedies is either at war or devastated by social and political confusion. A state of law and order prevails at once following the tragic hero's end. In *Romeo and Juliet*, the death of the two lovers brings an end to the chaos and clash in Verona. Malcolm regains his rightful crown; and peace and order are brought to Scotland after the death of Macbeth. There is a new birth of order in Denmark after the agents of evil have been destroyed, and Fortinbras regains his usurper rights and comes to the throne in *Hamlet*. In *Othello*, Cassio becomes the new ruler, and Iago will be brought to justice. In *King Lear*, Edgar and Kent are expected to take over after all the evil characters have been killed; and with Kent's wish to die in order to join to his dead master, Edgar will be the man on whom the recovery and welfare of the country depend. A new state of law and order is expected after Antony and Octavius have triumphed over the conspirators in *Julius Caesar*. Octavius Caesar is going to become the undisputed emperor of Rome in *Antony and Cleopatra*. The audience rejoices in the coming of Lucius to power and the arrival of a new era for Rome at the end of *Titus Andronicus*. Alcibiades is

expected to restore law and order to the city after the death of Timon of Athens. Lastly, in *Coriolanus*, a state of peace and tranquillity is expected to dominate after the death of Coriolanus.

The death of Shakespearean tragic heroes arouses diverse feelings. Pity and terror are among the most important feelings which are commonly used in Greek tragedies. Aristotle maintains in his *Poetics* that: “Our pity is excited by misfortunes undeservedly suffered, and our terror by some resemblance between the sufferer and ourselves” (18). It is a fact that, with the possible exception of Macbeth, all Shakespeare’s tragic heroes suffer more than they deserve, and there are some similarities between them and the audience. Yet, many other feelings are aroused at the end of the play, besides the two main feelings of pity and terror. H. A. Myers claims that “great drama excites not only pity and terror, but also awe and admiration, and other feelings that lie so deep that we cannot easily name them” (142). A. C. Bradley considers “the impression of waste as a central feeling at the end of Shakespearean tragedy” (23). He also adds that this impression of waste produces “a profound sense of sadness and mystery” (23). Shakespearean tragedies end with a feeling of cheerfulness and hope and not with one of depression or despair. The whole feelings that have been pointed out may be common to all Shakespeare’s tragedies but they take place in varying degrees.

The feeling of relief is possibly one of the feelings that can be experienced at the end of Shakespearean tragedies apart from the basic feelings. It is possible to see this feeling at the end of some tragedies such as *King Lear*, *Hamlet* and *Othello* after the force of evil has been destroyed, but there is no such feeling at the end of *Romeo and Juliet* in which there are no evil characters whose death may cause a sense of relief. A sense of relief is possibly brought about by the restoration of law and order at the end of the play. Though the feeling of sympathy for the hero is excited throughout the play, it becomes greater at the end of the play. This is a reality because Shakespearean tragedies become more exciting and more intense as

they approach their ends and because the ends of the plays comprise the death of the heroes. Undoubtedly, the final impression at the end of the plays is that the tragic heroes have attained glorious and moral stature.

Sometimes, there is an invocation of nature at the end of the plays to underscore the significance of the heroes and to highlight the importance of their deaths. Consequently, nature participates in the reaction to the heroes' deaths as in the following examples. Othello esteems his tragedy as an eclipse:

Methinks it should be now a huge eclipse
Of sun and moon, and that the affrighted globe
Should yawn at alteration.

(V ii).

Contemplating on his expected end, Brutus considers it as the end of the day:

O! that man might know
The end of this day's business ere it come:
But it sufficeth that the day will end,
And then the end is known.

(V I).

When it becomes clear that Cassius and Brutus have lost the battle after Cassius' death, their end is considered by Titinius as the end of a bright day and the coming of cloudy weather:

The sun of Rome is set. Our day is gone;
Clouds, dews, and dangers come; our deeds are done.

(V iii).

In *Antony and Cleopatra*, Antony considers his final defeat as the setting of the sun:

O sun! thy uprise shall I see no more.
(IV x).

The end of the Cleopatra is also considered by Iras as the end of a bright day:

Finish, good lady; the bright day is done,
And we are for the dark.
(V ii).

The death of Romeo and Juliet is identified by a gloomy, sunless day:

A gloomy peace this morning with it brings;
The sun, for sorrow, will not show his head.
(V iii).

Macbeth considers his end as a yellow leaf:

I have liv'd long enough: my way of life
Is fallen into the sear, the yellow leaf.
(V iii).

In *King Lear*, there is a close connection between human actions and the violent storm throughout the play. However, there is no such invocation of nature in *Timon of Athens*, *Coriolanus* and *Titus Andronicus*.

Another common characteristic of Shakespearean tragedies is the death phenomena at the end of the plays. Death is not confined to the heroes and the heroines; many important and unimportant deaths, besides the deaths of the heroes, occur at the end of Shakespearean tragedies. Some of these deaths are seen by the audience and some are announced by the characters in the plays. Most of the deaths occur at the end of the plays though a number of them may occur at any point in the plays. Generally, the number of deaths at the end of Shakespearean tragedies is more than in Greek tragedies. In *Romeo and Juliet*, Paris is killed by Romeo, and Lady Montague is reported to have died of grief at her son's banishment. In *Antony and Cleopatra*, Enobarbus dies of grief and regret for deserting Antony. Eros commits suicide by stabbing himself rather than having to fulfil his oath to Antony by stabbing him. Iras, Cleopatra's maid, dies of grief, and Charmion dies by applying the poisonous asp. In *Othello*, Roderigo and Emilia are stabbed to death by Iago. Desdemona is strangled by Othello, and Brabantio is reported to have died of sorrow because his daughter married against his wish. In *Macbeth*, Lady Macbeth is reported to have died by committing suicide, and young Siward is killed by Macbeth. In *Julius Caesar*, Cassius commits suicide, Titinius kills himself and Cato is slain on the battlefield. In final act of *King Lear*, Edmund is killed by Edgar and Gloucester is reported by Edgar to have died of grief. Regan is poisoned by her own sister, Goneril, who, in turn, commits suicide when her husband learns about her conspiring with Edmund to kill him. Cordelia and the fool are executed on the orders of Edmund, and Lear kills the soldier who has executed them. In *Hamlet*, Ophelia's suicide is reported by the queen before the beginning of fourth act. The death of Rosencrantz and Guildenstern is announced by one of the ambassadors; Laertes is killed by Hamlet and the queen is accidentally poisoned. Consequently, it is possible to see the deaths of many minor characters in the last act in the rest of Shakespearean tragedies.

There is a sense of "moral order" when the conflict between evil and goodness is resolved in Shakespearean tragedies (Bradley 26). Despite the moral

order, there is no evidence in any Shakespearean tragedies that poetic justice is achieved. At the end of Shakespeare's tragedies the agents of evil are either destroyed or caught but hardly any character, especially the good character is exactly given what he or she deserves for they usually remain the victims of the evils. Cordelia, Desdemona and the others die an innocent death without any guilt, and the good character Edgar is harshly damaged. The heroes commit some mistakes, but their suffering is not proportioned to their guilt and mistake. Occasionally, the good characters are rewarded for their sufferings but this does not always occur. At the same time, the villains are punished but their punishment is not always equivalent to their guilt and transgression. This obviously proves that there is no poetic justice in Shakespearean tragedies. A. C. Bradley observes that poetic justice means that prosperity and adversity are distributed in proportion to the merits of the agents. Such poetic justice is absent from Shakespeare's tragic picture of life (31). In this sense, as H. A. Myers observes, Shakespearean tragedy seems to abide by an intrinsic and basic law of tragedy, which recognises the impossibility of exacting an eye for an eye (25). In Shakespeare's tragedies, every character is responsible for his or her own actions. The ending of a Shakespearean tragedy is a natural conclusion of what the characters say and do. The villains and the heroes prepare their end by their own actions and the villains are punished in one way or another. The catastrophe comes mainly as a result of the characters' actions because coincidence and destiny rarely interfere in the characters' fall.

Among the certain devices frequently used at the end of Shakespearean tragedies are letters. The letters are used as a means to reveal the unclear and ambiguous issues related to the occasions of the play. In *Romeo and Juliet*, Romeo's letter to his parents confirms what Friar Lawrence reports about the incidents. In *Othello*, the letter found with Roderigo proves Iago's dishonesty and treachery. In *King Lear*, the letter from Goneril to Edmund which drops in her husband's hands unmasks Goneril's wickedness. In *Hamlet*, the letter which Hamlet finds with Rosencrantz and Guildenstern verifies to him the King's treachery. It is possible to

find the device of the letter in other tragedies except Greek tragedies but on a relatively smaller proportion.

In this study, the noteworthy and common patterns and structures of some Shakespearean well-known tragedies such as *Hamlet*, *Macbeth*, *King Lear*, *Othello*, *Julius Caesar*, *Romeo and Juliet*, and *Antony and Cleopatra* have been examined in terms of their endings. These patterns display some features of Shakespeare's dramatic art and his technique in composing his tragedies. The fact that Shakespeare's tragedies have definite patterns and structures does not signify that Shakespeare strictly followed a limited number of patterns and structures, for the patterns and structures demonstrate his marvellous flexibility in composing his tragedies. These patterns also exhibit the similarities and the differences between Shakespearean tragedies and other Elizabethan tragedies and even Greek tragedies.

BIBLIOGRAPHY

Bozkurt, Bülent. *A Companion to Literary Terms*. Ankara: Hacettepe University Press, 1979.

Bradley, A. C. *Shakespearean Tragedy*. London: Macmillan, 1956.

Muir, Kenneth. *Shakespeare's Sources*. London: Methuen Co., 1965.

Myers, Alonzo. Henry. *Tragedy: A View of Life*. New York: Cornell University Press, 1965.

Shakespeare, William. *Antony and Cleopatra*. Barbara Everett. Ed. New York: The Signet Classic, 1964.

.....*Coriolanus*. Philip Brockbank. Ed. London: Routledge, 1988.

.....*Cymbeline*, F. D. Hoeniger. Ed. London: Routledge, 1988.

.....*Hamlet*. New York: Dover Publications Inc., 1992.

.....*Julius Caesar*. New York: Dover Publications Inc., 1991.

.....*King Lear*. New York: Dover Publications Inc., 1991.

.....*Macbeth*. New York: Dover Publications Inc., 1993.

.....*Othello*. London: Penguin, 1991.

.....*Pericles*. F. D. Hoeniger. Ed. London: Routledge, 1991.

.....*Romeo and Juliet*. Brian Gibbons. Ed. London: Routledge, 1988.

.....*Timon of Athens*, H. J. Oliver. Ed. London: Routledge, 1988.

.....*Troilus and Cressida*. K. J. Palmer. Ed. London: Routledge, 1991.

A Thematic Analysis Of The Ending Of Shakespeare's Seven Well-Known Tragedies

.....*Titus Andronicus*. O. C. Maxwell. Ed. London:
Routledge, 1988.

Twining, Thomas. Ed. *Aristotle's Poetics*. Cairo: The Anglo Egyptian
Bookshop, 1973.

İLKÖĞRETİM OKULLARININ ETKİLİ OKUL ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dr. Ahmet AYIK¹
Y.Doç. Dr. Şükrü ADA²

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının etkili okul özellikleri açısından incelenmesidir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmış ve araştırmanın evrenini oluşturan Erzurum ili merkezinde bulunan 74 ilköğretim okulundan “basit rastlantısal örnekleme” yöntemiyle seçilen 32 ilköğretim okulu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme alınan okullarda görev yapan 40 yönetici ve 361 öğretmene anket uygulanmıştır.

Bu araştırmada, ilköğretim okullarının etkililiğini belirlemek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “etkili okul ölçeği” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Etkili Okul ölçeği: yönetici, öğretmen, eğitim öğretim süreci ve ortamı, öğrenciler ve veli boyutları ile 61 maddeden oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama gibi değerler tablolastırılmış, çözümlemelerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. F testinin anlamlı çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Duncan çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, genel olarak araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen algılarına göre, araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarının etkili okul özellikleri açısından “etkili” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi ve branş değişkenlerine göre, etkili okula ilişkin algılarında farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Etkililik, etkili okul,

¹Öğretmen, Nevzat Karabağ Anadolu Öğretmen Lisesi-ERZURUM

² AÜ Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü EYTPE Anabilim Dalı
sukruada@atauni.edu.tr

A Study Of The Primary Schools In Terms Of The Effective School Properties

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effectiveness futures of primary schools. Subjects of this study were 401 teachers and administrators 32 primary schools randomly selected in Erzurum province of Turkey. Data were collected via a questionnaire developed by researchers. Dimensions of effectiveness school survey were conceptualized as administers, teachers, students, Data were tabulated by using frequency, percentages and arithmetic means and analyzed by using the independent sample t-test and ANOVA.

In the result of the research the elementary schools which participate in research are generally determined to be “effective” in terms of futures of effective schools. Also a difference in perception of effective school is determined among the teachers and administrators of these participating schools with respect to their sexes, ranks, level of education and branches.

Keywords: Effective school, effectiveness

Giriş

Bilgi toplumunun varlığını sürdürebilmesi ve gelişmesinde en önemli kaynağı amaçlarına uygun yetiştirdiği insanlardır. Eğitim sisteminde üretici bir alt sistem olan okulun toplumun üyesi olan bireyin bütün yeteneklerinin geliştirilmesindeki başarısızlığı aile, ülke ve insanlık için kayıptır (Taymaz, 2003: 3).

Diğer ülkelerde olduğu gibi, Türkiye’nin gelişmesinde insan gücü ile eğitim arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü insanı eğitim yolu ile değiştirmeden, sağlıklı ve dengeli kalkınmak olanaklı değildir. Kalkınmanın gerektirdiği insan gücünü yetiştirmek ancak, çağdaş eğitim sisteminde olanaklıdır (Ada, 1997:1).

Okulun etkililiği konusunda yapılan çalışmalar esas itibariyle okulların iyi/başarılı, ve kötü/başarısız okullar olarak sınıflandırılabilceği ve bu iki okul türünü birbirinden ayıran bir takım özelliklerin olduğu ve bunun daha çok nitel özellikler taşıdığı varsayımı üzerinde durulmuştur (Şişman ve Turan, 2004: 124-125).

Etkili Okul

Okullar, eğitim ve öğretim hizmeti veren örgütlerdir. Okullar diğer sosyal örgütlerden farklı özellikler taşır. Okul yönetimi de diğer örgüt yönetimlerinden farklıdır. Okulda yapılan yönetimle ilgili her işin eğitsel bir ölçüsü ya da çerçevesi vardır. Her etkileşim ve faaliyet öğrenci ve öğretim açısından düşünülmelidir. Çünkü okulların var oluş nedeni bizzat öğrencinin kendisidir (Binbaşıoğlu, 1983: 133).

Etkili okul çalışmaları 1970 li yıllara dayanır (Balcı, 2002: 16). Balcı'nın (2002: 10) aktarımına göre bazı yazarlar etkili okul kavramını şöyle tanımlamışlardır. Kolopf ve diğerlerine göre (1982); öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul olarak, Brookover (1985) ise; öğrencilere temel becerileri ve öteki davranışları öğretmede sadece seçilmişlere değil de tüm öğrencilere öğretmeyi sağlayan okulu etkili okul olarak tanımlar. Benzer bir tanımda Taylor (1990: 2) tarafından okula devam eden bütün öğrencilerin öğrenebileceği bir ortam olarak yapılmıştır (Akt., Çelikten, 1999).

Etkili Okulun Özellikleri

Etkili okul araştırmaları, etkili okulların birçok özelliğini tanımlamıştır (Bacharach ve Conley, 1986; Akt. Baştepe, 2002).

1. Okulun yönetim ve öğretim kadrosu eğitimin ve okulun amaçlarını vurgulamış ve bu amaçlar üzerinde görüş birliğine varmışlardır.

2. Okulun tutarlı eğitim-öğretim ve yönetim politikaları vardır.
3. Okul açık ve sürekli bir iletişime sahiptir.
4. Okul eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerine katılımı sağlayacak ve katılımı özendirecek bir yapıya sahiptir.
5. Okulun yöneticisi olumlu, destekleyici bir yönetim ve yakından, sürekli bir denetim biçimi sergiler.
6. Okul, öğretmen ve diğer personelin görevlerini ve etkinliklerini etkili bir şekilde planlamıştır.
7. Okul, öğretmenleri ve diğer personeli mesleki yönden geliştirecek programlara sahiptir.
8. Okulda öğretmenlere bireysel olarak saygı gösterilip, desteklenir (Baştepe, 2002: 23).

Etkili okulların bir başka özelliği de yönetici ile öğretmenler ve öğretmenlerin birbirleriyle ilişki, iletişim ve etkileşimlerinin niteliğinin sosyal, kültürel ve mesleki bir özellik taşıması ve bu etkileşimlerin sayısının çok ve uzun süreli olmasıdır. Bu etkileşim ve iletişim öğretmenlerin performanslarını, ilgilerini, mesleğe ve okula bağlanma düzeylerini artırmaktadır (Debevoise, 1984: 15).

Edmonds (1982), etkili okulların beş özelliği olduğunu vurgulamaktadır.

1. Etkili okullar, açık bir şekilde eğitim öğretimle ilgili hedeflerini ortaya koymalıdır,
2. Etkili okullar, özel ve genel boyutlarda sistematik değerlendirme yapmalıdır,
3. Etkili okullarda tüm öğrencilerin iyi öğrenebileceği beklentisi vardır,
4. Etkili okul, öğretime ve öğrenmeye teşvik eden güvenli bir iklime sahiptir,
5. Etkili okullar, ilkel eğitimcilere sahiptir (Beare, Caldwell, Millikan, 1989; Akt. Çubukçu ve Girmen, 2006: 122).

Etkili Okulun Boyutları

Bir eğitim-öğretim örgütü olan okul, diğer örgütlerden farklı özelliklere sahiptir. Bu yüzden okulun örgütsel etkililik boyutları da diğer örgütlerin örgütsel etkililik boyutlarından farklıdır. Okul etkililiği boyutlarının en önemlileri ise; eğitim-öğretim programı, eğitim-öğretim süreci, yönetici, öğretmen, öğrenci, okul iklimi, kültür, okul sağlığı, okul çevresi, aile katılımı, okul ortamı, öğretim kadrosunun geliştirilmesi, iş doyumu, okulun fiziksel durumu, denetleme, güven, öğrenci gelişimi, hizmet içi eğitimi, liderlik, öğretmen öğrenci ilişkileri, öğretmen davranışı, öğretim kadrosunun geliştirilmesi, öğrenci performansının değerlendirilmesi, uyum, verimlilik, sınıf yönetimi, disiplin, etkili iletişim ve öğretmenlerin karar sürecine katılmasıdır (Şişman, 1996: 96-115).

a. Etkili Okulda Yönetici

Okulların etkili olarak yönetilmesi, sahip oldukları insan ve madde kaynaklarının kullanılarak amaçlarının gerçekleştirilmesi, bu kaynakları amaçlar doğrultusunda işe koşan yöneticilerin etkili olmaları ile sağlanabilir (Yenipinar, 1998:7). Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisidir. Okul yöneticisi, formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Ancak okulun iç öğeleri (yönetici yardımcısı, öğretmen, öğrenci, memur ve diğer personel) ve dış öğeleri (merkez örgütü, veli, çevre ve güç grupları) tarafından kabul edilir ve benimsenirse, liderlik statüsü kazanabilir (Bursalıoğlu, 1998: 58-59).

Okul müdürünün etkililiği, öncelikle, tüm öğrencilerin akademik başarı kazanmalarını sağlamak için gerekli olan sosyal ve duygusal gelişimlerini içeren bir başarı ve öğrenmeye odaklı okul programları, süreçleri ve uygulamaları garanti etmesine bağlıdır (Karlı, 2006: 9).

Okul yöneticisi, öğretmenlerin hatalarını kabul eden, kişisel gelişim fırsatları sunan, mesleki gelişim etkinliklerine katılarak sürekli öğrenmenin önemini

vurgulayacak model davranışlar sergileyen bir yönetici olmanın yanında, yetenekli ve bilgili bir öğretim lideri de olmalıdır (Sagor ve Barnett, 1994).

Etkili yöneticilerin kişisel özellikleri ile ilgili olarak Greenfield (1982) tarafından yapılan bir araştırmada etkili yöneticilerin; çok fazla enerjiye sahip, saatlerce çalışan, iyi bir dinleyici ve gözleyici, yetenekli bir bilgi aktarıcı, insanlar arası ilişkilerde başarılı, strese karşı hoşgörülü, bireyler oldukları gözlenmiştir (Akt. Töremen, 2003: 52).

b. Etkili Okulda Öğretmen

Öğretmen, öğretme ve öğrenme süreçlerinde temel kaynaktır. Öğretmen aynı zamanda insan davranışını oluşturma veya davranış bilimleri alanında görevi olağanüstü güç ve karmaşık olan bir uzman, bir teknisyendir (Alkan, 1979: 73).

Brobhy ve Good (1986) yapmış oldukları araştırmada etkili öğretmenin davranışlarını aşağıda olduğu gibi belirlemişlerdir (Akt. Baştepe, 2002: 57):

1. Öğretirken, dersin amacına uygun etkili öğretim yöntemleri ve araç-gereç kullanarak, öğrencinin öğrenme düzeyini yükseltir.
2. Akademik öğrenmeye önem verir, öğrencileri güdüler, bu durum hem kendisinin hem de öğrencinin öğrenme-öğretme davranışlarını olumlu yönde etkiler.
3. Öğretmenin sınıf içindeki yönetim davranışı, öğrencilerin kolayca öğrenebilmelerini sağlayan sessiz, düzenli, bireysel ve grupsal öğrenmeyi gerçekleştirecek bir öğrenme ortamı ve sürecini gerçekleştirmeye dönüktür.

Etkili okullarda öğretmenleri verimli çalıştırma ile onların kendilerini geliştirmeleri ve kanıtlamaları için gerekli ortamın sağlanması, fırsatların yaratılması büyük önem taşımaktadır. Etkili okullarda geliştirme etkinlikleri çerçevesinde öğretmenlerin değişme ve gelişmelerden sürekli haberdar olmaları sağlanır (Gümüşeli, 1996: 56)

c. Etkili Okulda Öğrenci

Etkili okullar, öğrenci merkezli yapılandırılmış okullar olarak tanımlanmaktadır. Okulda öğrencilerin mutluluğu, temel amaçtır. Etkili okullarda öğrenciler, okulu ve kendilerini ilgilendiren konularda kararlara katılabilmekte, çeşitli komite ve kurallarda görev ve sorumluluk almaktadırlar. Katılma ve sorumluluk öğrencilerin okul ve eğitimle ilgili süreçlerde etkin rol almalarını ifade eder. Etkili okullarda öğrenciler, sadece eğitim süreçlerine değil, okul yaşamının çeşitli yönlerine katılmakta, okulun iyileştirilmesi ve geliştirilmesi konusunda da etkin rol ve sorumluluk üstlenmekte, öneri geliştirebilmektedirler (Urena, 1988:16; Akt. Şişman, 2002: 174).

Etkili okullarda bireysel farklılıklar önemlidir ve bu farklılık sürekli göz önünde bulundurulur. Öğrenciler zorlandıkları konularda yardım ve destek görürler. Yeterli oldukları konularda ise daha da gelişmeleri için teşvik edilirler. Öğrencilerin çalışmaları yakın takibe alınır. Öğrenci çalışmaları ile ilgili düzenli dönüt alınır. Etkili okulun amacı, her düzey ve yetenekteki öğrencinin eğitilmesidir. Öğrenciler, birbirinin benzerliklerine ve farklılıklarına değer verirler. Her öğrencinin yeteneklerine değer verilir, “sen yapabilirsin” güveni kazandırılarak, amaçlar açıkça ifade edilir (Balcı, 1996: 131).

d. Etkili Okulda Eğitim-Öğretim Süreci ve Ortamı

Etkili okulda öğretme ve öğrenme uygulamaları, bütün öğrenciler tarafından açıkça bilinen ve kabul edilen amaçlar tarafından belirlenir. Ancak şunu belirtmek gerekir ki, etkili okulun öğrenme iklimini oluşturan tek bir özellikler listesi vermek mümkün değildir. Bu özellikler, sosyal sistemin diğer özellikleriyle etkileşim içinde oluşmaktadır. Dolayısıyla bazı okullarda bazı özellikler farklı oluşabilir. Okulun ideolojisi, örgüt ve öğretim uygulamaları, karşılıklı etkileşim halinde etkili ya da etkisiz okul öğrenme iklimini üretirler (Brookover ve Diğerleri, 1982, 57). Etkili okulların iklimiyle ilgili olarak destekleyici bir çevre, öğrenci

merkezlilik, olumlu beklentiler, geri bildirim, ödüller, aile duygusu, aile ve topluma açıklık, iletişim, başarı ve güven, üzerinde durulan başlıca hususlar arasında yer almaktadır (Sweeney, 1982; AASA, 1992; Akt. Şişman, 2002: 191).

e. Etkili Okulda Veliler

Araştırmalarda etkili okul-aile ilişkilerinde, okulla veli arası güçlü bir iletişim sistemi olduğu, okulun aileden açık beklentiler olduğu, ailelerin okul süreçlerine katılımının yapılandırılmış olduğu, ailelere okul ve sınıf etkinliklerine katılma fırsatı verildiği, aile okul programı hakkında bilgilendirildikleri, ana-babaların velilik becerilerinin geliştirildiği, akademik konularla ilgili olarak e çocuklarına nasıl yardımcı olabilecekleri konusu bilgilendirildikleri görülmüştür. Aile katılımı, velilerin, akademik sosyal, duygusal vb. yönlerden öğrencilerin gelişiminde aktif rol almalarını ifade eder. Araştırmaların sonuçlarına göre, öğrenci ve ailenin sosyo-ekonomik, etnik vb. özelliklerinden bağımsız aile katılımının yüksek olduğu okullarda öğrenci başarısının da arttığı belirlenmiştir (Şişman, 2002: 198).

Okulun eğitim-öğretim işini etkin biçimde yapabilmesi için çocuğun genel görünümünü şekillendiren aile ile birlikte çalışması gerekir. Ortak amaca ulaşmak için, okul ile veli arasında görüş birliği, işbirliği ve eylem birliği gerekir. Okul veli ilişkilerinin gelişmesi, velinin okula olan güveninin arttırır. Veli katılımını sağlayan ve desteğini alan okullar hedeflerini daha iyi gerçekleştirir. Veli, okulu anlayabildiği oranda okula yardımcı olur, katkıda bulunur. Okul aile işbirliği her düzeydeki öğrencilerin okul başarılarının arttırılmasında önemli rol oynar. Başarılı bir eğitimin temelleri aile ile okul arasındaki işbirliğine dayanır (Sarıtış, 2004: 201-205).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre okullarının etkililiğine ilişkin görüşlerinin

belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler okullarının etkililik düzeyini ne düzeyde algılamaktadırlar?
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin okullarının etkili okulun boyutlarına ilişkin algıları ,çeşitli değişkenlere göre cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada tarama yöntemi kullanılarak, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak etkili okul düzeyleri ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim-öğretim yılı güz döneminde, Erzurum il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada basit rastlantısal örneklem yöntemi ile belirlenen 32 ilköğretim okulunda görev yapan 80 yönetici ve 833 öğretmen örnekleme alınmıştır. Örnekleme giren okullara dağıtılan anketlerden eksik ve nitelsiz cevap verenler çıkarıldıktan sonra değerlendirmeye 401 anket alınmıştır.

İlköğretim okullarının etkililiğine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri, araştırmacı tarafından geliştirilen 61 maddelik ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Bu amaç kapsamında ilköğretim okullarının etkililiğini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek 5 boyuttan oluşmaktadır.

Veri toplama aracının güvenilirliğini istatistiksel yolla değerlendirmek amacı ile Cronbach alpha katsayılarına bakılmıştır. Cronbach alpha katsayısı, bireysel puanların “k” soru içeren bir ölçekte sorulara verilen yanıtların toplanması ile bulunduğu durumlarda, soruların birbiri ile benzerliğini, yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Alpha katsayısı, veri toplama aracında yer alan “k” sorunun türdeş bir

yapıyı açıklamak ya da sorgulamak üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını sorgulamayı sağlar. Cronbach alpha katsayısı 0,00 ile 1,00 arasında değişim gösterir (Özdamar, 1997: 493)..

Veri toplama aracının ön uygulaması evrenden seçilen 10 devlet ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Bu ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilere 25, öğretmenlere 70 olmak üzere toplam 95 anket dağıtılmıştır. Bu anketlerden 23'ü yönetici, 60'ı öğretmen olmak üzere toplam 73 anket geri dönmüştür. Ön testten 15 gün sonra aynı okullarda aynı yönetici ve öğretmenlere ön testte geçerli sayılan anket sayısı kadar anket son testte de uygulanmıştır.

Ön uygulama sonucunda etkili okul ölçeğinin alt boyutları ile ilgili elde edilen Cronbach alpha katsayıları Tablo-1'de verilmiştir;

Tablo-1: Etkili Okul Ölçeğinin Boyutlarına İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Etkili Okul Boyutları		Cronbach Alpha Değerleri
1	Okul Yöneticisi	0,964
2	Öğretmenler	0,942
3	Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	0,932
4	Öğrenciler	0,925
5	Veliler	0,883

Tablo-1 incelendiğinde, etkili okul ölçeğinin Cronbach alpha iç güvenirlik katsayısının 0,964 ile 0,883 arasında olduğu görülmektedir. Alpha katsayısının değerlendirilmesinde uyulan ölçütlere göre ölçeğin tüm boyutlarının $0,800 < \alpha < 1,00$ arasında kaldığından veri toplama aracı yüksek derecede güvenilir düzeydedir.

Etkili okul ölçeği, 1-2-3-4-5 biçiminde artan bir surette puanlanmış beşli Likert tipi bir derecelendirme sistemine sahiptir.

Verileri çözümlenmesinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama gibi değerler tablollaştırılmış, çözümlemelerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi

(ANOVA) uygulanmıştır. F testinin anlamlı çıkması durumunda, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Duncan çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmadan elde edilen bulgular, ilköğretim okullarının etkililiği, etkili okulun boyutları ve etkili okula ilişkin görüşlerin yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim düzeyi, görev ve branşına göre farklılığı başlıkları altında değerlendirilmiştir.

İlköğretim Okullarının Etkililiği

Etkili okul ile ilgili elde edilen bulgular etkili okulun boyutları çerçevesinde değerlendirilmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin etkili okulun tüm boyutlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular Tablo-2’de verilmiştir;

Tablo-2: Etkili Okul Boyutlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Etkili Okul Boyutları	$\bar{X}$	S.S
Okul Yöneticisi Boyutu	3,5	,839
Öğretmenler Boyutu	3,69	,677
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci Boyutu	3,53	,665
Öğrenci Boyutu	3,40	,681
Veli Boyutuna	3	,916
Toplam	3,42	,679

Bu sonuçlar, Balcı’nın (1993) “Türkiye’de İlköğretim Okullarının Etkililiği” konulu araştırmasında, etkili okulun okul yöneticisi boyutunda elde ettiği ortalamalara yakın değerlerdedir; fakat Şişman’ın (1996), “Etkili Okul Yönetimi,

İlkokullarda Bir Araştırma” konulu çalışmasından elde ettiği bulgular tarafından desteklenmemektedir.

Sonuç olarak; etkili okulun yöneticisi ($\bar{X}$:3,5), öğretmen ($\bar{X}$:3,69), eğitim öğretim süreci ve ortamı ($\bar{X}$:3,53), öğrenciler ($\bar{X}$:3,40) boyutlarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin ortalamasının “çok katılıyorum” seçeneğinde toplandığı görülmekte olup, okul yöneticileri ve öğretmenlerin etkili okula ilişkin yukarıdaki boyutlarla ilgili davranışları gösterdikleri söylenebilir.

Ortalamalar değerlendirildiğinde, etkili okulun boyutları açısından en yüksek ortalamanın öğretmen boyutunda olduğu söylenebilir. Öğretmenler boyutundan sonra sırasıyla, eğitim öğretim süreci ve ortamı, okulun yöneticisi, öğrenciler, veli boyutları gelmektedir.

Etkili okulun veli boyutuna ($\bar{X}$: 3) ilişkin olarak araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin “orta derece katılıyorum” seçeneğinde toplandığı görülmektedir Bu sonuçlar, Balcı’nın (1993) “Türkiye’de İlköğretim Okullarının Etkililiği”, Şişman’ın(1996), “Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda Bir Araştırma”, Baştepe’nin (2002) “Normal ve Taşımali Eğitim Yapan Okullardaki Yönetici, Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okullarının Etkililik Algıları” ve Yarahı’nın (2002) “İlköğretim Kurumlarının Etkili Okulun Veliler Boyutundaki Özellikleri Sahip Olma Düzeyleri” konulu çalışmalarında elde ettikleri bulgularca desteklenmektedir. Bu bulgular, araştırmanın uygulandığı okullarda, okul aile işbirliğinin olması gereken düzeyde sağlanamadığını göstermektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin etkili okula ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı t testi ile sınanmış elde edilen bulgular tablo 3’de verilmiştir.

Tablo-3: Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Cinsiyete Göre Farklılaşmasına İlişkin t Testi

Etkili okul Boyutu	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	t	p
Yönetici	Kadın	231	3,55	1,485	,138
	Erkek	170	3,42		
Öğretmen	Kadın	231	3,77	2,873	,004
	Erkek	170	3,58		
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Kadın	231	3,60	2,290	,023*
	Erkek	170	3,45		
Öğrenci	Kadın	231	3,46	2,109	,036
	Erkek	170	3,32		
Veli	Kadın	231	3,24	6,620	,000
	Erkek	170	2,66		
Toplam	Kadın	231	3,56	3,237	,001
	Erkek	170	3,37		

Tablo-3 incelendiğinde, araştırmaya katılanların, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerini algılarında, cinsiyet değişkenine göre etkili okulun öğretmen, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, veli ve etkili okul boyutlar toplamında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($P < 0,05$).

Aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında; öğretmen boyutu; kadın ($\bar{X}$:3,77), erkek ($\bar{X}$:3,58), okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutu; kadın ($\bar{X}$:3,60), erkek ($\bar{X}$:3,45), öğrenci boyutu; kadın ($\bar{X}$:3,46), erkek ($\bar{X}$:3,32), veli boyutu; kadın ($\bar{X}$:3,24), erkek ($\bar{X}$:2,66) ve etkili okul toplamında; kadın ($\bar{X}$:3,56), erkek ($\bar{X}$:3,37) ortalamalarına göre, kadın yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algılarının, erkek yönetici ve öğretmenlerden farklı düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre; etkili okulun yönetici boyutu hariç diğer boyutlara ilişkin görüşlere, kadın yönetici ve öğretmenlerin, erkek yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen bulgular Tablo-4’de verilmiştir;

Tablo -4: Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Etkili okul Boyutu	Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	S.S	F	p
Yönetici	Ön Lisans	51	52,96	9,286	,090	,914
	Lisans	299	52,34	13,198		
	Yüksek Lisans	51	52,96	11,929		
Öğretmen	Ön Lisans	51	53,82 ^{ab}	7,364	4,635	,010
	Lisans	299	50,89 ^b	9,467		
	Yüksek Lisans	51	54,49 ^a	10,754		
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Ön Lisans	51	51,72	7,291	1,646	,194
	Lisans	299	49,16	9,359		
	Yüksek Lisans	51	49,50	10,702		
Öğrenci	Ön Lisans	51	44,35 ^a	5,850	6,245	,002
	Lisans	299	40,12 ^b	8,274		
	Yüksek Lisans	51	41,62 ^b	8,758		
Veli	Ön Lisans	51	20,60	5,181	6,997	,001
	Lisans	299	17,54	5,280		
	Yüksek Lisans	51	18,13	5,497		
Toplam	Ön Lisans	51	223,47 ^a	27,849	3,233	,040
	Lisans	299	210,07 ^b	37,662		
	Yüksek Lisans	51	216,72 ^{ab}	40,002		

Tablo-4 incelendiğinde, araştırmaya katılanların, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerini algılarında, eğitim düzeyi değişkenine göre etkili okulun öğretmen, öğrenci, veli ve etkili okul boyutlar toplamında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($P<0,05$). Farklılığın hangi eğitim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla uygulanan Duncan Testi sonucunda; öğretmen boyutunda; ön lisans ($\bar{X}$:53,82), lisans ($\bar{X}$:50,89), yüksek lisans ($\bar{X}$:54,49), öğrenci boyutunda; ön lisans ($\bar{X}$:44,35), lisans ($\bar{X}$:40,12), yüksek lisans ($\bar{X}$:41,62), eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının lisans ve yüksek lisans düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden farklı olduğu tespit edildi ($P<0,05$). Buna göre, etkili okulun; öğretmen, öğrenci, veli boyutu ve etkili okul boyutlar toplamına ilişkin görüşlere, ön lisans ve yüksek lisans mezunu yönetici ve öğretmenlerin, lisans mezunu yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Bu sonuçlar, Balcı'nın (1993) "Türkiye'deki İlköğretim Okullarını Etkili Okul Özelliklerine Göre Bir Değerlendirmesinin Yapılması" konulu araştırmasından elde ettiği sonuçlar tarafından ve Yılmaz (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri (Düzce İli Örneği)" adlı çalışmada, etkili okulun tüm boyutlarında yöneticilerin eğitim durumunun önemli bir değişken olmadığı bulgusu ile bu çalışmadan elde edilen sonuçlar örtüşmemektedir.

Yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin, öğretmenlik mesleğindeki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen bulgular Tablo-5'de verilmiştir;

Tablo -5: Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Etkili okul Boyutu	Hizmet Süresi	n	$\bar{X}$	S.S	F	p
Yönetici	5 yıl	105	54,55	12,3265	1,318	,262
	6-10 yıl	132	51,48	13,4417		
	11-15 yıl	69	50,71	10,9021		
	16-20 yıl	37	52,48	11,8945		
	20+ yıl	58	53,25	13,1704		
Öğretmen	5 yıl	105	50,74 ^{bc}	9,6077	3,801	,005
	6-10 yıl	132	51,62 ^{bc}	9,2029		
	11-15 yıl	69	49,52 ^c	9,0320		
	16-20 yıl	37	56,05 ^a	8,5795		
	20+ yıl	58	53,58 ^{ab}	10,0857		
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	5 yıl	105	49,34	8,4613	1,118	,347
	6-10 yıl	132	49,21	9,9666		
	11-15 yıl	69	48,40	8,4546		
	16-20 yıl	37	52,13	8,1587		
	20+ yıl	58	50,29	10,8175		
Öğrenci	5 yıl	105	38,00 ^c	8,6040	7,308	,000
	6-10 yıl	132	41,44 ^b	7,5799		
	11-15 yıl	69	40,18 ^{bc}	7,2402		
	16-20 yıl	37	45,32 ^a	6,7620		
	20+ yıl	58	42,58 ^b	8,8734		
Veli	5 yıl	105	17,48	5,6212	1,884	,112
	6-10 yıl	132	17,72	5,1424		
	11-15 yıl	69	17,84	5,4141		
	16-20 yıl	37	20,18	5,6854		
	20+ yıl	58	18,39	5,8548		
Toplam	5 yıl	105	210,13	36,1727	2,174	,071
	6-10 yıl	132	211,50	37,7779		
	11-15 yıl	69	206,66	32,9793		
	16-20 yıl	37	226,18	33,2439		
	20+ yıl	58	218,12	42,2362		

İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri Açısından İncelenmesi

Tablo-5 incelendiğinde, araştırmaya katılanların, ilköğretim okullarının etkililik düzeyi algılarında, mesleki kıdem değişkenine göre etkili okulun öğrenci ve öğretmen boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($P<0.05$).

Öğretmen boyutunda, mesleki kıdemi 11-15 yıl ($\bar{X}$:49,52) ve 16-20 yıl ($\bar{X}$:56,05) olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, 5 yıl ($\bar{X}$:50,74), 6-10 yıl ($\bar{X}$:51,62) ve 20+ yıl ($\bar{X}$:53,58) düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre, mesleki kıdemi; 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin, etkili okulun öğretmen boyutuna ilişkin görüşlere; 5 yıl, 6-10 yıl ve 20+ yıl olan mesleki kıdeme sahip yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinden daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Etkili okulun öğrenci boyutunda; mesleki kıdemi 16-20 yıl ($\bar{X}$:45,32) olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, 5 yıl ($\bar{X}$:38,00), 6-10 yıl ($\bar{X}$:41,44), 11-15 yıl ($\bar{X}$:40,18) ve 20+ yıl ($\bar{X}$:42,58) düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre, etkili okulun öğrenci boyutuna ilişkin görüşlerine, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan yönetici ve öğretmenlerin, 5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 20+ yıl mesleki kıdeme sahip yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinden daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Bu bulgular, Balcı'nın (1993) "Türkiye'deki İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Göre Bir Değerlendirmesinin Yapılması" araştırmasında öğretmenlerin, okul yöneticisi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler boyutundaki okul etkililik algılarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılık göstermediği; yalnız okul ortamı boyutunda farklılık gösterdiğinin bulunması, bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olmadığını göstermektedir. Bu araştırma sonuçları, Yılmaz (2006) tarafından yapılan "İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özellikleri (Düzce İli Örneği)" adlı çalışmada, etkili okulun öğretmenler boyutunda öğretmenlerin eğitim durumunun anlamlı farklılıklarının olduğu bulgusu tarafından desteklenmektedir; fakat Baştepe'nin (2002) "Normal ve Taşınabilir Eğitim Yapan Okullardaki Yönetici,

Öğretmen ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okullarının Etkililik Algıları” konulu araştırmasından elde ettiği bulgular tarafından desteklenmemektedir.

Yönetici ve öğretmen algılarına göre, ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş, elde edilen bulgular Tablo-6 ‘da verilmiştir;

Tablo - 6: Yönetici ve Öğretmenlerin Etkili Okul Algılarının Branşlara Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

Etkili okul Boyutu	Branş	n	$\bar{X}$	S.S	F	p
Yönetici	Sınıf Öğretmeni	202	52,53 ^{ab}	11,78	2,018	,111
	Sosyal Bilimler	94	53,03 ^{ab}	13,87		
	Fen bilimleri	33	56,27 ^a	10,02		
	Diğer	72	49,98 ^b	13,72		
Öğretmen	Sınıf Öğretmeni	202	54,62 ^a	8,29	17,42	,000
	Sosyal Bilimler	94	50,26 ^b	9,20		
	Fen bilimleri	33	50,21 ^b	10,93		
	Diğer	72	46,18 ^c	9,41		
Okul Ortamı ve Eğitim Öğretim Süreci	Sınıf Öğretmeni	202	50,95 ^a	8,03	4,594	,004
	Sosyal Bilimler	94	49,09 ^{ab}	10,15		
	Fen bilimleri	33	49,12 ^{ab}	9,82		
	Diğer	72	46,33 ^b	10,58		
Öğrenci	Sınıf Öğretmeni	202	42,99 ^a	7,29	9,980	,000
	Sosyal Bilimler	94	38,37 ^b	8,16		
	Fen bilimleri	33	38,87 ^b	9,49		
	Diğer	72	39,00 ^b	8,46		
Veli	Sınıf Öğretmeni	202	19,25 ^a	5,46	7,663	,000
	Sosyal Bilimler	94	17,03 ^b	4,99		
	Fen bilimleri	33	16,93 ^b	4,22		
	Diğer	72	16,26 ^b	5,97		
Toplam	Sınıf Öğretmeni	202	220,36 ^a	31,85	7,696	,000
	Sosyal Bilimler	94	207,79 ^a _b	39,57		
	Fen bilimleri	33	211,42 ^a	38,80		
	Diğer	72	197,76 ^b	41,50		

Tablo-6 incelendiğinde, araştırmaya katılanların, ilköğretim okullarının etkililik düzeyi algılarında, branş değişkenine göre etkili okulun tüm boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir ($P<0.05$).

Yönetici boyutunda; fen bilimleri ($\bar{X}$:56,27) branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, diğer branşlardaki ($\bar{X}$:49,98) yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre, araştırmaya katılanların, etkili okulun yönetici boyutuna ilişkin görüşlerine, fen bilimleri branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden fazla katıldıkları söylenebilir.

Öğretmen boyutunda; sınıf öğretmenliği ($\bar{X}$:54,62), sosyal bilimler ($\bar{X}$:50,26), fen bilimleri ($\bar{X}$:50,21) branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, diğer branşlardaki ($\bar{X}$:46,18) yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre, araştırmaya katılanların, etkili okulun öğretmen boyutuna ilişkin görüşlerine; sınıf öğretmenliği, sosyal bilimler ve fen bilimleri branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden fazla katıldıkları söylenebilir.

Okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutunda; sınıf öğretmenliği ($\bar{X}$:50,95), branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, diğer ($\bar{X}$:46,33) branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre; araştırmaya katılanların, etkili okulun, okul ortamı ve eğitim öğretim sürecine ilişkin görüşlerine, sınıf öğretmenliği branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden fazla katıldıkları söylenebilir. Bu bulgu, Balcı'nın (1993) "Türkiye'deki İlköğretim Okullarını Etkili Okul Özelliklerine Göre Bir Değerlendirmesinin Yapılması" konulu araştırmasından elde ettiği sonuçlar tarafından desteklenmemektedir.

Öğrenci boyutunda; sınıf öğretmenliği ($\bar{X}$:42,99) branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, sosyal bilimler ($\bar{X}$:38,37), fen bilimleri ($\bar{X}$:38,87) ve diğer branşlardaki ($\bar{X}$:39,00), yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre; araştırmaya katılanların, etkili okulun, öğrenci boyutuna ilişkin görüşlerine sınıf öğretmenlerinin; sosyal bilimler, fen bilimleri ve diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden fazla katıldıkları söylenebilir.

Veli boyutunda, sınıf öğretmenliği ($\bar{X}$:19,25) branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, sosyal bilimler ($\bar{X}$:17,03), fen bilimleri ($\bar{X}$:16,93) ve diğer branşlardaki ($\bar{X}$:16,26), yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$).

Etkili okul boyutlar toplamında; sınıf öğretmenliği ($\bar{X}$:220,36) ve fen bilimleri ($\bar{X}$:211,42) branşlarındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul ortalamalarının, sosyal bilimler ($\bar{X}$:207,79) ve diğer branşlardaki ($\bar{X}$:16,26), yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edildi ($P<0.05$). Buna göre, araştırmaya katılanların, etkili okulun tüm boyutlarına ilişkin görüşlerine, sınıf öğretmenliği ve fen bilimleri branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, sosyal bilimler ve diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Tartışma

Bu araştırma, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okullarının etkililik düzeyini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Ayrıca, okulların etkililiğine yönelik yönetici ve öğretmen görüşlerinin, cinsiyet, eğitim düzeyi, okuldaki görevi, mesleki kıdem, ve branş değişkenlerine göre gruplar arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma sonucuna ait bulgular özet olarak aşağıda verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan yönetici ve

öğretmenlerin okullarının etkililiğini, “etkili” düzeyde algıladıkları söylenebilir. Elde edilen bulgulardan hareketle, araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarının üst düzeyde etkili okul özelliklerine ulaşmak için gerekli alt yapıya sahip oldukları, etkili okulun tüm boyutlarına özen gösterdikleri takdirde üst düzeyde etkili okul özelliklerine ulaşabilecekleri görülmektedir.

Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin, okullarının etkililiğine ilişkin; cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin, okullarının etkililiğine ilişkin cinsiyet değişkenine göre; öğretmen, okul ortamı ve eğitim öğretim süreci, öğrenci, veli boyutlarında ve etkili okul boyutlar toplamında, kadın yönetici ve öğretmenlerin etkili okul algılarının, erkek yönetici ve öğretmenlerden farklı düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre, etkili okulun öğretmen, öğrenci, veli, boyutlarında ve etkili okul boyutlar toplamında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının lisans ve yüksek lisans düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden farklı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, etkili okulun öğretmen ve öğrenci boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen boyutunda; mesleki kıdemi 11-15 yıl ve 16-20 yıl olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, 5 yıl 6-10 yıl ve 20+ yıl düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci boyutunda; mesleki kıdemi 16-20 yıl olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, 5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 20+ yıl düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın uygulandığı okullardaki yönetici ve öğretmenlerin, görev yaptığı okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, etkili okulun yönetici boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yönetici boyutunda; okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl ve 9+ yıl olan öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, 1-2 yıl, 3-4 yıl ve 7-8 yıl düzeyindeki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında bulunan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin branş değişkenine göre, etkili okulun tüm boyutlarında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Yönetici boyutunda, sosyal bilimler, fen bilimleri, diğer branşlardaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, sınıf öğretmenliği branşındaki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen boyutunda, sınıf öğretmenliği, sosyal bilimler ve fen bilimleri branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, diğer branşlardaki, yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Okul ortamı ve eğitim öğretim süreci boyutunda, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, diğer branşlardaki yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci boyutunda, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, sosyal bilimler, fen bilimleri ve diğer branşlardaki, yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Veli boyutunda, sınıf öğretmenliği branşındaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, sosyal bilimler, fen bilimleri ve diğer branşlardaki, yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir. Etkili okul boyutlar toplamında, sınıf öğretmenliği ve fen bilimleri branşlardaki öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algıları ortalamalarının, sosyal bilimler ve diğer branşlardaki, yönetici ve öğretmenlerden istatistik olarak farklı olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütü okul yöneticileri ve öğretmenlere etkili okul konusunda bilgilenmeleri yönünde yeni çalışmalar yapmalıdırlar. Öğrencilere kendilerinden neler beklendiğine ilişkin ve okul başarıları ile ilgili beklentilerinin yükseltilmesine yönelik rehberlik çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir. Ayrıca öğrencilerin; eğitsel, mesleki, sosyal gelişimlerine yönelik etkinlikler arttırılmalıdır.

Velilerin okulu ve öğretmenleri sıkça ziyaret etmeleri konusunda okul yönetimi ve öğretmenler daha fazla çaba içinde olmalı, onların okula maddi manevi katkıda bulunmaya isteklendirilmeli, okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğunun oluşturulması ve geliştirilmesi için rehberlik çalışmaları yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- ADA, Ş. “Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesinde Milli Eğitim Bakanlığı Üniversite İşbirliği”, Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 1997.
- ALKAN, C. **Eğitim Ortamları**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara, 1979.
- BALCI, A. “Etkili Okul Ve Türkiye’de Uygulanabilirliği”, **Yeni Türkiye Dergisi** Özel Sayı, Ankara, 1996.
- BALCI, A. **Etkili Okul**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2002.
- BAŞTEPE, İ. “Normal Ve Taşlamalı Eğitim Okul Yönetici, Öğretmen Ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okul (Örgütsel) Etkililik Algıları Malatya İli Örneği”. Yayımlanmamış Doktora Tezi, 2002.
- BİNBAŞIOĞLU, C. **Eğitim Yöneticiliği**, Binbaşioğlu Yayınevi, Ankara, 1983

- BURSALIOĞLU, Z. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış**, Pegem Yayınları, Ankara, 1998.
- ÇELİKTEN, M. “Etkili Okullarda Karar Süreci”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 11, 1999.
- ÇUBUKÇU, Z . GİRMEN, P. “Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri” **Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı:16, Eskişehir, 2006.
- DEBEVOİSE, W. “Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader”, **Education Leadership**, Vol:41, No:5,1984.
- GÜMÜŞELİ, A. “Öğretim Liderliği Ve Etkili Okul”. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Sayı:46, (1-16), 1996.
- KARSLI, M.D. Etkili Okul Yöneticiliği, Morpa Yayınları, İstanbul, 2006.
- ÖZDAMAR, K. **Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 1997.
- S. RICHARD ve B. G. BARNETT. “The TQE Principal. **A Transformed Leader**”. Volume:4. California: Corwin Press, Inc. 1994.
- SARITAŞ, M. “Öğretmen Veli Görüşmelerinin Yönetimi”. (Editör: Mehmet Şişman, Selahattin Turan). **Sınıf Yönetimi**. Pegema Yayıncılık. Ankara 2004.
- ŞİŞMAN, M. **Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2002.
- “Etkili Okul Yönetimi, İlkokullarda Bir Araştırma”.Yayımlanmamış Araştırma Raporu, **Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi**, Eskişehir, 1996.
- ŞİŞMAN, M. ve TURAN, S. **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2001.
- TAYMAZ, H. **Okul Yönetimi**, Pegem Yayınları, Ankara, 2003.

- TÖREMEN, F. Kolay, Y. “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 160, 2003.
- YARALI, İ. “**İlköğretim Kurumlarının Etkili Okulun Veliler Boyutundaki Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri**”, Eskişehir, Osmangazi Üniversitesi. S.B.E. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 2002.
- YENİPİNAR, Ş. “**İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililik Düzeyleri**”. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), 1998.
- YILMAZ, V. “**İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Düzce İli Örneği)**”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2006.

19. YÜZYIL DEĞER YARGILARI TOPOGRAFYASINDA BİR ROMAN: IRRUNGEN WIRRUNGEN¹ (SEVGİLİ)

Doç. Dr. Melik BÜLBÜL*

Theodor Fontane, Paris, Londra ve Petersburg’lu
büyük mimarların başardığını başarmıştır:
Berlin’i ikinci kez yaratmasını bilmiştir.²

Özet:

19. yüzyılın genel karakteri gereği tanıdık bir olgudur değişim olgusu. Eski-yeni çatışmasının genel olarak belirgin olduğu ara düzeyde, bu olgunun sorunsal yönüne tanık olmaktayız. *Irrungen Wurrungen (die Geliebte)* (1888) adlı roman, Theodor Fontane’nin diğer realist tarzda kaleme aldığı toplum romanları gibi, dönemin sosyal- kültürel ve tarihsel izdüşümlerini en ince ayrıntılarıyla ve birey-toplum- dış gerçeklik bağlamında içinde barındıran bir potansiyele sahiptir. Yazarın diğer romanları gibi bu yapıtı da yüzyılın Berlin yöresinden beslenmiştir. *Irrungen, Wurrungen* adlı romanı, yazarın diğer sosyal romanları yanında kendine özgü içerik, doku ve çağrışım gücüne sahiptir. Seçilen figürler, ele alınan dönemsel konular, ortak insan sorunları sarmalında dönemin değer ve normlarına yönelik genel geçer bir eleştirel tutum sergiler. Roman, dönemsel gerçeklik, sınıf farklılıklarından doğan sorunlar ve buna karşı tavır içinde olan insanın bireysel tutumundaki açmazları ince bir eleştiriyle dile getirmesi bakımından da zengin dokulu ve gerçekçi bir romandır. Bu bağlamda, çalışmamı sosyo- kültürel ve tarihsel yaklaşımlar ışığında biçimlendirmeye çalıştım.

Anahtar sözcükler: sosyokültürel sorunlar, kadın, birey ve toplum, değer yargıları, değişim.

¹ Theodor Fontane, *Irrungen Wurrungen*, Roman, Walter Lehning Verlag, 1952.

* Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi ABD Öğretim

Üyesi.

² Erich Kaestner, 1959. In : *Das Grosse Theodor Fontane Buch*, Hrsg. Werner Pleister, R. Piper & Co. Verlag, München Zürich, 1980.

**A Novel on Topography of Standards of Judgment of 20th Century:
Irrungen Warrungen (Sevgili)**

Abstract:

The change is well-known fact in 19th century. We see problematical side of conflict from old and new values. The novel Irrungen Warrungen (Sevgili) (1888) becomes the owner of sociocultural and historical facts in context individual and community like the other novels. This work is shimmied with surroundings of Berlin. The novel has special contents, structure and association. The considered characters and topics display a critical attitude to standards of judgment in this era. The novel is a realistic work which expresses problems of class-differences in century. In this study I intended to investigate sociocultural and historical problems thanks to novel.

Keywords: *Sociocultural and historical problems, change, woman, individual and community.*

FONTANE, DEĞER YARGILARI VE TOPLUMSAL GERÇEK

Kaestner, Fontane'nin yazarlığı ve yaratıcılığı hakkındaki düşüncelerini dile getirirken, dönemin Berlin'inin toplumsal yapısıyla birlikte nasıl değiştiğinin altını çizmektedir. 19. yüzyılın genel karakteri gereği tanıdık bir olgudur değişim olgusu. Eski-yeni çatışmasının genel olarak belirgin olduğu ara düzeyde, bu olgunun sorunsal yönüne tanık olmaktayız. Bu yüzyılın 20. yüzyıla bıraktığı en büyük kalıt, dönemin sosyal-kültürel panoramasında yer alan ve tüm yaşamsal alanlarda kendini gösteren yerleşik değerlerin belirleyici etkisi ile, yeni sosyal değerlerin yaşam ve dönemin insanı adına vazgeçilmez rolü olmuştur.

Sosyal bir olgu olarak değer yargıları bakımından ele aldığım **Irrungen Wirrungen (die Geliebte)**¹ (1888) adlı roman, Theodor Fontane'nin diğer realist tarzda kaleme aldığı toplum romanları gibi, dönemin sosyal- kültürel ve tarihsel izdüşümlerini en ince ayrıntılarıyla ve birey-toplum- dış gerçeklik bağlamında içinde barındıran bir potansiyele sahiptir. Yazarın diğer romanları gibi bu yapıtı da yüzyılın Berlin yöresinden beslenmiştir. Romanda baştan aşağı dönemin Berlin odaklı yaşantısı en ince karesine kadar dokunmuştur. Sosyal sınıf farklılıklarından, fabrika işçilerine; sıradan insan manzaralarından baronların, asillerin yaşantı biçimlerine ve alışkanlıklarına kadar romanın hemen hemen her karesinde Berlin odaklı yaşamsal iz düşümlere rastlamak olasıdır.²

Romanın insan odaklı çağ sorunlarına geçmeden önce, yüzyılın tarihsel ve kültürel kesitlerine kısaca göz atmakta yarar olduğu düşüncesindeyim. Avrupa, pozitif bilimlerin baş döndürücü gelişmelerine paralel olarak sanayi devriminin de uzantısı nedeniyle büyük değişimler ve gelişmeler yaşamaktadır. Haliyle bu gelişmelere bir hamlede ayak uydurmak insan doğasına da aykırı olacağından, dönemin insanı tüm bu gelişmelerle ilk karşılaştığı sırada bunlara belli kaygılarla yaklaşmış ve yüzyıla eski-yeni çatışması olarak geçen önemli bir sosyal sorunsalın içinde kendini bulmuştur. 1869 da Sosyal Demokrat İşçi Partisinin kuruluşu, 1878 de Bismarck'ın muhafazakar tutumunun belirginleşmesi, 1877 Berlin Kongresi ve bir takım sosyal yasalarla dönemin insanının yeni yaşamsal istekleri ve bireysel varlığı konusunda bilinçlenmesi gibi gelişmeler bu yüzyıla damgasını vuran önemli olaylardır.

¹ Fontane, **Sevgili**, (Çev. Melik Bülbül), Çizgi, Konya, 2005.

² Bkz. Gunter H. Hetling, Theodor Fontanes "**Irrungen Wirrungen**" Die "Erste Seite" als Schlüssel zum Werk, New York/Bern/Frankfurt a.M. 1985.

Yazın dünyasında, ölümsüz yapıtlarıyla iz bırakanlar vardır. Onları ölümsüzleştiren kimi değerler ise, ele aldıkları konulara özgün yaklaşımları, gözlem ve anlatım biçimleridir. Fransız asıllı bir aileden gelen Alman yazar Theodor Fontane (1819-1898), doğumundan ölümüne dek Neuruppin ve Berlin arasındaki zengin yaşamsal serüveninde dönemin sosyal olaylarına insan, çağ, değer normları, sanat ve estetik çizgilerine kendine özgü tutumuyla eğilerek mercek tutmasını en iyi bilenler arasına girebilmiştir.

Fontane'nin çok açılı bakış kazanmasında ailesinin katkısı büyük olmuştur. Fontane'yi döneminin diğer yazarlarından ayıran en önemli özelliklerin başında, onun ailesinden aldığı bu dengeli eğitimin rolü etkindir. Kafka'da çağın kavramlaşmış muğlak sorunlarına kendine özgü bir yaklaşım sezilirken; veya Bernhard'ın şizofren söylemli yazılında sosyal sorunsal değişik bir vizyondan insan belleğinde iz bırakırken; yada çağdaşı Gottfried Keller doğaya ve sosyal sorunlara materyalist bir filozofun titiz duyarlılığıyla ve kişisel düş kırıklıklarıyla karışık bir bulanıklık içinde el atarken, Fontane orta yolu seçen, yaşantısında yemek zevkenden gazetecilik heyecanına dek neşeli ve olumlu bakış açısını hiç yitirmeyen bir tutum içinde kalabilmiştir.

İlk şiir denemelerini öğrencilik yıllarında veren yazar, İngiltere'ye sanat ve politika zenginliği bakımından ayrı bir gözle bakar. Bu merakından dolayı Berlin'de edebiyat çevreleriyle yakın ilişkilerde bulunur. 1844 yılında La Fontaine adı ile **Tunnel über der Spree** adındaki sanatçılar derneğine katılır. Yazar tiyatro kritiklerini ise, **Vossische Zeitung**'da yayınlamıştır. İlk ölümsüz yapıtı olan tarihsel romanını **Vor dem Sturm** (1878) elli yaşının üzerinde iken vermiştir. **Irrungen Wurrungen (die Geliebte)** (1888) romanını yetmiş yaşlarında yazmıştır¹. Daha

¹ Geniş bilgi için bkz. Helmut Nürnberger, **Fontane, in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten**, Rowhlt Verlag, Hamburg 1983, ss 51-66.

sonra kendisinden yaşam öyküsünü yazması istendiğinde yetmiş yaşının üstündeydi. **Meine Kinderjahre** (1894).

Yazar, yazdığı sosyal içerikli romanlarıyla Schiller ödülüne (1891) layık görülürken, dönemin değer yargılarına yönelik duyumsatmaya çalıştığı yeni yaşam biçimleri ve normlarının, dönemin insanı üzerindeki uyarıcı etkilerini işleme biçimiyle büyük yankı uyandırmıştır. Yazarın yaşadığı dönemin sosyal-kültürel ve tarihsel panoramasına bakıldığı zaman, sosyal normların insan yaşamında ne denli sarsılması zor ve çakılı bir yere sahip olduğu gerçeği açıkça görülecektir. Fontane, böylesi zorlu bir geçiş dönemi yaşayan başta kıta Avrupası olmak üzere, tüm dünya üzerinde dönemin insanının **yeni**'ye yönelik merakını romanlarında kendine özgü anlatımıyla ve sorunsal tablolar biçiminde dile getirmiştir. Onun romanlarında en başta gelen sosyal sorunları insan, kadın, insanlar arası ilişkiler, aile dramı, eski-yeni çatışması, demokratikleşme süreci, düşüncüler arası kavgalar ve diğer çağ sorunları şeklinde görmek olasıdır.

Yazar, kadın olgusuna ayrı ve özel bir pencereden eğilerek, dönemin insanının değer yargıları egemenliğinde, özellikle yaşama henüz katılmaya başlayan kadın olgusuna hangi perspektiften baktığının altını trajik bir söylemle çizerek dillendirmiştir. **L'adultera** (1880), **Cecile** (1886), **Irrungen Wrrungen (die Geliebte)** (1888), **Frau Jenny Treibel** (1892), ve **Effi Briest** (1897) başta olmak üzere, diğer romanlarında da, aynı kadın odaklı çağ sorunlarıyla dokunmuş konulara rastlamak olasıdır.

Flaubert'in **Emma Bovary**'si ile, Tolstoy'un **Anna Karenina**'sı ve Yakup Kadri'nin **Kıralık Konak**'ında kadın figür **Seniha** ile aynı paralel ilişkileri ve sorunlara tanık olmamız, dönemsel değer yargılarının kadına yönelik bakış açısı hakkında yeterli bilgi sunmaktadır. **Der Stechlin** adlı tarihsel romanda ise yazar,

dönemsel değer yargılarına ideolojiler arası bir tartışma ortamı yaratarak insanlar arası ilişkiler düzleminden bir pencere aralamaktadır.

Dönemin **gerçeği**, insan sosyal yaşamında yer etmiş sarsılmaz değerler olarak karşımıza çıkmaktadır. Tutucu bir çağ anlayışına sahip dönem insanını bu tutumundan uzak düşünmek o dönemin gereği kolay değildir. Bu zorlu açmazı resmeden, **Die Geiehte** romanında sivil bir müşavirin ağzından düşen anılarıyla ilgili şu ifadeler, sözü edilen katı değerlere açıklık kazanmaktadır: “*Tüm akıllıca olan şeylerden güçlü olan, bir asalet duygusu, bir sınıf kaçıklığı uğruna, hatta koruyucusu ve kollayıcısı kendisi olmak gibi bir görevi olan, kanundan da güçlü. “Öğretici. Peki benim bundan çıkaracağım şey ne? Bu anı; bana ne öğretiyor? Tabi ki tek bir şey; gelenek, yapıp ettiklerimizi belirler. Ona kulak asan mahvolur; ama ona direnen olursa, o daha çok mahvolur.”*(Irr.Wirr., s. 73). Geleneklerin dönem insanının yaşamında bu denli etkili olduğunu vurgulayan yazar, bu tutumuyla okurun çağın değer yargılarına yaklaşırken, ne tür açmazlarla karşı karşıya olduğu konusunda bilinçlenmesini amaçlar. Dönemin sosyal-kültürel panoramasını açımlamak bu açıdan büyük önem taşır.

Yine aynı uzantıda **Effi Briest** adlı romanda yer alan Effi’nin babasının mektubunda, toplumun baskısı biçiminde beliren şu ifadeler dönemin değer yargılarına bağlı olarak çağ gerçeğini bize aktarmaktadır: “*İçinde yaşamış olduğun dünya sana kapalı olacak. Bizim ve tanıdığımız kadarıyla senin için en üzücü taraf da şu ki, baba ocağı da sana kapalı kalacak; sana Hohecremmen’de sakın bir köşe, evimizde bir sığınak ayıramayacağız, çünkü böyle bir şey bu evi bütün dünyaya kapamak olur ve bunu yapmaya da kesinlikle eğilimli değiliz. Nedeni dünyaya fazla bağlı olduğumuzdan, ‘toplum’ denen şeyden ayrılmak bizim için katlanılmaz bir şey*

olduğundan değil; hayır, bu nedenden değil, tavrımızı belli etmek ve senin yaptığın işi, çok sevgili biricik kızımızın o davranışını kınadığımızı ortaya koymak için.”¹

Ailede belirleyici güç olarak varlığını sürdüren ebeveyn, **Irrungen Wurrungen** adlı romanın kahramanı Baron Botho Rienecker üzerinde nasıl bunaltıcı bir baskı kuruyorsa, aynı baskıyı Effi’de de, aynı trajik biçimiyle görmekteyiz. Ortak yazgı halinde beliren bireyin tayin edilmiş toplumsal kurallara her türlü bireysel istencin varlığına rağmen, karşı koyamayarak boyun eğmesi, dönemin egemen gücü olan, yerleşik değer yargılarının kutsanmış yönünü göstermektedir. Effi’nin ebeveynini çaresiz bırakan da bu, *kızımızın o davranışını kınadığımızı ortaya koymak için* ifadesinde biçimlenen dış dünyaya, yani topluma karşı konulamayacağı inancından başkası değildir.

Konusunu dönemin sınıflar arası farklılıklarından ve bunun toplumsal tepkisindeki çarpık iz düşümlerinden, birey-toplum ve değer yargılarının egemen gücünün yaptırımı dönük sorunsalından alan romanı şu çizgileriyle tanımlamak, değerlendirmek için yararlı olacaktır:

Yanılığlar ve Kargaşalar (Irrungen Wurrungen) Prusyalı bir subayın, çamaşırcı bir kadının sade, ancak sıcak canlı kızına olan engin ve gerçek aşkı etrafında düğümlenip, Theodor Fontane’nin bu ustaca anlatısında çözüme kavuştuğu ; bu iki genç insanın, bir yaz mevsimi sonunda cesaret göstererek büyük tutkularından, ait oldukları yere ve yaşama dönmek adına koptuklarında, bu özveri yarasının, tüm yaşamları boyunca sızısını sürdürüp ve yetmişli yılların Berlin’inden yankılanan, sönmeye yüz tutmuş bu gönül ateşinin yalnızca onlar için değil, aksine sarsılan okur için de, bu dünyanın tüm iyiliklerinin ve güzelliklerinin sembolü haline

¹ Theodor Fontane, **Effi Briest**, Roman, Wilhelm Goldman Verlag, Berlin, 1984, s. 79.

geldiği bir romandır. Herkesin bu “**Sevgililer**“ öyküsünde, anlatının gerçek insancıl yönünü keşfedeceği açıktır. Kendisini derinden etkilediği kadar, iyi de eğlendiren, dokunaklı bir memnuniyetin hafif melankolik gülümsemesiyle elinden bırakabileceği bir yapıttır bu. Kısaca, bir baron ile bir dikişçi kız arasında geçen ve dengi dengine olmayan bir ilişkinin hüznü dolu yönünü işleyen bir romandır **Irrungen Wirungen** adlı roman.

Roman, geniş bir çevre betimlemesiyle başlar. Asil sınıfından baron Botho von Rienaeker ile alt tabakadan Lene Nimptsch arasındaki taze bir aşkın gelişim öyküsü genişçe verilir. Lene, bir sandal partisinde Borto’yu tanır ve Botho, bir yaz boyunca Lene’nin yaşamının en vazgeçilmezi haline gelir. Botho için de durum aynıdır. Özellikle bu sarsılmaz karşılıklı bağın en iyi göstergesi, baron Botho’nun dayısı ve annesinin ısrarlarıyla, barones Sellenthin ile evlenmeye zorlandığı sırada, bir iç hesaplaşma sonucu içinde bulunduğu duygulu anlar olmuştur. “*Tüm dünyanın beklediği adımı atmaya, beni engelleyen de nedir acaba? Lene’yle evlenecek miyim? Hayır. Bu sözü ona verdim mi? Hayır. Böyle bir beklentisi var mı? Hayır. Peki onu bir kenara itsem, ayrılık bizim için çok kolay olur mu? Hayır. Hep hayır, hep hayır. Evet büsbütün yapılması gereken şeyi yapmakta, çekinik ve kararsız kalıyorum. Peki ne diye çekiniyorum? Bu sallantıda ve sürüncemede oluşum nereden kaynaklanıyor? Aptalca sorular. Onu seviyorum da ondan tabi ki.*” (Irrungen Wirungen, ss.71-72).

Botho’nun içinden çıkamadığı sorun kişiliğinin ve prestijinin, baskısı altında kaldığı dönemin değer yargıları ve bu yargıların karşı olduğu insanlar arası ilişkilerde dengi dengine olmayan birlikteliklerdir. Derin bir iç hesaplaşmanın ardından bilinç altı karşı duruşlar biçiminde kendini gösteren protestolu tutum, Botho’yu ailesi ve ailesinin istemleri ile sosyal normların şekillendirdiği egemen istemlerin arasında zorunlu bir tercih yapma ikilemine sürükler. “*Tüm dünyanın beklediği adımı atmaya, beni engelleyen de nedir acaba?*”(Irr. Wirr., s.71). Baronu

zorunlu olarak istemediği adımı atmaya sürükleyen güç, **tüm dünya** diye nitelediği sosyal baskı öğelerinin aile içinde sembolleşmiş toplumsal yargılardır. Bu bakımdan Botho ve Lene için bu beraberlik, yarını olmayan, geçici bir beraberliktir.¹ Gerçi roman baş figürlerinin her ikisi de bu birlikteliğin sonu olmadığına bir bakıma inanmaktadırlar. Bunu yer yer de dillendirirler. Dahası Lene bu beraberliğin geçiciliğine adı gibi inanmakta daha gerçekçidir.(Irr.Wirr., s. 51).

19. yüzyıl panoramasında yer alan ana çizgilerde çağın genel ruhu, dönemin yaşam biçimi, anlayışı, dönem insanının beklentileri, inançları bir arada sergilenmektedir. Bunlar arasında onur, sadakat, dürüstlük, düzen, kariyer, değerlere bağlılık ise, ön sıralarda yer alır. Fontane'nin tüm romanlarında egemen olan bu olgular, **Irrungen Wurrungen** romanında seçilen kahramanların geldikleri sınıflarının ayrı olması farkıyla, kendini önemle hissettirirler.² Fontane ilk kez bu romanında farklı sınıflardan kahramanlarını seçerek aşk odaklı bir toplumsal roman yaratmıştır. Bu döneme ait ana çizgilerde dikkatleri çeken bir başka önemli nokta da, yüz yılın batıl inançlara ve onur olgusuna yaşamın vazgeçilmezleri ölçeğinde değer vermesidir. Botho ile Lene arasında bir sandal gezisinde geçen konuşmalar dönem insanının, özellikle alt sınıftan olan kesimin yaşamında avundurucu bir etkiye sahip olan batıl inançlara yaklaşım biçimi dikkat çekicidir: *"Biliyor musun Lene, ince, uzun saçların var, bir telini kopar da demeti bağla hadi."*

"Hayır" dedi kesin bir dille.

"Hayır mı? Neden de? Neden Hayır?"

"Atasözü şöyle dediği için: "Saç bağlayıcıdır, eğer onu bir çiçek demetine bağlarsan, o zaman sen bana bağlanmış olursun."

"Ah, bu batıl inançtır. Bunu ancak bayan Dörr söyler."

¹ Bkz. Walter Hettche, **Irrungen Wurrungen, Interpretationen**, Fontanes Nowellen und Romane, Hrsg.Christian Grawe, Reclam, Stuttgart, 1991, s. 138.

² A.g.y., s. 138.

“Hayır yaşlı bayan söyler. Ve batıl inanç gibi görülse de, bana gençliğinden beri söylediği şeye bakılırsa, hep doğru çıkmış.” (Irr.Wirr., ss. 50-51).

Yazarın diğer romanlarında olduğu gibi bu romanında da **mektup** olgusu ilişkiler düzleminde yönlendirici ve belirleyici bir rol oynar. Effi'nin yaşamını karartan mektup olgusu¹, bu romanda da Botho ile ailesi ve Botho ile Lene arasında toplumsal yüzleşmenin zor geçitli ara düzeyini oluşturmaktadır. Toplum, değer yargıları ve gelişen koşullar karşısında bireyin istemleri arasındaki çatışma Borto ve Lene arasındaki mektuplaşmalarda çağın panoraması olarak ayrıntılanmaktadır:

“ Sevgili Lene! İşte şimdi, bana önceki gün söylediğin gibi oldu: Vedalaşma. Sonsuza dek vedalaşma. Beni buna zorlayan evdeki mektuplar oldu; olması gerekenler artık olmalı. Hem de hızlı bir şekilde olsun...Ah, bu günlerin geride kalmasını ne kadar isterdim. Sana daha fazla bir şey söylemeyeceğim; sineme çektiğim şeyleri de...kısa, güzel bir zaman geçirdik, bunun hiçbir anını unutmayacağım. Dokuza doğru yanında olacağım, daha erken olmaz; çünkü pek uzun sürmeyecek. Hoşça kal, hep sağlıklıyla kal, B.v.R.”(Irr.Wirr., s. 74). Botho, içinden çıkılmaz olan bu ilişkiyi kendisinden daha gerçekçi bir gözle görebilen Lene'ye hak verircesine onaylar; atılması gereken adımların atılması zamanının geldiğini istemeye istemeye kabullenmek zorunda kalır. Onu, bu **olması gerekenler artık olmalı** noktasına getiren toplumun dönemsel baskısından başkası değildir. Walter Hettche, toplumun bireyin istemleri karşısındaki katı kurallarının göksel buyruklarmış gibi algılanmasının trajik iz düşümlerini ifade ederken bunun sadece sınıf farklılıklarından ileri gelmediğini, aksine ekonomik yönden dengi dengine olamamanın da insansal ilişkilerde belirleyici rol oynadığının altını çizer.²

¹ Erläuterungen und Dokumente, **Theodor Fontane, Effi Briest**, von Walter Schafarschik, Reclam, 1986, s.77.

² Bkz. Walter Hettche, a.g.y., s. 151.

Botho'nun annesi Josephine v. R. de Botho'ya gönderdiği mektubun içeriğinde, yine dönemin sosyal normlarında belirleyici etkisi olan ekonomik göstergelerin saygın birey ve ailelerde aranan bir güç ve değer olgusu olarak ortaya çıktığı görülmektedir.(Irr. Wirr., s. 71). Anne Josephin, toplumun saygınlığında önemli yer tutan ekonomik erkin, bu fark yarasında oynadığı rolün altını uzun uzadıya yazdığı mektubunda önemle dile getirir: “Sevgili Botho. *Endişem olarak sana son mektubumda bildirdiğim şey şu an olanlardı: Arnswald’lı Rothmüller, 1 Ekim’le ilgili olarak anamalıni geri çekti ve ancak ‘eski dostluğumuzdan dolayı’ diye ekleyerek, eğer çok gereksinimimiz varsa, yeni yıla dek bekleyebileceğini belirtti. Çünkü rahmetli baronun anısına ne kadar saygılı olduğunu bildiğini de ekliyordu. Saygıyla belirtmek istediği bu ek, benim için iki kat daha utandırıcıdır. O kadar çok küstahça, duyulmadık karışık duygularla yazılmıştı ki bu yazı insanın gözüne diken gibi batıyordu, özellikle bu satırlardan sonra...*“Evet Botho, sen tüm geleceğimizi elinde tutmaktasın ve bu sürececek olan bağlılık duygusunu devam mı ettireceksin, yoksa bitirecek misin, artık karar vermelisin. Sana bu senin elinde diyorum. Ancak şunu da eklemem gerekir ki, çok kısa zamanımız var, artık uzun zaman bekleyemeyiz. Bundan başka Kurt Anton dayın da benimle konuştu; yani Rothenmoor’da en son bulunduğu sırada, onu oldukça ilgilendiren bu konuda yalnızca büyük bir kararlılıkla değil, aksine biraz da sinirli bir halde ifade ettiği, Sellenthin’lerin annesiyle ilgili olanları diyorum. Acaba Rienaecker ailesi, eski yunan falcısı tarzına göre, git gide küçülen bu sahip olduğu değerler (bu karşılaştırma nereden çıktı, bilmiyorum) daha da değerli olacağına inanır mı, yoksa inanmaz mı? Kaethe, daha henüz yirmi bir yaşına girecek, kocaman bir dünyaya sahip ve halası Kielmannsegge’den kalma mirasın yardımıyla, faiz tutarı, Rienaecker’lerin fundalıklarının anapara miktarının şakıtlarla birlikte pek fazla altına düşmeyeceği bir kalıta konacak. Böyle genç bir bayanı asla bekletmeye gelmez; en azından büyük kararlılıkla ve iç huzurla yaşar insan...Daha fazla çekinik kalırsan, o zaman sadece gelini kaybetmekle kalmayız, aksine Sellenthin’lerin

ailesini de kaybederiz ve bu işte en kötüsüdür, evet en kötüsü; aynı zamanda tabi ki, dayının sevecen ve yardım sever düşüncelerini de tabi ki” (Irr. Wirr. S 123.).

Görüldüğü gibi Botho, annesinin isteklerine kendi istemlerinden vazgeçme uğruna zorunlu olarak boyun eğmek durumunda kalmıştır. Bunun altında yatan en önemli etken, dengi dengine bir beraberliğin getirisi ve bir kurtuluş yolu olarak görülen Sellenthin’lerin mal varlığıdır.¹ Botho istemeden bir evliliğin eşiğine getirilmek istenmiştir. Toplumsal değerlerin itici bir tiksinti haline dönüştüğü bu zorlama, daha sonra Botho’da “*Neden Gideon’a karşısın, Kaethe? Hem, Gideon, Botho’dan çok daha iyi.*” (Irr. Wirr., s. 128) itirafıyla, bir pişmanlık kusuntusu halinde ortaya çıkacaktır. Botho dayısı Kurt von Osten tarafından kendisine anımsatılan **zengin** kuzeni Kaethe von Sellenthin ile evlenmesini bir gereklilik olduğunu yine aynı nedenlerden dolayı ısrarla ister: “*Ben yarın geri dönüp annene uğradığımda, ona haberi vereyim de sen o zaman dinle: ‘sevgili Josephine, Botho her şeyin yoluna koyulmasını istiyor’, dinle delikanlı bu senin iyiliğini isteyen yaşlı bir dayına yapacağın iyilik olsun. Wedell, siz de ikna edin, artık kendini bekarlar çevresinden çekip almanın zamanıdır. Yoksa az kalan mirasını da boşa harcayacak ve dar kafalı bir kızdaki kendini alamayacak. Haklı mıyım? Tabi ki. Bitmiştir.*” (Irr. Wirr., ss. 33-35) Botho da bu söylemler karşısında, ailesinin kuzenleri Kaethe’nin malvarlığından başka bir şey düşünmediklerinin ve kendi bireysel hakkı olan yaşamını istediği gibi şekillendirememesinin büyük ezinliğini içinde bu yaptırımlara boyun eğmek zorunda kalır.

Dar bir çevreden gelmesine karşın, bu beraberliğin geçiciliğini daha ilk dönemlerde sezen Lene, bu birlikteliğe uyum sağlamakta zorlanacağını ilk belirtilerini de Botho’yla beraber çıktıkları Hankels Ablage adlı dinlenme yerindeki

¹ Bkz. A.g.y., s. 152.

kır partisinde yaşamak zorunda kalır. Burada Botho, rastlantı sonucu kendi arkadaşlarıyla karşılaşır. Lene için en zor anlar böylece başlamış olur. Kendini oldukça atıl, fazlalık ve aşağılanmış olarak gören Lene, büyük bir yabancılık yaşar: “*Botho, bu gün hangi parolanın geçerli olduğunu hemen fark ederek, artık tanıştırma sırasının kendinde olduğunu anlayarak hafif bir el hareketiyle Lene’yi göstererek: “Madan Agnes Sorel.” Diye karşılık verdi.*

İki kız hafif bir referans yaparken ve en az on beş yaş büyük olan kraliçe Isabeau’ya kendilerinin tanımadıkları ve görünüşte rahatsız oldukları Agnes Sorel’in içten bir selamlamasını beklerlerken, üç bay da kibarca, evet görünüşe bakılırsa hatta saygılı denebilecek bir biçimde eğildiler.

Tüm bunların hepsi rahatsız ediciydi; belki de planlanmıştı, ancak bu ne kadar yapıldıysa, o denli kötü bir oyunun iyi oynanan rolü biçiminde bir tavır sergileniyordu.”(Irr.Wirr., s. 61) Lene, kendisinin **Madan Agnes Sorel** olarak tanıştırılmasına doğal olarak içerlenmiş bir halde, kendini olduğundan başka tanıtmak zorunda olmanın getirdiği aşağılanmışlık duygusu altında büyük ezinçlik duyar. Botho, bu davranışıyla bir bakıma Lene ile asla bir araya gelemeyeceklerini, yaşamlarını birleştiremeyeceklerini de onamış olur. Botho’nun buna kendisini zorunlu hissetmesi ise¹, dönemin sınıflar arası ilişkilerdeki mesafelerin ölçüsüne dikkatleri çekmektedir. Ne de olsa Botho’nun sevgi anlayışı her şeye rağmen yine de Lene’ninkinden daha zayıf, daha az samimi ve daha belirsizdir. “saç teli” motifi altında yatan Lene’nin çekinceli tavrı da bunu göstermektedir. Lene, Botho’yla olan bu beraberlikten olumlu bir sonuç çıkmayacağını öteden beri bilmesiyle yaşadığı çağın gereklerine daha iyi baktığını gösterir. Bu yüzden Lene, Botho’nun bu beraberliğe ciddi manada bel bağlamasının kaygılarını sıkça dile getirir: “*Atasözü şöyle dediği için: “Saç bağlayıcıdır, eğer onu bir çiçek demetine bağlarsan, o zaman sen bana bağlanmış olursun.”*

¹ Hans Ester, “**Über Redensart und Herzenssprache in Theodor Fontanes Irrungen, Wirrungen**”, In: Acta Germanica. Jahrbuch des südafrikanischen Germanistenverbandes, 7,1972, s.107.

“Ah, bu batıl inançtır. Bunu ancak bayan Dörr söyler.” (Irr.Wirr., ss. 50-51).

Fontane’nin *Irrungen Wurrungen* adlı bu romanı onun kendi yaşantısına dayanır. Romanın adı ve kahramanı ilk dönemlerde Conrad Wandrey “kein glücklicher Einfall” (Hüzünlü Son) olarak düşünülmüştür.¹ Ancak daha sonra toplumsal belirlemelerin akışı içinde uygun olan **Irrungen Wurrungen** diğer adıyla da “**Die Geliebte**” (Sevgili) başlığı seçilmiştir. Romanın gerilim çizgisine iki farklı noktada rastlamak olasıdır; bunlardan biri Botho’nun Kaethe von Sellenthin ile evliliğinden sonra Lene’nin kendilerine istemeden de olsa, rastlamasıdır. Bu sahnede Lene görülmemek için büyük çaba gösterir; köhne bir dükkanın vitrin boşluğuna sığınarak bu zor durumu atlatmaya çalışır. O an Lene’nin içinden geçenler, okurun imge dünyasını büyük oranda devindiren etkili bir düşünce sarmalı halinde gün yüzüne çıkar: “Ancak bir ara durdu, nereye gideceğini bilemiyordu; çünkü oldukça kısa bir uzaklıktan genç, güzel bir bayan koluna takılı halde kendisine doğru gelen Botho’yu hemen tanıdı... ve her ne pahasına olursa olsun, onunla karşılaşmamak için, çabucak karar verdi ve sağdaki yaya kaldırımına döndü ve önünde, galiba oradaki bir kilere açılan kapak görevi gören, dört köşeli üzerinde yarıkları olan, demirli bir tahtanın bulunduğu, en yakındaki büyük vitrine yaklaştı. Vitrin özellikle, stearin mumları ve turşu şişelerinin bildik biçimde dizilmesiyle oluşan, alelade eşya dükkanlarından biriydi.” (Irr.Wirr., s. 81.). Aynı gerilim duygusunu, Lene’nin yeniden başladığı yalnızlık içindeki yaşamını paylaşmak durumunda kaldığı fabrika ustası Gideon Franke ile evlenmesi kararından sonra, Gideon Franke’nin Lene’nin geçmişiyile ilgili olarak bilgilenmesinin ardından, Baron Botho von Rienaecker ile görüşme sahnesidir.

¹ Bkz.a.g.y.,s. 153.

Giedeon Franke dönemin değer anlayışının bir uzantısı olarak evleneceği kızın geçmişiyile ilgili kuşku ve kaygılarını gidermek için Lene ile açıkça konuştuktan sonra, Botho ile de görüşmesinin bir zorunluluk olduğunu söyleyerek, Lene'ye açık tavrını gösterir. Dönemin değer yargılarının, bir kez daha yıpranmış ve duyguları aşınmış olan kurbanı yine Lene olur. Botho'nun bu ilginç karşılaşmada tavrı sıra dışı bir heyecandan öte bir şey değildir: *“Franke, eğilerek karşılık verdi: “hayır sayın baron, yakını falan değilim; kimliğimi gösterecek durumda değilim. Ne var ki, kimliğimin belirlenmesinde de daha kötü olacak bir şey yok: uzun süredir Lene'yi tanıyorum ve onunla evlenmek niyetindeyim. Bana bir takım şeyler söyledi; daha doğrusu sizinle birlikte geçirdiği dönemden bahsetti ve sizinle yaşadığı büyük bir aşktan söz etti. Bunu size, sayın baron, Lene'yle aranızda ne geçtiğini doğrusu sormak gereğini duydum. Niyetimi kendisine açtığımda, Lene o an açık bir memnuniyetle beni onayladı ve hemen ekledi: sizinle konuşmamın, benim adıma en iyisini yapmış olacağımı söyledi.” ...“Botho önüne baktı ve kalbinin atışlarını bastırmak için zorlanıyordu. Sonunda yeniden kendine hakim oldu ve şöyle dedi: “Siz, Lene'nin mutluluğunu isteyen samimi birisiniz, bay Franke, duyduğum ve anladığım kadarıyla, bu size bir yanıt vermemi haklı kılıyor” (Irr.Wirr., s. 102.)... “Her şeyi gözlerinin önünden geçiren Rienaecker, heyecanını belli ederek ayağı kalktı ve sanki odası çok sıcak olmuş gibi, balkon kapısının her iki kanadını açtı. Daha sonra da gezinerek, hızlı bir tempoyla konuşmasına devam etti. “Artık ekleyecek bir şeyim kalmadı. Paskalya zamanıydı ve bizim tüm yaz boyunca güzel günlerimiz oldu. Bundan da bahsedeyim mi? Daha sonra yaşamın gerçek yüzü ve gerekenleri yüzünü gösterdi tabi. Bu da bizi ayıran neden oldu.” (Irr.Wirr., s. 103).*

Bu ifadelerde dikkat çeken en önemli nokta, baron Rienaecker'in *“Daha sonra yaşamın gerçek yüzü ve gerekenleri yüzünü gösterdi tabi. Bu da bizi ayıran neden oldu”* sözleriyle konuşmasını adeta çağın panoraması şeklinde özetleyen yanıdır. Gerçekten de bu ifadelerde dönemin yaptırıma varan belirleyici gücü, sosyal

normlar ve değerler bireyin yaşamını tartışmasız yönlendiren güç olarak karşımıza çıkmaktadır. Baron açısından da **yaşamın gerçek yüzü ve olması gerekenler** dönemin gereği olarak bireyin istemlerinin önüne geçmiş ve her şeye rağmen bireyi olması gerek konumda tutsak ederek, olamaması gereken yere sürüklemiştir. Botho'nun yararı olmayan bir pişmanlık ve iç hesaplaşmasının dökümü olarak ağzından dökülen “*Hem, Gideon, Botho'dan çok daha iyi*” ifadeleri de bu **olması gerekenlerin** bireye karşı yapılmış en büyük haksızlık olduğunun göstergesidir.

Dönemin değer yargılarının egemen güçlerin istemleri doğrultusunda nasıl yönlendirildiğinin uzantılarına, Fontane'nin diğer romanlarında olduğu gibi, bu romanında da toplum içinde yarattığı yankıdan tanık olmaktadır. Yazın dünyasının ele aldığı konuları işleme biçimine, kurmaca ölçeğinde bile olsa, tolerans gösterilemeyeceğine saygın aileler arasındaki genel geçer anlayıştan tanık olunmaktadır. Helmuth Nürnberger, dönemin “Vossische Zeitung” adlı gazetede yayınlanan romanın, ileri gelenler arasında toplumun değerlerine aykırı konuları ele alması bakımından aşağılanan ve etik olmayan yanı karşısında tavır konulmasını, yerleşik toplumsal tavrın bir yansıması olarak görür: “*Bu tüyler ürpertici fahişe hikayeleri artık son bulmayacak mı yoksa?*”¹ Fontane de bu tutumu toplum adına hoş karşılamaz. Toplum-birey ilişkilerinde, iyi adına yer almış ilişkilerin daha verimli olacağı düşüncesini vurgulamıştır.² Dönemin çağdaş gelişmeler karşısındaki baş döndürücü hızını göz önüne alırsak, o an hoş karşılanmayan davranışların yakın gelecekte temelden sarsılacağına kaçınılmazlığı kendini önemle hissettirmektedir.

Yazar, bir toplum eleştirmeni olarak romanlarını bu ilişkilerin yerleşik değerler ve normlardan kopması gerektiğinin uyarılarını yapar. Bu yönüyle romanlar

¹ Helmuth Nürnberger, a.g.y., s. 138.

² Bkz. A.g.y., s.138.

eleştirel tutumlu toplum romanları olarak nitelenebilir. Yazar romanlarında sıkça **onur, sadakat, değer, düzen, evlilik, kariyer, soyluluk** gibi kavramların üzerinde durarak, dönemin yerleşik yaşam anlayışının ana öğelerine eleştirel olarak dikkat çeker. Bu tutumuyla o dönemde **öz kıyım, öldürme, düello** gibi olguları, söz konusu değer ve normların ve bireyin onurla yaşamasının bir gereği olarak algılanmasının yerici tanımını yapar. **Effi Briest** adlı romanda, bir “Verjaehrungstheorie”¹ olarak zaman aşımına uğramış bir davranışın tazeliğini korumasının olası olamayacağı; ancak toplumun beklentileri doğrultusunda yapılması gerekenlerin yine de yapılması gerektiği gibi çağdışı bir anlayışı yazar yine aynı eleştirel tutumuyla işler. Baron Instetten ile Crampas arasında gerçekleşen düello, bu değer yargılarının insanlık dışı iz düşümüne yollama yapar.²

Irrungen Wirrungen adlı romanda, kırılma noktası olarak değerlendirebileceğim an, Botho’nun Lene ile Gideon Franke’nin evlilik ilanıyla karşılaşmasından sonra hissettiği yoğun duygu atmosferidir. Botho, “*Gideon ist besser als Botho*” (Gideon Botho’dan daha iyidir) demekle bir bakıma hem romanın akışının kırılma noktasını belirler; hem de yaşadıklarının bir değerlendirimini yaparak, pişmanlık ve öfke karışımı bir duyguyla dönemin değer ve normlarının işleme biçimine yönelik bir karşı duruş içine girer. Yazarın, romandaki olayların akışıyla okuruna yönelik bir takım uyarıcı göndermelerde bulunmayı amaçladığı sezilmektedir. Seçtiği kahramanlarının taşıdığı adların bu bağlamda belli toplumsal değerler yumağında, belli anlamlar içermesi boşuna değildir. Franke (Gideon), *Freie* (hür düşünür) anlamında özellikle yazar tarafından seçilmiş bir addır. Lene’nin yaşadıklarının karşısında dönemin ön yargılarına karşı, yine de tercihini onunla evlenmek biçiminde veren Gideon bu tavrıyla bir başkaldırı örneği sergiler. Buna

¹ Fontane, **Effi Briest**, s. 218

²a.g.y., s. 220.

karşılık soylu sınıfından gelen ve *Gebieten* (egemen olan, efendi) anlamına gelen **Botho** von Rienaecker ise, toplumun değerleri ve normlarının belirleyici gücü karşısında tercihini ailesinin istekleri doğrultusunda vermek zorunda kalmakla, baş eğer biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunda yazarın, değişimin çağın gerekleri arasında olduğuna ve buna öncülük edecek olan kesimin alt tabakadan gelenler olacağı görüşüne inandığı sonucu çıkar. Değişimin öncülerinin öncelikle bu ruhu kendi iç dünyalarında taşıyanların, bir cesaret örneği göstererek başarabileceklerine yönelik söylemlerin romanda geçen konuşmalarda vurgulanmasıyla bu savımız doğrulanmaktadır. Lene'nin ve ait olduğu sınıfın bu süreçte yüreklendirici konuşmaları buna örnek niteliğindedir: “*Beni seviyorsun ve güçsüzsün. Bunda değişecek hiçbir şey yok. Tüm güzel görünümlü erkekler güçsüzdür zaten, güçlüler ise, onları her zaman idare ederler...güçlü olan...evet bu güçlü olan kim peki? Evet ya senin annen, yada insanların söylentileri, yada ilişkiler; veya her üçü birden...Ancak bak şimdi.*”(Irr.Wirtr., s. 25). Bu ifadeleriyle Lene bir bakıma ilişkilerinin düzeyini ve geleceğini Botho'ya göre daha iyi kestirebildiğini göstermektedir. Özellikle Lene'nin son sözleri, güçlülerin yani egemen olanların daima yönlendiren, belirleyici güç oldukları kestirisi, dönemin toplumsal değerlerine yönelik ince bir eleştiri olarak belirmektedir. Ne de olsa Botho'nun da dile getirdiği gibi, her sınıfın kendine göre bir onuru vardır: “*Elbette, neden olmasın? Her kesimin kendi şerefî vardır. Çamaşırcı kadının da. Yoksa anneciğim, siz burada Berlin'de, kendi yaşlı çamaşırcı karısına bir şiir yazan meşhur bir şairin olduğunu daha bilmiyor musunuz?*”(Irr. Wirr., s. 17). Aynı paralellikte von Wedell ile baron Kurt Anton arasındaki şu ilginç konuşma da aynı konuya dikkatleri çekmektedir: “*Elbette sayın baron. Her koşulda bir uyarı olur. Hiçbir şeyi belli etmemek adına: bu tür haklılığı kesinleşmiş olayları bilirim ben. Zayıfın yapamayacağını saflık yapar, kanaatin saflığı, kanaatin samimiyeti buna cesaret edebilir. Ancak bu samimiyet kimde var ki?... Ancak zaafî olan bir şey yapmaya kalkışamaz; arı olan ise, her şeye cesaret edebilir*” (Irr. Wirr., s. 33). Sözü edilen arılık, insansal değerleri her türlü ön

yargıdan ayrı tutmasını bilen; yaşamın varsıl, soyluluk, onur gibi öğelerini alt sınıf insanını tutsak eden değerler olarak görmeyen kesimin taşıdığı bir anlayış biçimidir. Bunu fark eden Botho da, ön yargılara ve normlara karşı konulamayacağını anlayarak evlilik sonrası aşıktaşının mektuplarını gönül bağıyla birlikte çözüp ocakta küllendirirken değişmeyen şarkıyı dillendirir: “*bol sevinç, bol hüzn. Yanılgılar, kargaşalar. Eski bir şarkı.*”(Irr.Wirr.,s. 112).

Sonuç:

Theodor Fontane, realizm döneminin sosyal-kültürel topografyasını toplumsal içerikli romanlarında en ince ustalıkla işlemiş yazarlardandır. Ustaca gözlemleriyle çağ sorunlarına kendine özgü yaklaşımlarıyla eğilmiş; çağının insan odaklı sorunlarının insanlar arası ilişkiler düzeyindeki iz düşümlerini ayrıntılarıyla yakalayabilmiştir. **Irrungen, Wirrungen** adlı romanı, yazarın diğer sosyal romanları yanında kendine özgü içerik, doku ve çağrışım gücüne sahiptir. Seçilen figürler, ele alınan dönemsel konular, ortak insan sorunları sarmalında dönemin değer ve normlarına yönelik genel geçer bir eleştirel tutum sergiler. Yazar, okurundan toplumun genel görüntüsü ile ilgili bir tavır takınması ister. Roman, dönemsel gerçeklik, sınıf farklılıklarından doğan sorunlar ve buna karşı tavır içinde olan insanın bireysel tutumundaki açmazları ince bir eleştiriyle dile getirmesi bakımından da zengin dokulu ve gerçekçi bir romandır.

KAYNAKLAR

Bowman, Derek, (1984) : “Unser Hertz hat Platz für allerlei Widersprüche.” **Aspekte von Liebe und sexueller Gier in Fontanes Roman “Irrungen, Wirrungen”**. In: Fontane-Blaetter. Bd. 5. H.5 S. 443 – 456.

Ester, Hans,(1972): “**Über Redensart und Herzenssprache in Theodor Fontanes Irrungen, Wirrungen**”, In: Acta Germanica. Jahrbuch des südafrikanischen Germanistenverbandes, 7..

.....Yıl: 2009.....KKEFD.....Sayı:19.....

Fontane, Theodor, (1952): **Irrungen Wirungen**, Roman, Walter Lehning Verlag,.

Fontane, T. (1984): **Effi Briest**, Roman, Wilhelm Goldman Verlag, Berlin.

H. Hetling Gunter, (1985): **Theodor Fontanes “Irrungen Wirungen”**
Die “Erste Seite” als Schlüssel zum Werk, New York/Bern/Frankfurt a.M.

Hettche, Walter, (1991): **Irrungen Wirungen, Interpretationen, Fontanes Nowellen und Romane**, Hrsg. Christian Grawe, Reclam, Stuttgart, , s. 138.

Jolles, Charlotte(1967) : **“Gideon ist besser als Botho” Zur Struktur des Erzahlschlusses** bei Fontane. In: Festschrift für Werner Neuse. Hrsg. Von Herbert Lederer und Joachim Seyppel. Berlin.

Kaestner, Erich, (1959): In : **Das Grosse Theodor Fontane Buch**, Hrsg. Werner Pleister, R. Piper & Co. Verlag, München Zürich, 1980.

Nürnberger Helmut,(1983): **Fontane, in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten**, Rowohlt Verlag, Hamburg.

Schafarschik, Walter,(1986): **Erläuterungen und Dokumente**, Theodor Fontane, Effi Briest, Reclam.