

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı
Fransız Dili Eğitimi**

FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE EDEBÎ METİNLERİN KULLANIMI

Evrin ATUN ERMAĞAN
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2016

**T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı
Fransız Dili Eğitimi**

FRANSIZCA ÖĞRETİMİNDE EDEBÎ METİNLERİN KULLANIMI

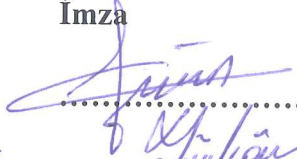
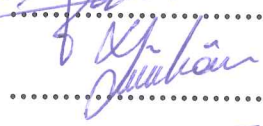
Evrım ATUN ERMAĞAN
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman:
Doç. Dr. Füsün ŞAVLI

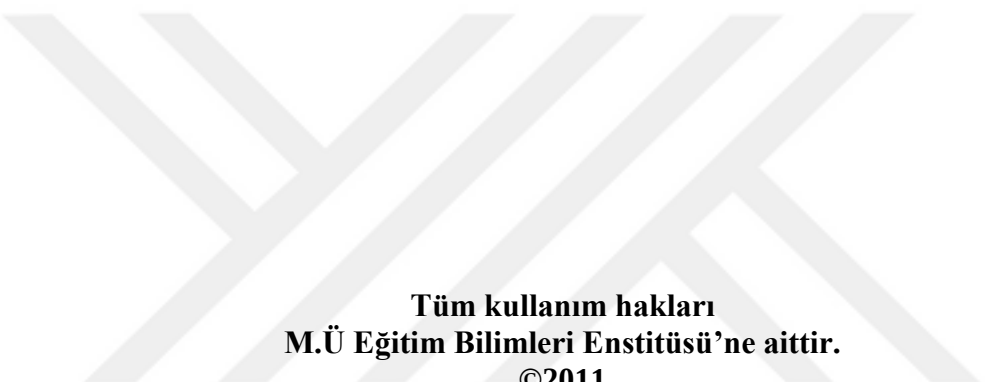
İstanbul, 2016

ONAY

Evrin Atun Ermağın tarafından hazırlanan “Fransızca Öğretiminde Edebî Metinlerin Kullanımı” konulu bu çalışma, 12.05.2016 tarihinde yapılan savunma sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	DOÇ. DR. FÜSÜN SAYLI.....	
JÜRİ ÜYESİ	DOÇ. DR. Y. DRAK. TÜRKAN TAŞ.....	
JÜRİ ÜYESİ	DOÇ. DR. LATİF BEYRELİ.....	

Evrin ATUN ERMAĞAN



**Tüm kullanım hakları
M.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
©2011**

ÖZGEÇMİŞ

- 1995 Sainte Pulchérie Fransız Lisesi
- 1997 Seattle Academy of Arts & Sciences
- 1998 Saint Joseph Fransız Lisesi
- 2008 İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Fakültesi Fransızca Öğretmenliği
Bölümü mezuniyet
- 2008 Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana
Bilim Dalı Fransızca Dili Eğitimi Yüksek Lisans Programı giriş

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum:

2008- İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Fransızca Biriminde Fransızca
Okutmanı

E-posta: evrimatun@gmail.com

Telefon: 0532 611-1498

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, Fransızca öğretiminde edebi metinlerin kullanımı incelenerek, Alain Robbe-Grillet'nin *Silgiler* romanından seçilen metinler doğrultusunda, Yeni Roman okuru ile yabancı dil sınıfı öğrencisi arasındaki paralelliklerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Alımlama Estetiği Kuramı temel alınarak yapılan okuma çalışmaları ve eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan etkinlikler çerçevesinde, edebiyatın dil sınıfındaki kullanımının önemini vurgulamak hedeflenmiştir. Bu çalışmayla, Yeni Romanın, okuma etkinliğine kattığı boyut ve yarattığı perspektif doğrultusunda, yabancı dil öğretimine sağladığı katkıya farkındalık yaratmak amaçlanmıştır.

Evrin ATUN ERMAĞAN

TEŞEKKÜR

Gerek yüksek lisans dersleri süresince gerek tez çalışmalarım sırasında, aktardığı değerli bilgiler ile ufkumu açıp bana yol gösteren, literatürlere ulaşmam için önemli yardımlarda bulunan Marmara Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü ve Fransızca Ana Bilim Dalı Başkanı Sayın Prof. Dr. Murat Demirkan'a, tüm çalışma boyunca, bana her anlamda destek olan, yönlendiren,engin bilgi birikimiyle araştırmama önemli katkılar sağlayan tez danışmanı hocam, değerli bilim insanı Sayın Doç. Dr. Füsün Şavlı'ya, bu süre zarfında gösterdiği anlayış ve destekle, çalışmamı yürütmeme önemli ölçüde katkı sağlamış olan değerli hocam Sayın Bengü Usal Ülken'e ve son olarak, çok değerli akıl hocam, ömrünü bilime adanmış yegâne insan, sonsuz destekçim, annem Sayın Prof. Dr. Gülten Atun'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ve tabi ki, her an her adımda bana destek olan ve yardımlarını eksik etmeyen sevgili eşime ve aileme, özellikle de sevgili teyzem Nurten Tuna'ya şükranlarımı sunarım.

ÖZET

Çalışmamızda, yabancı dil sınıfında, edebi metinler kullanımının, günümüze kadar gelen dil öğretim yöntemleri çerçevesinde gelişimi incelenerek, dil öğretiminde edebi okumanın, ilk seviyelerden itibaren başlaması gerektiğini vurgulamak amaçlanmıştır. Bu bağlamda, çağdaş edebiyat okuru ve dil sınıfı öğrencisi arasında oluşabilecek benzerlikleri irdelemek ise çalışmamızın başka bir önemli amacını yansıtmaktadır.

Bu amaçlar doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Edebiyatın dil sınıfında kullanılması mümkün müdür?
2. Edebi metinleri dil sınıfında ilk seviyeden itibaren kullanmak mümkün müdür?
3. Edebi metinlerin yabancı dil dersi kitaplarında ilk seviyeden itibaren yer alması mümkün müdür?
4. Edebi metinlerden, dil sınıfında hangi yöntem, kuram ve anlama modelleri çerçevesinde yararlanılabilir?
5. Yeni Roman örneklerinden seçilecek metinlerle, dil sınıfında ne gibi etkinlikler hazırlanabilir?

ABSTRACT

In this study, the purpose was to underline the need of literary reading in language teaching from the very first level, by exploring the place of literary texts in the language teaching methods from past to present. Within this context, to show the possible similarities between the contemporary reader of literature and the student of the language teaching class, forms the other main purpose of this study.

In accordance with these purposes, the following questions were explored:

1. Is it possible to use literary texts in the language teaching class?
2. Is it possible to use literary texts in the language teaching class from the very first level?
3. Is it possible to have literary texts in the language teaching course books from the very first level?
4. Among which method, theory and comprehension skills, stands the best way of taking profit out of the literary texts the language teaching class?
5. What kind of activities could be arranged with the texts chosen from the New Novel books?

İÇİNDEKİLER

ONAY	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1.Tez Konusu	1
1.2. Amaçlar ve Araştırma Soruları	3
1.3 Kuramsal Çerçeve	5
1.3.1. Yöntem	5
1.3.2. Sınırlılıklar	5
1.3.3. Anlamdan Yapıya Ulaşma Modeli	5
1.3.4. Alımlama Estetiği Kuramı	6
 BÖLÜM II: EDEBİYAT VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	 9
2.1. Edebiyat	9
2.1.1. Edebiyatın Yabancı Dil Öğretiminde Yeri	10
2.1.2. Yabancı Dil Sınıfında Edebi Metinler	12
2.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Edebiyat	18
2.2.1 Geleneksel Yöntem	19
2.2.2 Direkt Yöntemler	21
2.2.3 İletişimsel Yaklaşım	22
2.2.4. Eylem Odaklı Yaklaşım	24
2.2.4.1. Avrupa Ortak Başvuru Metni	29
2.2.4.1.1 Dil Düzeyleri	31
2.2.4.1.2 Edebiyat ve Avrupa Ortak Başvuru Metni.....	33
2.3. Edebi Metinleri Okuma: Okuma nedir?	35
2.3.1 Okuma Stratejileri	36
2.3.2 Okuma Modelleri	37

2.3.2.1. Yapıdan Anlama Ulaşma Modeli	37
2.3.2.2 Anlamdan yapıya ulaşma modeli	38
2.3.3. Okuma Süreci	38
2.3.4. Okuma Etkinlikleri	39
2.3.4.1. Okuma Öncesi	39
2.3.4.2. Okuma Sırasında	39
2.3.4.3. Okuma Sonrası	40
2.4. Edebi Okuma	41
2.4.1. Yabancı Dil Sınıfında Edebi Okuma	42
2.4.2. Eleştirel Okuma	43
2.5. Yabancı Dil Ders Kitaplarında Edebiyat	45
2.5.1 Yabancı Dil Ders Kitaplarında Edebi Metin Uygulamaları	46
2.5.1.1. Panorama	47
2.5.1.2. Écho	48
2.5.1.3. Alter Ego	49
BÖLÜM III: EDEBİ METİN KULLANIMI VE YENİ ROMAN	52
3.1. Yeni Roman	52
3.1.1. Alain Robbe-Grillet	57
3.1.2. Silgiler	59
3.2. Yabancı Dil Sınıfında Yeni Roman	60
3.3. Dil Düzeylerine Göre Etkinlik Örnekleri	63
3.3.1. A1 Düzeyi	65
3.3.1.1. Etkinlik 1	65
3.3.1.2. Etkinlik 2	67
3.3.1.3. Etkinlik 3	68
3.3.1.4 Etkinlik 4	69
3.3.2. A2 Düzeyi	71
3.3.2.1. Etkinlik 5	71
3.3.2.2. Etkinlik 6	73
3.3.2.3. Etkinlik 7	75
3.3.3. B1 Düzeyi	78
3.3.3.1. Etkinlik 8	78
3.3.3.2. Etkinlik 9	80

3.3.4. B2 Düzeyi	81
3.3.4.1. Etkinlik 10	81
BÖLÜM IV: SONUÇ	83
KAYNAKLAR	86
EKLER	92



BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1.Tez Konusu

Medeniyetlerin ve kültürlerin temel taşı, en canlı tanığı olan dil, anlamak ve anlatmak için atılan ilk adım, iletişimin başlangıç noktasıdır. Dil, seslerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkmış toplumsal bir kurumdur. Kendine özgü kuralları olan ve bu kurallar çerçevesinde gelişen dil, tarihe tanıklık etmiş, asırlar boyunca birçok dönemin ışığında, toplumların yaşantılarının yansıması olmuştur.

Eski çağlardan günümüze kadar gelmiş, sözlü ya da yazılı eserler incelenirken, göz önünde bulundurulun öncelikle eserin tarihi, daha sonra da ait olduğu toplumdur. Her toplum, tarih boyunca, canlı bir organizma gibi yaşamış, değişimlere uğramış ve yaşamaya da devam etmektedir. Dil de bu canlı organizmanın en önemli organı, kendini ifade etme aracı, gelecek nesillerde varlığını sürdürmesini sağlayacak en hayati parçasıdır.

Bir toplum kimliğini kültürüyle kazanır ve bu kimlik nesillerden nesillere aktararak varoluşunu sürdürür. Kültürlerin oluşmasında ve varlığını sürdürmesinde en büyük etken dildir. Bu nedendir ki, dil ve kültür birbirinden ayrılmaz iki parça, bir milleti oluşturan sarsılmaz bir bütün, geçmişle gelecek arasında kurulan bir köprüdür.

Dil eğitimi, kişinin dile, belli kurallar ışığında daha geniş perspektifle yaklaşmasını ve onu daha detaylı bir çerçevede anlamlandırmasını sağlar. Dilin oluşumu ve kullanım biçimleri ortaya çıktıkça, okuma anlam kazanır, zevkli bir etkinlik haline gelir. Okudukça, kişi kendi değerleri ve kültürü hakkında bilgilenir, bu bilgilerini sosyal miras olarak gelecek nesillere aktarır.

Bir milletin kültür birikiminin en önemli yansıması, yine o milletin dilinin eseri olan edebiyattır. Toplumların yaşayışları, acıları, sevinçleri, heyecanları, akla gelebilecek her türlü duygusu, dili ustalıkla kullanan, o topluma ait yazarların kaleminden kelimelere

dökülmüş, eserleri tarihe kanıt niteliği taşıyan belgelere dönüşmüştür. Edebiyat, dilin ve kültürün, sonraki nesillerle taşınmasını, başka kültürlerle tanışmasını sağlar. Farklı milletlere ait edebi eserleri okumak, o milletin, duygusunu anlamak, değer yargılarını anlamlandırmak için bulunmaz bir fırsattır. Üstelik bu bilgiler, bir ders gibi çalışılarak değil, incelikle seçilmiş kelimelerin içinde, özenle kurulmuş cümlelerin arasında keyifli bir yolculuk sırasında edinilecektir.

Yabancı dil eğitimiyle de, kişi artık evrenselleşme yolunda en önemli adımı atmış sayılır. Kendi dilini, kültürünü, özünü anlamış insanın algıları, başka bir dile, başka bir kültüre karşı açık hale gelmiştir. Kendi kültürü ve hedef dilin kültürü arasında bağlantı kurabilen, hem kendini hem karşısındakini anlama çabası içine giren insan, kendi gibi olmayana hoşgörü ve saygı gösterecek, günümüz medeni toplumlarının yetiştirmeyi amaçladığı insan kimliğini kazanacaktır.

Yabancı dil dersinde, kültürel öğeleri gözler önüne serecek, en güvenilir araç yine edebiyat olacaktır. Dil sınıfında, uygun seviyeye göre seçilecek uygun metinle, öğrenci hedef dilin günlük kullanımı dâhil çok çeşitli kullanımlarıyla tanışacak, o dilin ait olduğu medeniyet ve kültür hakkında bilgi sahibi olmak için ilk adımı atacaktır. Bu çalışmada da, bu nedenle ilk olarak edebiyatın dil sınıfındaki yeri üzerinde durulacaktır.

Edebi metinler, günümüze kadar çeşitli aşamalardan geçmiş yabancı dil öğretim yöntemlerinde, ilk başlarda varlığını sürdürmüş, sonrasında yok olma noktasına kadar gelmiş, günümüz öğretim yöntemleri çerçevesinde de yine sıklıkla karşımıza çıkar hale gelmiştir. Geleneksel yöntemle başlayıp, yabancı dil öğretiminin en güncel yöntemi eylem odaklı yaklaşıma kadar gelen zaman içerisinde, edebi metinlerin yabancı dil sınıfında ve Avrupa Ortak Bildiri Metni çerçevesinde kullanımının incelendiği bir sonraki kısma geçiş yapılacaktır.

Okuma etkinliğinin önemini anlamak ve bu etkinlik sırasında takip edilmesi gereken stratejileri bilmek, edebi metinleri doğru şekilde okuyup çözümleyebilmenin ilk basamağı olacaktır. Belirlenen kuram doğrultusunda, doğru anlama modellerinden yola çıkarak, edebi metinleri okumak ve anlamak için gerekli olan meziyetler ve tüm bunların nihayetinde erişilecek eleştirel okuma yöntemi de çalışmanın bir sonraki konusunu oluşturmaktadır.

Günümüz yabancı dil öğretim yöntemleriyle tekrar yabancı dil sınıfında varlığını göstermeye başlayan edebi metinler, ders kitaplarında da karşımıza çıkmaktadır. Hedef dilin en belirgin kültürel öğelerini yansıtacak şekilde derlenen bu metinler, doğru kullanım durumunda her türlü beceriye hitap etmekte, başlangıç seviyesinden itibaren uygulanacak her türlü etkinliğe zemin hazırlamaktadır. Çalışmanın bu bölümünde ise, belirli aralıklarla basılmış, üç ayrı Fransızca ders kitabı; Panorama 2, Alter Ego 2 ve Écho 2 kitapları, edebi metinlere verdikleri yer açısından incelenecektir.

İkinci bölümde yer verilen Yeni Roman akımı, bu çalışmanın en can alıcı noktasını oluşturmaktadır. Yazarın varlığının silinmesi ve romanda anlatılan hikâyeye okuyucunun yön vermesi fikrinden ortaya çıkmış Yeni Roman akımı, günümüz öğretim metotlarındaki öğrencinin dersi yönlendirmesi, kendi öğrenim serüvenin rotasını kendisinin çizmesi ortak amacıyla paralellik göstermektedir. Bu nedenledir ki, edebiyat, yabancı dil öğretim sınıfına giriş yaptıktan sonra, yeni romanla tanışan, okuyucudan ne beklendiğini anlayan öğrenci, kendi okuma performansı ve öğrenme süreci çabası arasındaki benzerlikleri görecektir, iki ayrı kazanımı aynı anda elde edecektir.

Çalışmanın uygulama bölümünde, Yeni Roman'ın öncüsü Alain Robbe-Grillet'nin *Silgiler* romanından seçilmiş kesitlerle, sadece tek bir romandan seçilecek tek bir metinle bile dil sınıfında ne denli farklı etkinlik yapılabileceği gösterilecek, her seviye için uygulanabilecek çalışmalar ayrı ayrı, kapsamlı olarak gözler önüne serilecektir.

Çalışmamız, yabancı dil sınıfında, edebi metin kullanımının her seviyeye hitap edebileceğini ispatlamasının yanı sıra, Yeni Roman okuyucusu ve yabancı dil sınıfı öğrencisinin görevleri arasındaki paralellikleri vurgulaması bakımından da, daha önce yapılmamış bir çalışma olma özelliği taşıdığı için, eğitimde edebi metin kullanımına alanına ışık tutmayı amaçlamaktadır.

1.2. Amaçlar ve Araştırma Soruları

Bu çalışmada, Giriş bölümünde de belirtildiği üzere, Alain Robbe-Grillet'nin *Silgiler* başlıklı yapıtının yabancı dil sınıfında hangi etkinlikler çerçevesinde gerçekleştirilebileceği incelenecektir. Bunun için de öncelikle, yabancı dil sınıfında edebi metinler kullanımının günümüzde geldiği nokta araştırılacak, edebiyatın yabancı

dil üretimindeki önemi üzerinde durulacaktır. Yabancı dil ders kitaplarının da özellikle ağdaş edebiyat metinlerine yer verdiği göz önünde bulundurularak, dil sınıfında Yeni Roman kullanımının sağlayacağı yararlar gözler önüne serilecek ve bu doğrultuda oluşturulacak etkinliklere örnekler verilecektir.

Sonuç bölümünde, uygun kuram, yöntem ve okuma stratejileri doğrultusunda, uygun seviyeye göre seçilecek metinlerin dil sınıfında önemli bir kaynak oluşturduğu ortaya konulmaya, uygulanan etkinlikler doğrultusunda, edebi metinlerin, dil sınıfındaki kullanım alanlarına öneriler getirilmeye çalışılacaktır. Özellikle, Yeni Roman okuyucu profili ve dil sınıfında hedeflenen ğrenci profili arasındaki paralelliklere dikkat çekerek, erken (başlangıç) seviyesinden başlayacak doğru okuma alışkanlığının dil ğrenimindeki önemi üzerinde durulacaktır.

Bu bağlamda, çalışmamızda, yukarıda belirtilen konuları dikkate alarak, aşağıdaki sorulara cevap bulmaya çalışmak amaçlanmaktadır:

1. Edebiyatın dil sınıfında kullanılması mümkün müdür?
2. Edebi metinleri dil sınıfında ilk seviyeden itibaren kullanmak mümkün müdür?
3. Edebi metinlerin yabancı dil ders kitaplarında ilk seviyeden itibaren yer alması mümkün müdür?
4. Edebi metinlerden, dil sınıfında hangi yöntem, kuram ve anlama modelleri çerçevesinde yararlanılabilir?
5. Yeni Romandan örneklerinden seçilecek metinlerle, dil sınıfında ne gibi etkinlikler hazırlanabilir?

1.3. Kuramsal Çerçeve

1.3.1. Yöntem

Bu çalışmada, yabancı dil sınıfında, edebi metinler ile her seviyeye uygun etkinlik hazırlamanın mümkün olduğunu göstermek amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır. “Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005, s.37).” Tarama modelleri genel olarak var olan durumu ya da gerçekliği olduğu gibi araştırıp açıklamayı hedeflemektedir. Tarama modeli; nesneye, olguya, olaya, bireye vb. ilişkin tüm verilerin tamamının gözden geçirilmesi mantığına dayanmakta olduğundan seçilen örneklemin mutlaka evrenin tamamını yansıtacak güce sahip olması gerekmektedir.

Bu nedenle, yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kaynak oluşturacak nitelikte metinler taranmış, bu işlem sırasında, metinlerin Yeni Roman akımının etkisinde oluşturulmuş olması esas alınmıştır. Örneklem olarak, Yeni Romanın öncüsü sayılan Alain Robbe-Grillet’in Silgiler romanı seçilmiş, incelemeler bu roman çerçevesinde yapılmıştır. Roman incelenirken, dilbilimsel, iletişimsel ve sosyokültürel hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlamaya yönelik metinler seçilmiş, bu metinlerden, yabancı dil sınıfında kazanılması hedeflenen dört becerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirilmesine olanak veren etkinlikler tasarlanması göz önünde bulundurulmuştur.

1.3.2 Sınırlılıklar

Bu çalışma, Alain Robbe-Grillet’in Silgiler romanı ile sınırlandırılmıştır.

1.3.3 Anlamdan Yapıya Ulaşma Modeli

Günümüz öğretim yöntemleri çerçevesinde hedeflenen, öğrencinin önce genel bir bakış açısı kazanması, okuduğundan kendi çıkarımlarıyla bir anlam elde etmesi, sonrasında dilin yapısı üzerinde çalışabilme becerisi geliştirmesidir. Bu nedenle, çalışmamızda da, okunan metinlerle ilgili, önce genel bir yargıya varabilmek ve sonrasında, bu yargı

sonucu detaylı çalışmalar yapabilmek amaçlandığı için, anlamdan yapıya ulaşma modeli esas alınmıştır.

1.3.4. Alımlama Estetiği Kuramı

Çalışmamızın uygulama aşaması, Yeni Romanın dil sınıfındaki kullanım potansiyelini gözler önüne sermek açısından, Alain Robbe-Grillet'nin *Silgiler* romanından seçilen metinlerden oluşturulan etkinliklere ayrılmıştır. Edebiyat eserindeki metne anlamı okuyucunun kattığını savunan Alımlama Estetiği Kuramı çalışmamıza kaynak oluşturmuş, Yeni Romanın sahip olduğu, zamana ve nesnelere kattığı anlamla yazarın hikâyesine yön veren okuyucu yapısı bu doğrultuda ele alınmıştır. Bunu yapmaktaki amaç, yabancı dil sınıfında, edebi metinler kullanımının ve okuma etkinliğinin önemini vurgulamak olmuştur.

İlk olarak, Almanya'da, Wolfgang Iser ve Hans Robertt Jauss tarafından ortaya atılan Alımlama Estetiği Kuramı, okur merkezlidir ve anlama ve yorumlamaya dayanır. Bu kurama göre, yazarın bıraktığı boşlukları doldurarak, romana yön veren kişi aslında okuyucudur.

Wolfgang Iser'e göre (1978, s.12), "Eserin anlamı okuma süresince ortaya çıkar." Anlamın oluşmasında, okurun içinde bulunduğu durum, geçmiş bilgi ve yaşantıları rol oynar. Çağdaş yazarlar, özellikle de Yeni Romancılar, yapıtlarını, okurun bu etkin katılımına yön verecek şekilde oluştururlar. Karakterler hakkında yok denecek kadar az bilgiler, zamanın sarmal yapısı, nesnelerin bitmek tükenmek bilmeyen betimlemeleri, okuyucuya okuduğu esere kendi anlamlarını katmasını zorunlu kılar. Hikâyenin yapısını belirleyen bu yönlendirmeler, Alımlama Estetiği Kuramına göre boşluklar olarak ifade edilir. Boşluklar, metinde söylenmeyen, okuma süreci boyunca, okuyucunun kendi oluşturacağı çıkarımlar olacaktır. "Okuma Edimi, okurun öznel geçmişi, şimdisi, geleceğiyle de ilgilidir. Gerçekte okur, kendi kişisel konumuna göre, duygusal yapısına, düşünsel yetisine göre göre okur bir metni. Bu açıdan bir bakıma, her okur kendini okur metinde (Göktürk, 1980, s.168-169)."

Bununla birlikte, yazar, bu çıkarsama yönlendirmelerini, eserinin temel fikri kaybolmayacak şekilde planlar; okuyucu boşluk doldurmada tamamıyla özgür değildir. Metni, ait olduğu bağlamda yani tarihsel, kültürel ve toplumsal boyutta değerlendirebilen, yorumlayabilen bilinçli bir okur ancak metnin kendisine sunduğu bu ipuçlarını fark edebilir. İpuçlarını fark edip, kendi çabası sonucu ortaya bir anlam çıkarması, okuyucuda estetik bir zevkin oluşmasını sağlar ve böylece istenilen çağdaş okuyucu profili oluşmuş olur.

Bir metne yaklaşan okur, belli bir okuma birikimi, bir toplumsal kültürel bakış, bir inançlar beklentiler yumağı ile yaklaşır. Bu birikimden kaynaklanan bir ön anlamayı da birlikte getirir. Gerçekte her okurun bir metni anlaması, kendi dünya yaşantısının, bilinç deneyinin boyutlarıyla, özellikle de dil yetisiyle doğru orantılıdır. Böylece, her yorumlama edimi biraz da kendi benliğimizin yorumlanmasıdır. İşte bu anlamda okumak yorumlamak, dilbilgisel, çizgisel, salt parçalara yönelik bir etkinlik değil, metnin önü ardı, yüzeyi derini, içerdiği değişik bakış açıları, değişik anlam tabakaları kapsamında bir gezi, bir çabalama, bir uğraştır (Göktürk, 1989, s.116)

Alımlama Estetiği Kuramının, okuduğunu anlayan, yorumlayabilen, ona yön veren ve katkıda bulunan okuyucu anlayışıyla oluşacak öğrenci profili, üretkenliğin ve hayal gücünün gelişmesini önemli ölçüde desteklemektedir. Edebi metinler ile tanışan, farklı kültürleri gözlemleyen öğrencinin dünya görüşü genişleyecek, sınıf içinde etkin rol alarak üstlendiği görevler çözüm üreten ve üretken bir birey olmasını sağlayacaktır. Yabancı dil sınıfında, doğru okuma stratejileri oluşturularak, uygun etkinlikler ile birlikte verilecek edebi metinler, eğitim sisteminin genel amaçlarına birebir uyan bir uygulama alanı yaratacaktır.

Alımlama Estetiği Kuramının vurguladığı, edebi metnin çok anlamlı yapısı, kendi bilgi ve deneyimleri sonucu çıkarımlar yapacak okuyucuyu merkeze koyar ve bu da eylem odaklı yaklaşımda öğrencinin büründüğü aktif rol ile kendi eğitim parkurunun merkezinde bulunmasıyla örtüşür. Okuyucu, metni, kendi hayal gücü, nesnelliği ve arzuları doğrultusunda değerlendirerek okurken, öğrenci de yeni bilgiyi aynı doğrultuda yorumlar ve uzun süreli belleğe aktarır (Séoud, 1997, s.66).

Sınıfta öğrenilen yeni bilgiler, hafızada kısa sürede yer tutmakta sonra da unutulmaktadır. Bilgiye ulaşırken, hayal gücünü kullanmak, farklı bakış açıları geliştirmek, hafızada var olan bilgilerle birleştirmeyi, sağlam örülmüş bir binaya yeni bir kat çıkmaya benzetmek mümkündür; okuduğuna kendi yorumunu katan, öğreniminde aktif rol alan öğrenci, bu işlenmiş bilgiye hafızasında uzun süreli yer açacaktır.

Yabancı bir dili öğrenirken, ilk seviyeden itibaren, doğru stratejileri kullanarak, okuma alışkanlığı kazanan öğrencinin, geçmiş öğrenme yaşantıları ve dünya görüşü ışığında değerlendirerek edindiği bilgiler, ona yeni dünya görüşleri, yeni bakış açıları kazandıran kalıcı bilgiler olacaktır. Okuma etkinliğinde, Alımlama Estetiği Kuramının oynadığı rol işte bu nedenle büyük önem taşır; “Bu kuramla, kendi görüşünü sunmak isteyen öğrencinin aktif katılımı sağlanır; edebi metinlere farklı bir bakış açısıyla yaklaşmak, yorum katmak ve sınıf ortamında paylaşmak, öğrencinin özerklik kazanması yolunda atılan önemli bir adımdır (Hernández, 2015, s.487).”

BÖLÜM II: EDEBİYAT VE YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

2.1. Edebiyat

Yüzyıllar boyu tüm tarihe tanıklık etmiş olan edebiyat, insanların yaşayışlarını, örf ve adetlerini irdelemiş, sosyal çevreleri ve ilişkilerini gözler önüne sermiş, hem bireysel hem toplumsal çerçevede insanların yaşayabileceği her türlü duyguyu anlatmış, kısacası hayatı etkileyen her unsuru bünyesinde yaşatmış ve yaşatmaya devam etmektedir. Bu nedenle de, edebiyat, bir milletin en değerli kültürel hazinesi sayılmaktadır.

Her milletin sosyal ve siyasi yapısı ve bu yapıda zaman içinde oluşan değişimler, o milletin edebiyatına yansır. Edebiyat da, bu yapılara paralel olarak sürekli bir değişim içindedir. Her döneme özgü özelliklere ayna tutan edebiyat aslında okuyucuya hayatın ta kendisini sunmaktadır. Sunulan hikâyeden çıkarılacak sonuç da, yazarın hayatının değil, okuyucunun kendi hayatıyla kurduğu bağlantı sonucu çıkacak sonuç olacaktır.

Edebiyat demek hayat demektir. Edebiyat, bireysel ve toplumsal hayatın ve düşüncenin estetik bir biçimde, dil aracılığıyla hayat bulmasıdır. Konular, sosyal sorunlardan aşka, politik bir devrimden bireysel problemlere kadar çeşitlik gösterirken amaç eğitmek değil, bu konularda insanlara ışık tutmak, yeni bakış açıları kazandırmak ve aslında belki de en önemlisi keyif vermektir. Edebiyatı hayatına dâhil edip bu keyfin tadına varan insan, açık görüşlü ve tercihini nitelikli bir hayattan yana kullanan insandır. “Hayatı edebiyatla iç içe yaşayanlar dilin insana bağışlanan üst kimliğinden haberdar olurlar. Başka bir ifade ile hayatı daha nitelikli bir kavrayışla idrak etmek isteyenler edebiyata kayıtsız kalamazlar (Özdenören, 2012, s.1).”

Edebiyat, insana, hem kendi toplumunu hem de yabancı toplumları anlayabilmenin, kültürlerini tanıyabilmenin, düşünceleriyle empati kurabilmenin kapılarını açar. Tüm bunları başarabilen birey, kendisiyle barışık, çevresiyle uyumlu, kendini geliştirmenin önemini kavramış birey demektir. Edebiyatın okullarda ders olarak okutulmasının nedeni de, bu kendini gerçekleştirmiş bireyi ortaya çıkarma niyetinden kaynaklanır. Bu nedendir ki, edebiyat eğitimi, çağdaş eğitimin önemli çalışma alanlarından birini oluşturmaktadır.

Edebiyat ve edebiyat eğitimi, insanla ve insan topluluklarıyla ilgilenip uğraşma bakımından birbirini tamamlayan, birbiriyle yakından ilişkili olan iki alandır. Çünkü edebiyatın da, eğitimin de konusu insandır. İnsanoğlunun yeryüzündeki serüvenleri, doğal ve toplumsal çevresiyle ilişkileri, sağlıklı bir yaşayış özlemi, bu iki alanın ortak konusunu oluşturur (Kavcar, 1999, s.2).

Kavcar'ın da belirttiği üzere, edebiyat eğitimi, bireye kendi kültürünü ve öz benliğini tanıtırken, başka kültürlerin ve o kültürlere ait insanların varlığından haberdar olmasını sağlar. Dünyanın, bu farklı kültürlerin birleşiminden meydana geldiğini gören birey de, barışçı ve aydın bir bakış açısına sahip bir birey olmak için en önemli adımı atmış olur.

Bu aydın bakış açısı, yabancı dil öğrenen bireylerin özellikle sahip olması gereken bir bakış açısıdır. Öğrendiği dilin, yaşayışını, kültürünü, farklılıklarını kabul eden öğrenci için, arık dille bütünleşmek, kullanım sebeplerini anlamak ve bu doğrultuda o dili kullanmak çok daha kolay ve keyifli olacaktır.

2.1.1. Edebiyatın Yabancı Dil Öğretiminde Yeri

Edebi metinler, tarih boyunca toplumlara, konuşulan dillere, yazın şekillerine tanıklık etmişlerdir ve gerçekleri yansıtmışlardır. Doğası gereği özgün olan edebi metin, hedef dilin kültürünü, insanlarını, insanların iletişim şekillerini gözler önüne serer ki bir dil sınıfında dil öğretimi ile beraber hedeflenenler tam olarak bunlardır.

Temeli Avrupa Konseyi Ortak Kriterleri' ne dayandırılarak hazırlanan Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İkinci Yabancı Dil Öğretim Programları da, yabancı dil dersinin öğrenci merkezli olarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Çalışma, amaçlanan öğrenci merkezli yabancı dil eğitiminin, edebi metinlerle yabancı dil dersi bağlamında oynadığı rolü vurgulamaktadır. Ayrıca edebi metinlerle üretime dayalı ve yaratıcı çalışma tekniklerinin incelenmesiyle, söz konusu modern ders uygulamalarının tanıtılıp yaygınlaşmasının sağlanması hedeflenmektedir (Ünal, 2005, s.203).

Yabancı dil sınıfında kullanılan edebi metinler aracılığıyla öğrenciler okuduklarının kendilerinde yarattığı hisleri dile getirirler, hedef kültürle ilgili kendilerine yakın ya da yabancı buldukları noktalar hakkında görüşlerini bildirirler. Böylece, sınıf içinde,

öğrenciler karşılıklı iletişime geçip, duygularını ve düşüncelerini ifade etme olanağı bulurlar. Öğrencinin kendi isteği doğrultusunda derste etkin katılım göstermesi günümüz dil öğretim yaklaşımlarının kuşkusuz en önem verdiği etkenlerdir biridir.

Bir ülkenin kültürünü oluşturan en temel yapı taşlarından biri olan edebiyat, dil ile birlikte var olmuş, tarihe tanıklık ederek topluma ayna tutmuştur.

Edebiyat her yerde vardır, her yerde duyulur, yaşanır, okunur, başkaları ile üzerinde konuşulur ve yazılır. Bunlar da dil öğretimindeki dört temel yeti olan dinleme, anlama, okuma ve yazmanın işlevsel hale gelmesi demektir. Edebi metinleri yabancı dil derslerinde kullanırken bilgisayar, internet, el becerileri, görsel araçlar, drama gibi birçok farklı araç ve süreç de dersleri zenginleştirebilmekte ve dört temel becerinin yaratıcı ve akıcı bir şekilde kullanılabilmesine olanak sağlamaktadır (Arıkan, 2008, s.417-430; Ünal, 2009).

Yabancı dil dersinde verilecek edebiyat bilgisinin ve seçilecek edebi metinlerin en temel amacı, öğrenciye hedef dilin kültürünün tanıtılmasına ve sevdirilmesine dayanmaktadır. Dilin yapısının ve kullanımının aktarımında sunulan kültürel öğeler ise, dil eğitiminin tamamlayıcı unsuru olarak o dile ait anlaşılmazlıkları ortadan kaldırmakta önemli rol oynamaktadır. Yabancı bir dili ve kültürü anlayıp saygı duyan birey, kendine ve dışarıya karşı hoşgörü geliştirecek, barışçıl bir dünya görüşüne sahip olacaktır.

Edebiyatın yabancı dil eğitiminde kullanılması farklı açılardan yarar ve katkı sağlamaktadır. Öncelikle kendini ve dünyayı anlama aracı olarak hizmet etmektedir. Ufkunu genişletme, açıklık, duygudaşlık (empati) kurma, yabancı olanı anlama, kültürler arası iletişim ve her şeyden önemlisi farklı olana hoşgörünün geliştirilmesi hedefler arasındadır (Arak, 2013, s.7).

Edebiyatın, yabancı dil sınıfında kullanılmasında göz önünde bulundurulması gereken en önemli etken metinlerin, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçilmesidir. Yanlış metin seçiminde, öğrencinin zorlanma ve konudan uzaklaşma riski bulunmaktadır. Bu da sağlanmak istenen motivasyonun ortadan kaybolmasına ve ters etki yaratmasına sebep olur. Seviyeye uygun, doğru seçilmiş metinler ve beraberinde uygulanacak doğru etkinliklerle, öğrencinin konuya ilgisi çekilir, çalışma isteği körüklenir. Bu doğrultuda çalışmayı benimseyen öğrenci hem edebi okuma yeteneklerini geliştirir hem de

okuduklarının kazanımıyla, kültürleri benimseyen ve sentezleyebilen ideal bir birey haline gelir.

Edebî metinler özellikle yabancı dil, ülke bilgisi ve edebiyat dersinde kullanılmaya uygundur. Eggert ve Garbe tarafından kullanılan “edebî sosyalleşme“ kavramı okuma becerilerinin ötesinde kültürü alımlamayı kolaylaştıran edebî alımlama becerisini de kapsamaktadır. Edebî okumanın önemi yetişkin kimliğinin oluşmasında, kimlik bilincine ermede ve özellikle yabancı kimlikleri tanımada kendini göstermektedir (Eggert & Garbe, 1995, s.128).

İnsan benliğinin yapı taşları dil ve kimlik unsurları, insanın yaşadığı toplumda yer edinmesini sağlayan, benliğinin mimarı olan en temel öğeleridir. Kişinin, kendi kimliğinin oluşumunda farkındalık sahibi olabilmesi için sahip olduğu niteliklerin diğerlerinden ayrıldığı noktaları fark edebilmesi gerekmektedir. Kendi kültürünü tanıyan, özümseyen, farklı kültürlerle ayrıldığı ve benzeştiği noktaları kavrayan birey, kimlik bilincine ermede önemli yol kat etmiş demektir. Kimlik bilincine sahip kişi, hal ve davranışlarıyla hem yaşadığı toplumu yansıtan hem de o topluma örnek olan kişi demektir.

2.1.2 Yabancı Dil Sınıfında Edebi Metinler

Edebi metinler, yabancı dil sınıfında geliştirilmesi istenen her türlü beceriye uygun kaynak oluşturur ve çok sayıda etkinlik oluşturulmasına olanak verir, bu da öğretime çeşitlilik katar ve onu tekdüzelikten kurtarır. Yabancı dil öğretiminde, edebiyatın yeniden yer bulmasının en önemli sebeplerinden biri de budur. Günümüzde yabancı dil eğitimi denince ilk akla gelen ve kullanılan yöntemlerden olan iletişimsel ve eylemsel yaklaşımlar gibi yöntemlerde, günlük konuşmanın ve diyalogların ağırlıkta olduğu özgün metinlerden faydalandığı bilinmektedir.

Özgün metin denince akla, gazetelerden, dergilerden, radyo programlarından, televizyondan ve internetten alınan metinler akla gelir. Bu metinler ana dili hedef dil olanlar için hazırlanmış metinlerdir. Dil öğretiminde gün geçtikçe önem kazanan edebiyat zamanla bu metin çeşitlerinin içinde yerini almaya başlamıştır. Özellikle de

edebi metinlerin birçok alanda inceleme yapmaya müsait yapısı, yabancı dil öğretiminde geniş bir çalışma sahası oluşturmaya imkân vermiştir.

Özgün dokümanlar kısa ömürlüdür. Çok çabuk yaşlanırlar ve çok kısıtlı bir bağlam içinde yer alabilirler. Buna karşılık, edebi metinler zamansızdırlar, sağlam sosyal ve psikolojik çözümlemeler içerirler ve gerçeğe bağları her daim sürer. Dolayısıyla bağlamdan bağımsızdırlar ve okuyucunun dünyasıyla her an etkileşim içindedirler (Cicurel, 1991, s.55).

İletişimin ön planda olduğu durumlara hazırlama amacı güden yaklaşımlarda kullanılan özgün metinler öğrenciyi günlük yaşamda karşılaşılabilecek diyaloglarla tanıştırır fakat geniş bir bağlam sunma imkânları yoktur. Anlatılan olayın bazılarında konuşma ve alıştırmalarla dilin günlük kullanımı ve yapısı üzerinde çalışmalar yapılır. Oysa dilin en usta biçimde kullanıldığı edebi metinler ise her tür konuyu ve duyguyu barındırdığından çok daha geniş ve estetik bir çalışma alanı yaratırlar.

Günlük dile yönelik söyleşi (diyalog) metinleriyle öğretim sürdürüldüğünde, öğrenci bu betiklerden sıkılmakta, bu basit ve yapay metinleri sıkıcı ve çocuksu bulmaktadır. Bu tür sorunları önlemek için gerçek yaşamı yansıtan ve dilin tüm zenginliklerini en iyi biçimde kullanan yazarların yapıtlarından seçilmiş metinlerin kullanılması öğrenci için daha uygun olacaktır (Erişek ve Yücel, 2002, s.66).

Edebi metinler bir anlamda geniş bir özgün metin yelpazesi olarak da değerlendirilebilir. Eğitsel amaç gütmeyen okuyucuya gerçek iletişim ortamları sunan, her seviyeye hitap edecek örneği olan edebi metinler öğrenci için zengin bir kaynak oluşturur. Bu kaynak kelime bilgisi ediniminden, kelime ve cümle yapılarının otomatik kazanımına kadar, geniş çaplı bir dilbilgisi çalışma alanından, güzel yazma, aktif okuma ve iletişim durumlarında karşılaşılabilecek diyalog üretmeye kadar birçok becerinin gelişmesine yardımcı olur.

Davranışların kalıcı hale getirilmesi sorununa, yabancı dil öğretiminde kullanılan metinler bağlamında bakıldığında ise karşımıza çoğunlukla ‘derste verilecek amaçlara uygun olarak oluşturulmuş’ metinler çıkar. Bu metinler, amaçlar doğrultusunda hazırlanmış oldukları için öğrencilerin hayal güçlerini sınırlandıran sıradan mekanik

metinler olma özelliği taşırlar ve öğretim ortamını doğallıktan uzaklaşmasına neden olurlar.

G. Neuner ise özgün metinlerin kapsadığı alanın çok daha geniş olması gerektiğini savunur: Özgün metinleri, öğretim ortamının doğal hale getirilmesinde ve metin-öğrenci (okur) arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde kurulup gelişmesinde en önemli seçenek olarak ortaya koymuştur. Onun görüşüne göre dilin yaşantı ürünü haline getirilmesinde önemli rol oynayan özgün metinler ‘kullanma işlevli yapıtlar,’ ‘bilgi iletici yapıtlar’ ve ‘yazınsal yapıtlar’ olmak üzere üç grupta değerlendirilebilecek zenginliğe sahiptir ve bunlardan yararlanılmalıdır (1986, s.64).

Edebi metinler, yabancı dil sınıfında, farklı amaçlar doğrultusunda farklı biçimlerde kullanılabilir. Sosyokültürel çalışmalar yaptırılmak istenirse özgün metin olarak karşımıza çıkar. İletişim amaçlı çalışmak istenirse her dönemden insan davranışı ve insanlar arası iletişim üzerinde çalışılabilir. Metinsel veya dilbilimsel çalışma yapılmak istenirse çok işlevli materyal olarak ele alınabilir. Sonuç olarak edebi metin, dilsel çalışma yapma sahası yaratan, kültürler arası iletişim sağlayan, yaratıcılığı artıran didaktik metin olma özelliği taşır. Algılamayı, etkileşimi ve üretmeyi destekleyen bu etkinlikler dört temel becerinin gelişmesine de katkıda bulunur.

Birçok edebiyat dönemine şahitlik etmiş, dilin her türlü kullanımının bulunduğu, zengin kaynaklarla dolu edebi metinler, hem Fransızca eğitiminde esas olan dili kullanmayı hem de dilde ustalaşmayı sağlar. Metinlerde sıkça rastlanan söz sanatlarıyla, kelime oyunları, kültürel referanslarla tanışan öğrenci, bir sözcüğün birden fazla anlamı olabileceğini, konuşmanın duruma ve kişiye göre farklılık gösterebileceğini görür, bağlam kavramıyla tanışır. Dille bütünleşir, dili kendine göre yorumlar ve dile yeni anlamlar katar. Korktuğu çekindiği dil ile arasındaki engeller böylelikle bir bir kalkar ve farklı bir dilde düşünmeyi öğrenir. “İnsanın kendiliğinden Fransızca düşünmeye başlaması ancak Fransız yazarların sıklıkla okunmasıyla mümkündür (Iconomidou ve Kristich, 1982, s.23).”

Yeniçağın teknolojilerinden sonuna kadar yararlanan, televizyon ve internet aracılığıyla, tüm bilgilere anında ulaşan, hayal gücünü neredeyse hiç kullanmasına gerek kalmamış

yeni neslin, yabancı dil sınıfında edebi metinlerden uzak kalması haksızlıktır. Bambaşka bir dünyayı bambaşka bir dilde keşfetmesini sağlayacak edebiyat eserlerinden örnekler öğrenciyi, okumaya, düşünmeye ve düş kurmaya yöneltecektir. “Dil derslerinde edebiyatla aktif ve etkin bir biçimde ilgilenen öğrenciler, gerçekler önlerine görsel olarak sunulmadığı için hayal güçlerini çalıştırarak, kendilerine zengin dünyalar kurarlar (Waldmann, 1998, s.488).”

Edebi metinler yaratıcılığı teşvik ettiği için, öğrenci okuma boyunca yazarla kendince bir zihin bağı kurar ve okuduğunu kendi dünyasında tekrar yaratır. Yeni öğretim sistemi de bunu amaçlamaktadır. Öğrenciye konunun ana fikri, yazarın düşünceleri sorulmak yerine kendisinin konuyla ilgili düşünceleri, kahraman yerinde kendisi olsa o durumda neler yapacağı gibi sorular sorularak derste etkin konumda olması sağlanır. Öğretmen yol gösterici durumundadır. Öğrenci okuduğunu kendi tecrübelerinden, duygularından, inançlarından hareketle kendi hayal dünyasında yorumlar ve bir anlamda yeni baştan yaratır. Derste bu denli etkin olan ve hayal gücünü kullanan öğrenci, yaratıcılığın keyif alır, derste verimli olur ve edebiyata karşı ilgisi artar.

“Yabancı dil öğretiminde yazınsal metinler öğrencilerin yeni, duyuşsal, yaratıcı ve estetik deneyimler edinmelerini sağlar. Aynı zamanda bu metinler yabancı dilin kültürünü de içerdiğinden, öğrencinin o kültürü de tanımasına ve toplumsallaşmasına olumlu katkılar yapar (Polat, 1993, s.184).”

“Dil dersleri sadece edebiyat sayesinde çekilir hale gelir; daha ilk haftalarda edebiyat dil dersleri içerisinde yer almalıdır (Weinrich, 1984, s.12).” Teknolojinin hayatın her alanına girmesi nedeniyle okumaktan uzaklaşmış öğrenciler edebiyat ile okuma alışkanlığı kazanmaya başlar ve edebi metinler ile çalışarak hedef dili biçimsel ve anlamsal açıdan çözümlemiş olurlar.

Edebiyat yeni keşifler demektir. Öğrenciye yazın ve estetik alanında yeni deneyimlerin kapısını açarken, diğer bir taraftan da kendini, varoluşunu, yaşadığı dünyayı sorgulamasını sağlayan sorularla tanıştırır. Edebiyatla haşır neşir olan öğrenci farklı bakış açılarından haberdar olur, tekdüze düşünceden uzaklaşır.

Yabancı bir dildeki edebi metni inceleyen öğrenci, kendi duygu sisteminden ve kişisel deneyimlerinden yola çıkacak ve hedef dile kendi içinde yaptığı seyahat sonucu

ulaşacaktır. Ayrıca, kendi dilini ve diğer dili bir anlamda karşılaştıran öğrenci diller arası ve kültürler arası sentez yapma olanağını da bulacaktır.

Edebi metin kullanımı ile amaçlanan, öğrencinin okuduğunu kendi kültürel kazanımlarıyla harmanlayarak analiz edebilmesine olanak vermektir. “Edebiyat, dil ve kültür çeşitliliği içinde, fikirlerin ayrıştığı ve birleştiği, uzak ve yakın dünya görüşlerinin bir araya geldiği, aynılığın ve farklılığın vurgulandığı uçsuz bucaksız bir ağıdır (Gruca, 2010, s.174).” Tüm çağlara tanıklık etmiş ve tüm insanların birbirine benzediğini gözler önüne sermiş edebiyat gibi evrensel bir olgu aracılığıyla kültürler arası köprüler oluşturmak, hedef dili ve kültürü öğrenmeyi sağlarken kendi kültürüne dönmeye de olanak verir. Kendi kimliği ve karşısındakinin kimliği arasında benzerlikler keşfetmesi öğrenciyi heveslendirir ve edebiyatı sevmesine imkân sağlar.

Öğrenim kültürler arası bir platforma yayıldığı zaman, kişi de evrensel bir boyuta ulaşmış olur. Öğrenci sınıfta etkin bir şekilde performans göstererek hedef dil ve kültürü algılar ve kendi kültürüyle ortak ya da uzak noktalarını görmeye başlar. Okuduğunu gündelik yaşam davranışlarıyla, kültürel alışkanlıklarla anlamlandırmaya başladığında ise zaten öğrenme tam anlamıyla gerçekleşmiş olur. Sınıf içinde farklı kültürlerin değerlerini, alışkanlıklarını, artı ve eksilerini konu alan tartışmalara katılan öğrenci kendini ifade etmeyi ve karşı tarafı dinlemeyi de böylelikle öğrenmiş olur.

Edebiyatın, henüz hedef dili yeni öğrenmeye başlamış, ileri seviyede olmayan öğrenciye zor geleceği düşünülebilir. Bu noktada metin seçimi büyük ölçüde önem taşır ve bu da öğretmene mühim bir görev yükler. Seçilen metinlerin içeriği ve uzunluğunun yanı sıra, bu metinler ile belirlenen hedefler ve yapılacak etkinlikler de oldukça önemlidir. Öğretmenin görevi, metinler ile öğrenci arasında bir bağ kurmak, seçtiği etkinlikler ile hedef dil ve öğrenci arasında bir köprü oluşturmaktır.

Metin ile öğrenci arasında bağ oluştuktan sonra beklenen, metinlerde kullanılan su götürmez zenginlikteki kelime kullanımı sayesinde dilbilimsel becerinin gelişmesi, edebiyattan alınan haz ile yapılan etkinlikte motivasyonun yükselmesi, edebi metinlerin daima ilgi çeken bilgi ve düşünceler barındıran içerikleriyle haşır neşir olunduktan sonra içerik üstünde çalışma ve konsantre olma yetisinin yükselmesi ve

dolayısıyla ömür boyu sürecek bir okuma alışkanlığının kazanılmasıdır (Kiyitsioglou-Vlachou, 2009, s.194).

Tüm bu etkinlikler sırasında, öğretimin öğrenci merkezli yapılması, dikkat edilmesi gereken belki de en önemli husustur. Öğretmen, yazarın ne anlatmak istediğini, metnin ne vermek istediğini soran sorular sormak yerine öğrencinin ne anladığı üzerinde yoğunlaşır. Öğrenci, geçmiş öğrenme yaşantılarıyla okudukları arasında sentez yaparak, metni kendi içinde çözümler, daha sonra da dilbilimsel çalışmalar yapar. “Yazın incelemesi şu anlama gelir: Öğrenci yazına yönlendirilen pasif bir nesne değil, tersine metinleri inceleyen aktif bir özne durumundadır. O çözümler, karşılaştırır, tamamlar, alımlar ve onu kendi imgeleminde yaratır. Metni gereksinimleri doğrultusunda özümser ve gereksinimlerine dayandırır (Dahrendorf, 1980, s.5).”

Öğrenci artık metnin içeriğine odaklanan değil, farklı kültürden gelen bu eserle kendi kültürü arasında bağlar kurabilen, dillerin ne kadar farklı olduğunu kavramış, farklı metinlere eleştirel gözle bakabilen bir yapıdadır. Okuduğu metinle ilgili düşüncelerini sınıfta paylaşan öğrenci arkadaşlarıyla etkileşim haline girer, fikir alışverişlerinde bulunur. Edebiyatla ilgili yorumlarda doğru ya da yanlış cevap olmaması durumu, öğrencilerin farklı fikirlerini açmalarına imkân tanır. Yanlış cevap vermekten korkan öğrenciye bu şekilde rahatça konuşabileceği ve düşüncelerini paylaşabileceği bir ortam sağlanmış olur. Öğrenci, sosyal ortamda kendini ifade etmeyi, başkalarının düşüncelerine saygı duymayı öğrenir.

Dewey’in de eğitim felsefesinde belirttiği üzere, öğrenen sosyal bir çevrede yaşar. Kendine özgü davranışlarla hareket eden öğrenen birey çevreyle sürekli bir ilişki halindedir. Çevreyle ilişkisinde birey ihtiyaçlarını karşılamak için uğraşırken problemlerle karşılaşır. Problemleri çözme sürecini öğrenmesi çevre içinde gerçekleşir (Gutek, 2001, s.94).

Öğrenme sosyal bir olaydır, öğrenci öğrendiklerini çevresindekilerle paylaştığı, düşünce alışverişinde bulunduğu, fikir anlaşmazlıklarına çözüm bulduğu sürece tam öğrenme gerçekleşir. Bu da edebi metinleri sınıf ortamında kullanmak, sonrasında da uygun çalışmalar yapmakla mümkün olur.

Dilbilimsel çalışmalarda, edebi metinler kullanımı tercihen ilk seviyelerden başlatılmalıdır. Bunun için, okunacak metin bütünsel yaklaşımla ele alınmalı, metinde anlatılanın genel anlamı üzerinde durulmalıdır. Öğrenci anlamayı öğrenmelidir yani; çıkarım yapabilecek, asıl anlatılmak istenen düşüncüyü yakalayabilecek, yeni bilgileri özümseyerek özet çıkarabilecek kabiliyete erişmelidir (Armand, 1996, s.71).

“Dil öğretiminde yazarın ne dediğinden çok, okurun ne anladığı önemlidir. Böyle bir tutum öğrenciye kendi görüşlerini aktarabilme olanağı sunar (Erişek ve Yücel, 2002, s.70).” Edebiyat dünyasında buna rahatlıkla olanak tanıyabilecek yapıda bir akım varsa o da Yeni Roman’dır. Çünkü yeni roman hikâyeyi okuyucunun şekillendirmesini amaçlar. Anlam yüklü betimlemeler, yazarın kendi görüşlerini barındıran cümlelerden kaçınılan Yeni Roman’da, zaman bile kronolojik yapıda değildir, zamanın gidişatına da, hikâyenin kurgusuna da okuyucu karar verir. Bu nedenle yabancı dil sınıfında uygulanacak bir Yeni Roman metniyle, öğrenci okuyucu kimliğiyle aynı hedef doğrultusunda hareket edecektir. Romanın gidişatını belirleyen okuyucuyla, öğreniminin sürecine hâkim olan öğrenci aynı noktada kesişecek, aynı görevleri yerine getirecektir.

2.2. Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Edebiyat

Yabancı dil öğretiminde, günümüze gelene kadar uygulanmış her yöntemde metin kullanımı önemli bir yere sahip olmuştur. Eğitimin her alanında olduğu gibi, yabancı dil eğitimi de günün değişen şartlarından etkilenmiş, yeni yöntem ve yöntemler doğrultusunda değişiklik göstermiştir. Yabancı dil derslerinde yararlanılan metinlerin de, değişen yöntemlere paralel olarak farklı türleri kullanılmıştır.

Edebiyatın ve yabancı dil olarak Fransızca öğretiminin yüzyıllara dayanan ortak bir geçmişi vardır. Öğretim materyali olarak edebi metinleri kullanan geleneksel yaklaşımın sonrasında ortaya çıkan yöntemlerde, dinleme ve konuşma üzerinde durulduğundan metinden uzaklaşmış, yabancı dil sınıfında edebiyatın etkisi azalmıştır. 1970’lerde ortaya çıkan iletişimsel yaklaşım, öğretmenlere materyal seçimi konusunda

özgürlük tanımıştır. Bu bağlamda edebi metinler de özgün metin kapsamında dil öğretimine geri dönmüştür.

Tarih boyunca süregelen yabancı dil öğretim yöntemleri, yabancı dil sınıfında edebi metinler kullanımı sorunsalını da beraberinde getirmiştir. Geleneksel yaklaşımda başlıca kaynak olarak faydalanılan edebi metinler aracılığıyla dilbilgisi ve çeviri çalışmaları yapılmış, edebiyatın kişiye katacağı zihinsel ve manevi değerlere önem verilmiş, dilin iletişimsel yapısı göz ardı edilmiştir.

1950'lilere kadar, yabancı dil öğretimi edebiyatın boyunduruğu altındaydı. Dilbilgisi kurallarının yoğunlukta verildiği bu öğretim modeli, Fransızca dersi alan öğrencilere, modern dünyanın en zengin medeniyetlerinden biriyle temasa geçme olanağı sunuyordu. Öğrenciler, ruhlarını göz kamaştıran bir dilin edebiyatıyla süslüyor ve seçkin bireyler olacak şekilde yetiştiriliyorlardı (Blancpain, 1953, s.6).

Bu seçkin bireyler yaratma çabası, günümüzde yerini, iletişime geçebilen, farklı kültürleri anlayabilen, dolayısıyla çevresine saygılı, okumaktan zevk alan ve eğitime yön verebilen bireyleri topluma kazandırabilme çabasına dönüşmüştür. Kişiye tüm bu özellikleri katmada, edebi eserlerin yeri yine hatırı sayılır derecede önem taşımaktadır. Geçmiş yöntemlere göre kullanım farklılıkları gösterse de, edebi metinlerin kişiyi medeniyetle temasa geçirdiği gerçeği değişmemiştir.

2.2.1. Geleneksel Yöntem

Latince ve Eski Yunancanın öğretiminde kullanılan bu yöntem 20. yüzyılın ortalarına kadar uygulanmıştır. Bu yöntemde esas olan, ana dilden hedef dile, hedef dilden de ana dile birebir çeviri yapılmasıdır. Ayrıca, herhangi bir öğrenme teorisi doğrultusunda da geliştirilmiş değildir.

“Kural öğrenme, akla dayalı çözümlemeler ve karşılaştırmalı çalışmaların önemli bir yer tuttuğu geleneksel yöntemde, dil bir sözcük dizelgesi biçiminde ele alındığı için dilin sözlü kısmına hemen hiç dokunulmamakta ve konuşma becerisi önemli bir yer tutmamaktadır (Senemoğlu, 1983, s.63; Demirel 1990, s.25).” Odaklanılan temel becerilerin okuma ve yazma olduğu bu yöntemde, metin seçimleri edebi eserlerden yapılır, cümle yapıları oldukça önem taşır. Çevirinin esas alındığı geleneksel yöntemde

kelimeler de listeler halinde yazılarak ezberlenir. “Bu yöntem içerisinde, dilbilgisi kuralları, öğrencilere ana dillerinde açıklanır. Kelime listeleri çeviri karşılıklarıyla birlikte çalışılır ve bu dilbilgisi kurallarıyla kurulan cümleler yazılı olarak öğrencinin ana diline ve ana dilinden de öğrendiği dile sürekli çevrilir (Cook, 2003, s.32).”

Biçimbilgisi, söz dizimi kuralları çerçevesinde, kaynak dil ve hedef dilin dilbilgisi kurallarının kapsamlı analizi gerektiğinden, dilbilgisi kurallarının hemen kullanılması ve bu kuralların öğrenci zihninde kalıcı olması için analizlerin ardından alıştırma ve çeviriler yapılır. “En çok uygulanan alıştırma yapıları boşluk doldurma, cümlelerin yeniden kurulması (özne, fiil, zarf, sıfat değişimi ile), kalıpların verilen örnek cümledekine benzer kullanımıdır (Rösler, 1994, s.100).

Okuma ve yazma becerilerini geliştiren fakat karşılıklı iletişimde zayıf kalan, dolayısıyla öğrenilen yabancı dili konuşma ve fonetik alanlarında gelişim sağlanmasında katkıda bulunmayan geleneksel yöntem, tüm eksilerine rağmen, yakın zamana kadar pek çok ülkede yabancı dil öğretiminin temelini oluşturmayı sürdürmüştür.

İletişimsel yabancı dil öğretim yöntemleri, geleneksel Dilbilgisi-Çeviri müfredatlarının resmi talimatlar altında yapıldığı, çağın gerisinde kaldığı ve dili sınıfta iletişimde kullanmadığından doğruluk düzeyi çok düşük dilbilgisel üretimin gerçekleşmediğini ileri sürerler. Aslında bu düşünce, öğrencilerin dil öğrenme ve başarı düzeyi oranları bakımından, öğretimde sağladığı avantajları belirleme ve karşılaştırılmasının araştırılmasını destekler. Ancak araştırmalar, aynı zamanda iletişimsel dil ile dilbilgisi öğretimini bütünleştiren yöntemlerin öğretimi hedeflenen yapıların özelliklerini, bağlamında tanıyarak ve kullanarak öğrencilerin gelişmeleri gerektiğini de ortaya koymuştur. (Ellis & Fotos, 1991, s.605-628).

Geleneksel yöntemde, edebi metinlerin öğretime katkısı çeviri düzeyinde olmuş, metinler dilbilgisi kurallarına kaynak görevi görmüş, kelime bilgisi olarak da yine bu metinlerden seçilen cümleler ve kelimeler öğrencilere ezberletilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin bireysel becerilerini sınayabilecekleri serbest yazma etkinlikleri uygulamalarına yer verilmemiş, kompozisyonlar, ezberlenmiş yapılardan oluşan yapay cümleler bütününden öteye geçememiştir. Edebi metinler, iyi çevirmenler yetiştirme yolunda kaynak olmuş ve yol göstermişlerdir.

Öğrencinin, kendi dilinde öğrendiği, hedef dilin dilbilgisi kurallarını uyguladığı bu metodun birincil amacını edebi metinlerin okunması, anlaşılması ve tercümesi oluşturmaktadır. Eğitim dili ana dildir ve çok önemli bir yere sahiptir. Geleneksel yöntem, kaliteli edebi metin çevirmenleri yetiştirme amacı güden, bu anlamda fayda sağlayan bir yöntemdir (Cornaire & Raymond, 1999, s.4-5).

Bu yöntemin uygulanmasında, genellikle iyi seçilemeyen metinler ve konuşma becerisinin geliştirilmesi yönünde istenilen noktaya ulaşılamamasından ötürü süregelen itirazlar sonucunda yüzyılın ilk yarısında “direkt metot”, öğretim yöntemleri içinde yerini almaya başlar.

2.2.2. Direkt Yöntemler

1960’lı yıllarla birlikte gelen direk metotlarda, dilin bir konuşma aracı olması özelliği üzerinde durulmuş ve yazma konusu irdelenmemiştir. İnsanın ana dilini öğrenme sürecini temel alan bu yönteme göre, yabancı dil de aynı ana dilde olduğu gibi konuşarak öğrenilmelidir. Bunun için dilbilgisi kuralları, ayrı olarak verilmeden kendiliğinden kazanılmalıdır. Öğretimde tümevarım esastır. Kelimeler de listelerden ezberlenerek değil, görsel araçlarla, soru-cevap yöntemiyle, yüksek sesli telaffuz çalışmalarıyla yapılmalıdır. Bu bağlamda; “Yabancı dili ne dilbilgisi kurallarını ezberleyerek ne de çeviri ya da bir başka türlü açıklamalar yoluyla, ana dilden yararlanmaksızın, ama öğretilen dil ile yaşam arasında doğrudan ilişki kurularak öğrenme yoluna ‘Düzvarım Yöntemi’ denmektedir (Demircan, 2005, s.171).”

Günlük yaşamda kullanılan dili temel alan ve dilin dolaysız öğretimini amaçlayan bu yöntemde öğretmenin rolü oldukça önemlidir. Dilin yazılı biçimde görülmemesi için ilk altı hafta kitap kullanılmaz. Öğrenci aynı ana dilini öğrenirken olduğu gibi, duyarak, görerek ve tekrar ederek öğrenmek durumundadır, öğretmen de bu süreci olumlu yönde yönetecek performansa sahip olmalıdır.

Konuşmanın ön planda olduğu, yazılı materyallerden kaçınıldığı bu yöntemde, metin ve metin okuma müfredat dışında kalmış, edebi metinler kullanımı da bu durumdan nasibini almış ve derslerde başvuru kaynak olmaktan çıkmıştır.

Ana dilden kaçınılıp, hedef dilin duyarak ve görerek tekrar edilmesi, işitsel-görsel öğretim yöntemlerine kapı açmış, dil öğretimini laboratuvar ortamına taşımıştır. “Dilsel-İşitsel yöntemde hedef beceriler “dinleme” ve “konuşma”dır. “Okuma” ve “yazma” becerileri arka plandadır, dinleme ve konuşmaya öncelik tanınır. Düzvarım yönteminde olduğu gibi Dilsel-İşitsel yöntem ana dili kullanmaksızın hedef dil becerilerini geliştirmeye çalışır. Dilsel-İşitsel yöneme göre dil öğrenimi her şeyden önce pratik iletişim becerilerinin edinimi olarak görülmektedir (Oflaz, 2015, s.703).

Kasetçalar gibi teknolojik aletlerden yararlanarak yapılan dinleme etkinlikleri arasında kullanılan az sayıda metnin de kesin çerçeveler içinde belli bir sırayı takip etmesi gerektiğinden, edebi metinlerden bu dönemde uzaklaşmıştır. Kullanılan bu üretilmiş metinler belli kalıplar içindedir ve öğrenciye özgürlük tanımazlar.

2.2.3. İletişimsel Yaklaşım

Dilin iletişim olduğu teorisinden yola çıkan iletişimsel yaklaşım, 1980’li yıllardan itibaren ortaya çıkmış ve iletişim yetisinin geliştirilmesini hedeflemiştir.

İletişimsel yöneme göre yabancı dil öğretiminin hedefi iletişimsel yetiyi geliştirmek olmalıdır. İletişimsel yöntem temel olarak şu düşünceyi barındırmaktadır: “Yabancı dil, birbirinden kopuk cümlelerin yer aldığı ve yabancı dil yetilerinin birbirinden izole edildiği bir ders ortamında sağlıklı olarak öğrenilemez. Bu sebeple dil öğrenmenin temeli, mümkün olduğunca sözlü ya da yazılı metinlerin odak noktayı oluşturduğu dinleme, konuşma, okuma ve yazma yetilerinin birbirleriyle kombine edilmiş bir biçimde yer aldığı, doğal bir iletişim zemini üzerine kurulmalıdır (Krumm,2001, s.5-12; Ünal,2005, s.203-212).

İletişimsel yaklaşım ile birlikte dil öğretimi özgün metinler aracılığı ile yapılmaya başlanır. Yazma çalışmalarının da geri dönmesiyle edebi metinler tekrar dil eğitimi içinde yerini almaya başlar. İletişimsel yaklaşım, bu metinlerin iletişimsel boyutu üzerinde yoğunlaşır, kültürlerarası özelliklerini ön plana çıkarır, yapılacak etkinlikler bu yönde tasarlanır. İletişimsel yaklaşım, edebi metinleri özgün metin kapsamında ele alır, böylelikle edebi metinler yeni ders kitaplarında yerini alarak daha sık karşımıza

çıkmağa başlar. Okuduğunu, kendi kişisel tecrübeleri çerçevesinde anlamlandırın öğrenci, bağlam ekseninde çalışmayı öğrenir. Metinle yapılmak istenen çalışma türü seçilecek etkinliği belirler. Örneğin, metnin geçtiği zaman ve mekân kavramları üzerinde durulup bu bağlamda dilbilgisi ve diyalog çalışmaları yaptırılarak, metinde geçen hikâyeden yola çıkılarak eleştirel yazma konuları bulunur.

İletişimsel yaklaşım çerçevesinde yapılacak tüm bu etkinlikler sırasında önemli olan öğrenciyi merkeze koymak, ona gerekli durumlarda danışmanlık yapmaktır. Öğrencinin, daha önceki öğrenim deneyimleri ve yaşamışlıkları vasıtasıyla aktif rol alabilmesini sağlamak için de onun ilgi duyabileceği metinleri seçmek önemlidir, bu nedenle hedef topluluğun yaş grubunu ve seviyesini iyi belirlemek gerekir.

Edebi metinlerle çalışırken, çalışmalar öğrenci merkezli olmalı, öğretmen mümkün olabildiğince arka planda kalmalıdır. Öğrenciler mutlaka etkin olarak rol almalı, kendi tecrübe ve yaşantılarını ortaya koyabilmelidirler. Bireysel çalışma yerine partner ya da grup çalışması öğrenciler arasındaki kolektif çalışmayı geliştirir ve dersi daha eğlenceli hale getirir. Öğrenciler bu çalışmalarla kendi yetenek ve düşlerini ortaya koyacakları için edebiyatla uğraşma ve yeni şeyler öğrenme zevkli hale gelir. Konu seçimi son derece önemlidir. Seçilen metin yaş grubuna uygun olmalı, ilgi duyulan ve sevilen konular seçilmelidir (Waldmann, 1998, s.488-494).

Hayal gücünü çalıştırabileceği grup etkinlikleri derse katılımı artırır, öğrencinin konuşma uygulaması yapmasını sağlar. Fikir alışverişinde bulunan öğrenci, kendini olayın merkezinde hisseder kendi öğrenimi üzerinde söz sahibi olduğunun farkına varır. Bir birey olmaya böylece bir adım daha yaklaşır.

Tek tip kaynak ve örneklerden kaçınılan yabancı dil sınıfında amaçlanan, öğrenciye çok seslilik getirmek, farklı bakış açıları katabilmektir. Farklı metinlerle karşılaşan öğrenci tek tip düşünceden uzaklaşır, bağlam kavramıyla tanışır. Tüm bu zihin etkinlikleri öğrenim sorumluluğunun artmasına ve algılanmasına yardımcı olur.

“Öğrencilerin farklı metin çeşitleri konusunda uzmanlaşmalarını sağlamak, onlara daha sonra da kullanabilecekleri analiz teknikleri kazandırmak adına önem taşır, bu da öğrencinin özerkliğinin sağlanması açısından çok önemlidir (Cuq ve Gruca, 2005, s.172).” Öğrencinin özerklik kazanması iletişimsel yaklaşımın başlıca hedefleri

arasındadır. Edebi metinleri okuyan, anlayan, yorumlayan öğrenci kendi öğrenim sürecinin sorumluluğunu da bir anlamda üstlenmiş olur. Bir danışman gibi davranıp öğrenme yolunu göstererek, öğrencinin kendini analiz etmesini sağlayan öğretmen kendini geri plana alır, öğrenciyi merkeze yerleştirir.

Öğrenmeyi öğrenme, dil öğretiminin vazgeçilmez bir parçası olarak kabul edilirse, özerk öğrenme geliştirilebilir ve böylece öğrenciler öğrendikleri yolun, onlara açık olan seçeneklerin ve kendilerine en iyi uyan biçimlerin giderek daha çok bilincine varırlar. Hatta öğrenciler bir eğitim sisteminde, daha sonra kendi gereksinimleri, öğrenme güdülerini, özelliklerini ve kaynakları açısından, hedefleri, öğretim malzemeleri ve çalışma yöntemleri yönünden giderek seçim yapabilecek duruma getirilebilirler (Avrupa Konseyi, 2001, s.133).

İçinde bulunduğu dönemin düşüncesini ve felsefesini gözler önüne seren edebiyat toplumun bir yansımasıdır. “Edebiyat, kişiye dünya görüşü kazandırır ve kültürlerarası ilişkiler kurmasına aracılık eder. Edebiyat, dil öğretiminde, hedef dilin çok çeşitli potansiyellerini ortaya çıkarmak için kullanılabilecek kuvvetli bir araçtır (Séoud, 1994, s.34).” Yabancı dil sınıfında da, edebiyat, yalnızca dildeki potansiyelleri ortaya çıkarmakla kalmaz, öğrencinin kendi içindeki potansiyelleri keşfetmesine de yardımcı olur. Günümüz dil öğretim yöntemleri çerçevesinde de hedeflenen budur.

2.2.4. Eylem Odaklı Yaklaşım

2000’li yıllara gelirken bilgi ve iletişim teknolojilerinde baş döndürücü hızla gerçekleşen gelişmeler ve özellikle Avrupa Birliği ülkeleri arasında yaşanan entegrasyon süreci yabancı dil öğretimi/öğrenimine yönelik yeni bir yöntem arayışını gündeme getirir. Bu gelişmeler doğrultusunda 21. yüzyılın bireysel ve toplumsal yaşamında yabancı dil gereksinimine cevap verebilecek yeni bir yöntemin ilkeleri 2001 yılında yayınlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde ortaya konur. Bu kuramsal temele dayalı olarak Eylem Odaklı Bakış Açısı adı altında yeni bir yaklaşım gelişir. Bu yaklaşımın temel hedefi, okul, günlük yaşam ve iş yaşamı gibi sosyal ortamlarda iletişimin ötesinde ortak eyleme dönük yabancı dili kullanabilmektir.

Yeni yöntemin bazı öncelikli uygulamaları: bilgi yükleme yerine beceri kazandırma, dili öğretme/öğrenme çabası yerine dilin eyleme dönük kullanımını öğrenme, başkası ile iletişim kurma önceliği yerine başkası ile ortak hareket edebilme, sınıf içi öğrenim etkinlikleri ve görevleri yanında sınıf dışı görevler, senaryolar, projeler ve ortak eylemler gerçekleştirme olarak sayılabilir (Günday, 2015, s.2337-2349).

Edebi metinlerin yabancı dil sınıfında en güncel yaklaşım ışığında kullanımını değerlendirirken, İletişimsel dil öğretim yaklaşımlarından biri olarak geliştirilen hatta iletişimsel yaklaşımın bir devamı niteliğinde karşımıza çıkan eylem odaklı yaklaşımdan da söz etmek son derece önemlidir.

Öğrenciyi merkeze koyup öğrenme sürecinde aktif rol almasını sağlayan ve karşılıklı iletişimi temel alan iletişimsel yaklaşıma ek olarak, eylem odaklı yaklaşım, öğrencinin belli bir sosyal yapı içerisinde görevlerini gerçekleştirdiği süre içerisinde öğrenmenin gerçekleşeceğini savunur. Öğrenmenin sağlanabilmesi için, öğrenilenlerin eyleme dönüştürülmesi gerekmektedir. Kendi eylemlerinin sorumluluğu öğrenciye ait olduğundan, öğrenme sürecinin tüm sorumluluğunu ve bunun sonucunda da hata yapma riskini de yine öğrenci kendi üstlenmiş olur.

Bundan 1500 sene önce Konfüçyüs: “Duyar ve unuturum, görür ve hatırlarım, yapar ve anlarım.” derken, öğrenmede uygulamanın önemini vurgulamıştır. Dinlemek, öğrenmenin başlangıcı sayılsa da, görsellerle desteklenmeyen, hayatla ilişkilendirilmeyen aktarımlar, zihinde uzun süreli izler bırakmayabilirler. Bilgi, eyleme döküldüğü takdirde anlaşılır hale gelir ve hafızada yerini alır.

Avrupa Birliği dil kriterleri çerçevesinde oluşan Eylem Odaklı Yaklaşım, Avrupa Ortak Başvuru Metninde karşımıza çıkar.

2.1.Eylem Odaklı Bir Yaklaşım

Kapsamlı, saydam ve tutarlı olması istenen bir dil öğrenme, öğretme ve değerlendirme metni, dil kullanımı ve öğrenimi konusunda çok genel bir bakış açısına sahip olmalıdır. Burada benimsenen yaklaşım, bir dili kullanan ve öğrenenleri öncelikle “sosyal aktörler” olarak yani, çeşitli durumlarda, belirli bir çevrede ve özel bir hareket sahasında yerine getirmeleri gereken (sadece dille

sınırlı da olmayan) görevleri bulunan toplum üyeleri olarak gördüğü için genel anlamda eylem odaklı yaklaşımdır diyebiliriz. Söz konusu eylemler, dil etkinlikleri içerisinde yer alırken dil etkinlikleri de daha geniş bir sosyal bağlamın parçasıdır. Söz eylemlere anlamlarının tamamını kazandıran işte bu geniş sosyal bağlamdır. Belirli bir sonuca ulaşmak için bir ya da daha çok bireyin, kendi özel yeteneklerini kullanarak eylemler gerçekleştirmesi durumunda “görevler” den bahsediyoruz” demektir. Bu yüzden eylem odaklı yaklaşım, bir sosyal aktör olarak bireyin sahip olduğu ve kullandığı bilişsel, duygusal kaynak ve seçenekler ile bütün yeteneklerini göz önünde bulundurur (Avrupa Konseyi, 2001, s.6).

Eylem odaklı yaklaşım, iletişimsel yaklaşımın devamı niteliğinde olsa da kendi bünyesinde farklılıklar gösterir. İletişimsel yaklaşım, öğrenciyi merkeze koyarken, eylem odaklı yaklaşım öğrencinin parçası olduğu grubu merkeze koyar. Öğrenimi sağlayan öğrencinin bu grup içinde gerçekleştirdiği görevlerdir. Öğrenciyi bir birey olarak görür ve ona, ait olduğu toplumdaki görevlerini yerine getiren bir fert olarak yaklaşır. İletişim, iletişimsel yöntemde olduğu gibi amaç değil, grubu oluşturan bireylerin birlikte hareket edebilmesi için bir araçtır. “İletişim, insanlar arasında basit bir ilişki kurmayı nitelerken, ortak eylem, hedef dilde gerçek yaşamda, sosyal gruplar çerçevesinde ve yapılandırmacı boyutta birbirini anlamayı ve bir işi gerçekleştirebilmeyi öngörür (Bange, 1992, s.2; Perrichon, 2008, s.73).” Karşılıklı etkileşimden birlikte yapılan eyleme geçiş süreci bu yaklaşımın öğrenim sürecini oluşturur.

Ortak eylem odaklı yaklaşım öğrenenleri sosyal aktörler olarak adlandırmaktadır. Aktör bir takım görevleri yerine getiren veya canlandıran kişi olarak tanımlanmaktadır. Yabancı dil de bir takım görevler veya eylemler aracılığıyla öğrenildiği için öğrenenleri yerine getirmeleri gereken görevleri olan bireyler olarak ele almaktadır. Birey dili başkalarıyla iletişim kurmak için öğrenmektedir. Bu yüzden bireyin ihtiyaçlarının dil öğretiminde ön plana çıkartılması ilgi ve motivasyonu artırmaktadır. Öğrenenler kendi ihtiyaçlarını ortaya çıkarabilmeleri için kendilerini rahat ve özgür hissetmelidir (Delibaş, 2013, s.241-249).

İletişimsel yaklaşım ile yabancı dil dersinde edebi metinlerin kullanılmasından bahsederken, öğretmenin öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantıları ve deneyimlerinden yola çıkarak, geçmiş öğrenmişlikleri çerçevesinde metinler seçmesi gerektiğinden

bahsetmiştik. Eylem odaklı yaklaşımda da aynı şekilde, öğretmen, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkararak bu doğrultuda metinler hazırlar ve bu ihtiyaçların giderilmesi yönünde etkinlikler tasarlar. Bu defa, öğrencilerin katılımıyla gerçekleşen etkinlikler görev adını alacak ve öğrencilerin eylemleriyle bu görevler tamamlanacak ve sonuca ulaştırılacaktır.

Görev, çözülecek bir problem, yapılması gereken bir zorunluluk ya da ulaşılması gereken bir hedef bağlamında istenen sonuca ulaşmak için bir birey tarafından gerekli görülen amaçlı eylem olarak tanımlanabilir. Bu tanım, bir gardırobu taşımak, bir kitap yazmak, bir sözleşme görüşmesinde belirli şartları elde etmek, iskambil kâğıdı oynamak, bir lokantada yemek ısmarlamak, bir yabancı dil metnini çevirmek ya da grup çalışması yoluyla sınıf gazetesi çıkarmak gibi geniş bir eylem yelpazesini kapsar (Avrupa Konseyi, 2001, s.7).

Bu yaklaşımla, sınıf içi eylemler kadar sınıf dışında gerçekleştirilecek eylemler de önem kazanır. Çeşitli projeler ve senaryo görevlerine tabi olan öğrencinin, sınav başarılarının yanında, bu projelerde gösterdiği emek, görev bilinci ve projeyi beraber gerçekleştirdiği kişilerle kurduğu ilişkiler de değerlendirmenin bir parçası olacaktır.

“İletişimsel yöntemde sınıf içi görevler ön planda iken, eylem odaklı yöntemde daha çok gerçek yaşamda doğrudan veya internet üzerinden gerçekleştirilmesi istenen eylemler ön plandadır. Bununla birlikte eylem odaklı yöntem bu iki türü de kapsamaktadır (Perrichon, 2008, s.195).” Böylelikle de çeşitli projeler ve senaryo görevlerini yerine getirecek olan öğrencinin, sınav başarılarının yanında, bu projelerde gösterdiği emek, görev bilinci ve projeyi beraber gerçekleştirdiği kişilerle kurduğu ilişkiler de bu yaklaşımın önemli bir değerlendirme parçasını oluşturur.

Gelişen günümüz teknolojisi sayesinde, öğrenciler multimedya ve internet kullanımıyla, sınıf dışında da bireysel çalışmalarını sürdürebilmekte, öğrenim süreçlerini yönetebilmektedirler. Gelişen teknoloji ile dil öğretim teknolojileri de gelişmiş, bu araçlar kişisel eğitimlerini sürdürmek isteyenler için çok zengin veri tabanlı bir kaynak haline gelmiştir. Eylem odaklı yaklaşımda, istenilen etkileşimin sosyal ortamda olması gereksinimi de böylece gerçekleşmiş olmaktadır.

Bu yöntemin bazı öncelikli uygulamaları: bilgi yükleme yerine beceri kazandırma, dili öğrenme çabası yerine dili kullanma eylemi, başkası ile iletişim kurma önceliği yerine başkası ile ortak hareket edebilme, beceri edinimi, sınıf içi öğrenim etkinlikleri yanında sınıf dışı görevler, projeler, eyleme dönük senaryolar. Yabancı dil öğrenenlerin sadece sınavlarda aldıkları notlara göre değil, öğrenme sürecinde hazırladıkları tüm etkinlik (ödev, proje, görev) ve gösterdikleri performanslara göre de değerlendirilmesini öngörmektedir (Günday, 2015, s.2337-2349).

Görüldüğü gibi eylemlerin karşılıklı ya da birlikte etkileşim süreciyle işliyor olması bu yaklaşımın en can alıcı noktasıdır. “Eylem kavramı bizi öğrenimi sosyal bir eylem; öğreneni de sosyal aktör olarak düşünmeye sevk eder (Springer, 2009, s.511-523).” Hedef dili öğrenen öğrenci, hem kendi toplumunda hem de hedef dilin konuşulduğu toplumda, üzerine görevler düşen ve de çeşitli roller üstlenen bir aktör görevindedir. Bu sosyal aktöre, yaşamın her alanında başkalarıyla ortaklaşa hareket edebilen, her türlü görev ve eylemi hedef dilde gerçekleştirebilecek bir birey olarak yaklaşılmaktadır.

Yine bu noktada, dilin iletişimsel boyutuyla birlikte toplumsal ve kültürel boyutu da devreye girmiş olur. Yeni bir dil öğrenen öğrenci o dilin ait olduğu kültürü de özümsemeli, o kültüre ait bireylere nasıl davranması gerektiğini ve de o insanlarla birlikte nasıl hareket edilmesi gerektiğini de öğrenmelidir. Hem kendi kültürü hem de hedef kültür arasında doğru köprüleri kurabilen kişi, sosyal alanda üzerine düşen görevleri doğru algılayabilecek, eylemlerini istenen doğrultuda sürdürebilecektir.

Kültürel ve toplumsal bileşenlerden oluşan bu sosyal boyut, öğrenenleri birbirinden farklı kültürlerin yaşadığı ve farklı dillerin konuşulduğu, gerek kendi ülkelerinde gerekse yabancı bir ülkedeki yabancılarla, bir arada yaşamaya değil, aynı zamanda onlarla birlikte çalışmaya hazırlamaktadır. Artık bir başkasıyla iletişim kurmaktan ziyade, onunla, yabancı dili kullanarak birlikte hareket etmekten söz edilmektedir (Puren, 2002, s.55-71).

Eylem odaklı yaklaşım, yabancı dil öğretiminde eylemin öğrenmedeki önemini ortaya çıkarmış, temelde iletişimsel yaklaşıma dayanan bir öğrenme ve öğretme yöntemidir. “Öğrenenlerin bugüne ve geleceğe dair iletişimsel ihtiyaçlarını dikkate alan (Byram, 2004, s.599)” bu yaklaşımın hedefi öğrenim süreci boyunca, öğrencilerin hedef dili kullanarak dilsel ihtiyaç ve etkinliklerinin öğrenme deneyimi adı altında birleşmesidir.

Aynı zamanda, dış dünyayı yansıtan ve öğrenciler için anlam taşıyan çalışmaların etkileşim içerisinde sürdürülmesini de ön görür. Eylem odaklı yaklaşımda, yabancı dil öğreniminin iletişimsel etkinlikler aracılığıyla daha etkili uygulanabileceği doğal bir ortam içerisinde öğrencilerin, birbirlerini anlamak ve kendilerini ifade etmek için etkileşime girmelerinin dil edinimini kolaylaştıracağı düşüncesini benimsemektedir.

2.2.4.1. Avrupa Ortak Başvuru Metni

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsamaktadır. Başvuru metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır. (Avrupa Konseyi, 2001, s.1)

Dil kullanımında standartlaşmanın hedeflendiği, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde, dil becerileri düzeylere göre sınıflandırılmakta ve her düzeyde gerçekleştirilmesi gereken hedefler farklı boyutlarda ele alınmaktadır. Yabancı dil öğrenen bireyler, dil yeterlilik düzeylerini belirlemede kullanmaları için sunulan bu nesnel ölçütlerden faydalanarak, kendi düzeylerini tayin etme, bunun sonucunda da dilsel ihtiyaç ve hedeflerini gözden geçirme olanağı bulmaktadırlar.

Avrupa Ortak Başvuru Metni, yabancı dili öğrenen bireyin, hangi seviyede neler yapabileceğini açıklayabilmesi için net, anlaşılır ve standart bir yapıya sahip dil yeterlik düzeylerini 6 kategoride (A1, A2, B1, B2, C1 ve C2) sınıflandırmakla birlikte her dil yeterlik düzeyi altında dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, yazılı anlatım dil becerilerinin bulunduğunu vurgulamaktadır. Kategoriler, ilgili öğrenen yeterliğinin tanımlanmasına ve farklı başarı düzeylerinde hangi beklentilerin uygun

olacağını somut bir şekilde göstermeye yardımcı olabilmektedir (Arslan ve Coşkun, 2012, s.5).

Kendi yeterliğini tanımlayan öğrenci, kendi öz denetimini yapabilmekte ve özerkliğini kazanmaktadır. Farkındalığının artması, öğrencinin öğrenim sürecinin sorumluluğunu üstlenmesini sağlar ve öğrendiği dilin bilincine varır. “Avrupa Ortak Başvuru Metninde öğrencilere gelecek öğrenimlerini de planlayarak kendilerini değerlendirme olanağı sağlanmıştır. Böylece, dil öğretiminde gelişimi sağlayan belirgin hedeflerle daha iletişimsel ve bilinçli bir dil edinimi gerçekleşmektedir (Andersen, 2006, s.45).”

Avrupa Ortak Başvuru Metninin en önemli amaçlarından biri de, uluslararası iletişim kapsamında, kültürel kimlik ve çeşitliliğe gösterilecek saygı çerçevesinde, kültürlerarası farkındalık yaratmaktır. Öğrenilen her yeni dilin yeni bir kültürün tanınması anlamına geldiğinin altını çizerek, kültürün insan gelişimindeki rolüne vurgu yapar.

Dil öğrenen çok dilli bir birey olur ve kültürlerarası farkındalık geliştirir. Dilbilimsel ve kültürel yetiler, her dil bakımından diğer bir dilin bilgisi sayesinde şekil değiştirir ve bu kültürlerarası farkındalık, beceriler ve teknik bilginin gelişimine yardımcı olur. Dilbilimsel ve kültürel yetiler bireyin daha zengin ve karmaşık bir kişilik geliştirmesini sağlar, ayrıca daha fazla dil öğrenebilme için kapasitesini artırır ve bireyi yeni kültürel deneyimler için daha açık hale getirir (Avrupa Konseyi, 2001, s.42).

Farklı kültürlerle tanışan birey, farklı bakış açılarını, değerleri ve davranışları kendi bağlamlarında değerlendirmeyi öğrenirken, kendi öz değerlendirmesine yapabilecek yetiye ulaşacak, böylece kendi kültürünün bilincine varacaktır. Bu bağlamda oluşacak kültürlerarası beceri, farklı olanla etkileşime girmeyi kolaylaştıracak, iletişim ortamı yaratılmasını sağlayacaktır.

Avrupa Konseyi’nin, amaçları çerçevesinde en belirgin olanın, toplum içinde çok dilli yapının oluşturulması ve bu durumun devamının sağlanması olduğu söylenebilir. Bu kapsamda Avrupa kıtasında yaygın şekilde kullanılan dillerin farklı milletlerce öğrenilmesi ve toplumsal bütünleşmenin sağlanması, edebiyat gibi değerler vasıtasıyla kültürel zenginliğin artırılması ve aktarılması; turistik, ticari, kültürel, eğitimsel vb

amaçlarla bu dili öğrenen insanların adaptasyon sürecinin kolaylaştırılması ve dil edinimi hızlandırması amacıyla Avrupa Ortak Başvuru metni oluşturulmuştur.

2.2.4.1.1. Dil Düzeyleri

Avrupa Konseyi, Ortak Başvuru Metninde, sınıflama ve ölçütler aracılığıyla dil kullanımının karmaşıklığını dil öğrenimi açısından sadeleştirmeyi, dil beceri derecelerini de A, B ve C olmak üzere Temel, Bağımsız ve Yetkin kullanıcı olarak üç aşamaya ayırmakla da dil kullanımında standart ölçme ve sertifikalandırmalarda ortaklık sağlamayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, yabancı dili öğrenen birey, dil düzeylerinden (A1 - Giriş, A2 - Başlangıç, B1 - Eşik, B2 - Üstünlük, C1 - Etkili İşlemsel Yeterlilik, C2 - Ustalık) hangisine dâhil olduğunu kendini değerlendirme kontrol listesinde yer alan dil betimleyicilerine göre anlayabilecektir. (Uzun, 2005, s.317).

Avrupa Ortak Başvuru Metninde, kullanıcı düzeyleri ve bu düzeylere atfedilen özellikler, aşağıdaki gibi ele alınmaktadır (2001, s.22):

Temel Düzey Kullanıcı:

A1 - Sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve bir kişiye, kendisiyle ilgili sorular –Örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler, vb. üzerine– aynı türden sorulara yanıt verebilir. Eğer kendisiyle konuşan kişi yavaş yavaş ve tane tane kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, basit bir biçimde iletişim kurabilir.

A2 - Tek cümleleri ve doğrudan öncelik alanlarıyla (söz gelimi yalın ve kişisel bilgiler ve aile bilgileri, alışverişler, yakın çevre, iş) ilişkili olarak sıklıkla kullanılan deyimleri anlayabilir. Bildik ve alışlagelen konular üzerinde yalnızca yalın ve dolaysız bilgi alışverişini gerektiren basit ve bildik etkinlikler çerçevesinde iletişim kurabilir. Eğitimini, dolaysız çevresini yalın yollardan betimleyebilir ve dolaysız gereksinimlerine denk düşen konuları anlatabilir.

Ara Düzey Kullanıcı:

B1 - Açık ve standart bir dil kullanıldığında ve iş, okul, eğlence, vd. bildik şeyler söz konusu ana konuları anlayabilir. Erek dilin konuşulduğu bir bölgeye yapılan yolculuk sırasında karşılaşılan durumların çoğunda sorunların altından kalkabilir. Bildik ve ilgi alanına giren konular üzerine yalın ve tutarlı bir söylem üretebilir. Bir olayı, bir deneyimi ya da bir düşü anatabilir, bir beklentiye betimleyebilir ve bir projeye veya bir düşünceye ilişkin gerekçeler ya da açıklamaları kısaca dile getirebilir.

B2 - Uzmanlık alanına ilişkin teknik bir tartışma da dahil olmak üzere karmaşık bir metin içindeki somut ya da soyut konuların özünü anlayabilir. Doğal bir konuşucuyla ne kendisi ne de karşısındaki için bir gerilim içermeyen bir konuşma türünden durumlarda belli bir doğallık ve rahatlık derecesiyle iletişim kurabilir. Geniş bir konu dizisi içinde kendini açık ve ayrıntılı bir biçimde dile getirebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve farklı olasılıkların avantaj ve sakıncalarını sergileyebilir.

İleri Düzey Kullanıcı:

C1 - Uzun ve zorlu metinlerden oluşan geniş bir basamağı anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Sözcüklerini uzun uzadıya aramak zorunda olmaksızın doğal ve akıcı bir biçimde kendini ifade edebilir. Toplumsal, mesleki ya da akademik yaşamı içinde dilini esnek ve etkin bir biçimde kullanabilir. Karmaşık konularda açık ve dizgeli bir biçimde kendini anatabilir ve düzenleme, ekleme ve söylem bağdaşıklık gereçleri üzerindeki denetim gücünü gösterebilir.

C2 - Okuduğu ve duyduğu her şeyi neredeyse bir çaba göstermeksizin anlayabilir. Farklı kaynaklardan yazılı ve sözlü olgu ve kanıtları tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Doğal bir biçimde, son derece akıcı ve kesin olarak kendini ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince anlam farklılıklarını ayırt edebilir.

Yabancı bir dili öğrenenler, bu somut verilerle, bilgilerinin hangi aşamada bulunduğunu tayin edebilme ve dil düzeylerini belirleme olanağı bulmaktadırlar. Bu düzey belirleme sırasında, öğrencinin yaşından yaşadığı yere, ihtiyaçlarından geçmiş öğrenme yaşantılarına kadar birçok etkenin rol alacağı unutulmamalı ve değerlendirme de içinde bulunan bağlam kapsamında yapılmalıdır. “Başvuru metni kapsamında genel nitelikler

ortaya konulmalıdır. Bu nitelikler iyi tanımlanmalı, ulusal özelliklere uygun olarak uyarlanmış olmalı, yeni alanları –özellikle hem kültürel hem de özel alanları- kapsamalıdır (Şahin ve Aydın, 2014, s.455-456).”

2.2.4.1.2. Edebiyat ve Avrupa Ortak Başvuru Metni

Avrupa Ortak Başvuru Metni, edebiyatı, bir dilin kültürel özelliklerinin yansıması olarak kabul eder ve dil sınıfında yararlanılacak metin türleri arasına edebi metinleri ekler:

4.6.3. Metin Türlerine Dâhil Olanlar

Yazılı, örn.;

Kitaplar, kurgu ürünü olan veya olmayan, edebi dergiler dâhil;

Dergiler;

Gazeteler;

Talimatnameler (kendin yap kitapları, yemek kitapları, vs.)

Ders kitapları;

Broşürler, prospektüsler;

El ilanları;

Reklam malzemesi;

Kamu levhaları ve ilanları;

Süpermarket, bakkal, pazar tezgâhlarındaki levhalar;

Malların paketleri ve etiketleri;

Biletler, vs.;

Formlar ve anketler;

Sözlükler (tek dilli ve iki dilli), eşanlamlı sözlükler;

Ticari ve mesleki mektuplar, faksalar;

Kişisel mektuplar;

Denemeler ve alıştırımlar;

Kısa notlar, raporlar ve bildiriler;

Notlar ve mesajlar, vs.;

Veri tabanları (haberler, edebiyat, genel bilgi, vs.) (Avrupa Konseyi, 2001, s.91).

Edebi eserleri, korunacak ve geliştirilecek değerli bir ortak kaynak olarak ele alan Avrupa Konseyi, öğrencinin genel yeterlilik düzeyini belirleyen faktörlerin, dilin

kendisi kadar o dilin ait olduğu kültür öğelerine paralel olarak gelişim gösterdiğini vurgulamaktadır. Bu kültürel öğeler arasında da, dil ile yakın ilişkide bulunan edebiyat önemli yer tutar ve öğrencinin dile karşı tutumunu değıştirecek güce sahiptir.

Öğretme ve öğrenme hedefleri, öğrencinin genel yeterlilik düzeyinin gelişimi ve buna bağılı olarak ifade bilgisi, nasıl yapabileceğini bilme becerisi, kişilik özellikleri, tutumlar vb. ya da öğrenme yeteneğı ya da bunların bir veya birkaçı bakımından ele alınabilir. Yabancı bir dili öğrenmek yukarıdakilerin hepsini öğrenciye vermek ve dahası yabancı ülkenin dilbilgisi, edebiyatı veya kimi kültürel özelliklerini kazanma gibi bir donamını edindirmeyi amaçlar. (Avrupa Konseyi, 2001, s.128).

Bu şekilde, birden çok dilin öğrenilmesi teşvik edilmekte, özellikle de edebiyatın sağlayacağı altyapı ile birden fazla kültürle tanışan bireylerin, sağlıklı iletişim ortamlarında boy göstermesi amaçlanmakta, daha da uzun vadede sağlıklı iletişim kuran ülkelerin sağlayacağı barış ortamı hedeflenmektedir. “Çok kültürlü, çok dilli Avrupalı olma bilincini yayarak birden çok dil öğrenmeyi teşvik edilmekte, bu yolla çok dil öğrenmenin farklı dil ve kültürel geçmişleri olan insanlar arasında hoşgörüyü artıracığı ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayacağı beklenmektedir (İşisağ, 2008, s.119).”

Avrupa Ortak Başvuru Metninin başka bir önemli özelliğı ise, öğrenmeyi öğrenmeye teşvik etmesidir. Öğrenciler, ğrenme süreçlerinin bilincine varıp, kendilerine sunulan alternatiflerden seçimler yaparak kendilerine en uygun materyali seçerler ve kendi öğrenim hedeflerini belirleyip bir plan oluştururlar. Avrupa Konseyi, kendi kendine öğrenmenin planlamasını şu şekilde açıklar (2001, s.5):

- Öğrenenin var olan bilgisine dair farkındalığını artırmayı,
- Kendisine uygun ve değıerli hedefleri oluşturmayı,
- Materyallerin seçimini,
- Kendi kendini değıerlendirmeyi kapsayacak şekilde planlanmasıdır

Edebi metinler, var olan bilgiler ile birleştiğinde yeni anlamlar yaratılmasında, yeni bakış açıları kazandırılmasında önemli rol oynamakta, farkındalığı artırmaktadır. Kendi kültürü ve hedef kültür arasında köprüler kurabilen, olaylara farklı açılardan bakmayı

öğrenen öğrenci bu açık görüşlülüğünü öğrenimine de yansıtacaktır. Ayrıca, edebi metinleri okurken geliştireceği stratejiler ile çağdaş edebiyat okurunun okuma sürecini sahiplenmesi özelliğiyle kendi öğrenim süreci serüvenini özdeşleştirebilecektir.

Eylem odaklı yaklaşım, sosyal alanda fayda sağlayan, farklı eğitici görevlerin bilincine varmış öğrencilerin, geliştirdikleri iletişimsel dil yetenekleriyle çeşitli projeler gerçekleştirmelerini ve sonucunda bir öz denetim mekanizmasının devreye girmesini hedefler. Avrupa Ortak Başvuru Metnin belirlediği dil kullanım ve öğrenim tanımı da tüm bu bahsi geçen özellikleri bir araya getirmektedir (2001, s.7):

Dil öğrenmeyi de içine alan dil kullanımı, hem genel anlamda yetenekler hem de özel olarak iletişimsel dil yetenekleri geliştiren bireyler ve sosyal aktörler olarak şahıslar tarafından gerçekleştirilen eylemleri kapsar. İnsanlar, görevleri yerine getirmek için en uygun görünen stratejileri harekete geçirerek, spesifik alanlardaki temalarla ilgili metin üretme ve/veya almaya yönelik dil süreçlerini içeren dil etkinliklerine katılmak için çeşitli bağlamlarda ve şartlarda ve çeşitli sınırlamalar altında ellerindeki yeteneklere başvururlar. Katılımcıların bu eylemleri yönetmeleri sonucunda yetenekleri ya pekiştirilmiş olur ya da değişikliğe uğrar.

2.3 Edebi Metinleri Okuma: Okumak nedir?

Dil eğitimi sınıflarında edebi metinlerin kullanılması konusundan bahsederken özellikle üzerinde durulması gereken okuma becerisini daha da detaylandırmak gerekir. Çalışmamızın bu bölümünde, etkinlikler sırasında yapılan okuma alıştırmalarından edebi okuma yetkinliğinin kazanılmasına kadar önemli ayrıntılar içeren okuma etkinliği üzerinde durulacaktır.

“Edebî okumanın önemi yetişkin kimliğinin oluşmasında, kimlik bilincine ermede ve özellikle yabancı kimlikleri tanımada kendini göstermektedir (Eggert & Garbe, 1995, s.128).” Daha önce de belirtildiği üzere de yabancı dili ve kimlikleri tanınması, anlaması da yabancı dil sınıfı öğrencisinden beklenendir.

Okuma ve edebiyat, müfredatın olmazsa olmaz parçalarındandır. Okuma göstergeleri ışığında yapılan etkinliklerin amacı, öğrencilerde okuma sevgisini oluşturmak, analiz ve

sentez yapabilme yetilerini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda oluşan bir diğer hedef de, öğrencinin edebiyatla tanışması, kültürel yönden gelişmesinin sağlanmasıdır. Okuma etkinlikleri sırasında, uygun seviyeye göre seçilen edebi metinler, dersi daha keyifli hale getirecek, öğrencilerin edebiyatla tanışmasını ve barışmasını sağlayacaktır.

Okumak, en etkili öğrenme yolu olması itibarıyla kişisel gelişimin de en önemli destekçisi olma özelliğini taşır. İnsanın ufkunu aydınlatan, sözcük dağarcığını geliştiren, düşünme gücünü hızlandıran okumanın kuşkusuz ki en önemli yararlarından biri de kişiye farklı bakış açıları katabilmesidir. Toplumların ihtiyacı olan, okuma sayesinde, olaylara daha geniş bir objektiften bakabilen, güzel konuşan, güzel yazan işte bu aydın görüşlü bireylerdir.

Toplumumuzda, okuma, bireyi bütünleyen bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde, yazılı dil üzerinde belirli bir seviyede bilgi sahibi olmayan bir kişinin, hayal ettiği sosyal statüye ulaşması mümkün değildir. Özel yeteneklerin ötesinde, okuma, diğerlerinden daha iyi olmak için değil, en basit anlamıyla “olmak” için vazgeçilmez bir varlık oluşturmaktadır (Giasson, 1995, s.6).

2.3.1 Okuma Stratejileri

Okumanın en önemli amacı anlamayı sağlamaktır. Okuduğunu anlayan, yorumlayan, kendi bilgi ve deneyimleriyle sentezleyebilen kişi okuma becerisine sahip kişidir. Güneş’e göre anlama (2004, s.60) “metnin anlamını bulma, onlar üzerinde düşünme, sebeplerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Buna göre anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz–sentez yapma ve değerlendirme gibi zihin faaliyetlerini içine almaktadır.” Okuduğunu anlamak için, zihin birçok farklı eylem gerçekleştirir fakat bu eylemlerin hepsinin bir arada meydana gelmesi oldukça zordur. Bunun için, farklı metin tiplerine göre farklı okuma stratejileri geliştirilmiştir. Bunu yaparken, öğrencinin okuduğu metne uygun özellikte düşünme stratejisi geliştirmesi, bunun için de uygun okuma şeklini bulabilmesi amaçlanmıştır.

Öğrencinin, okuduğunu anlaması ve bunun sonucunda okuduğundan keyif alması için hazırlanmış bu stratejilerden; a) Tarayarak okuma stratejisi, b) Göz gezdirerek okuma stratejisi, c) Göz atma tekniği ile okuma, d) Derinlemesine okuma stratejisinin bu çalışmanın uygulama bölümü için kullanılması uygun bulunmuştur. Bu stratejilere ek olarak çıkarsama tekniğinden sıkça faydalanılmıştır. Özellikle, anlatıcı ve betimleyici metin tipleriyle bir araya getirilen bu stratejiler ve teknikler, etkinliğe geçilmeden, hikâyenin anlaşılmasını ve uygulamanın daha anlaşılır bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlamıştır.

Öğrenci, okuduğunu anlamadığı zaman, strateji değiştirme ve farklı zihinsel taktikleri deneme özgürlüğüne sahiptir. Anlama becerisini en yüksek performansa çıkarmak amaçlı kullanılan bu stratejiler, metin türleriyle ilgili de bilgi edinilmesi açısından bulunmaz fırsat yaratır.

2.3.2 Okuma Modelleri

Okuma çalışmaları sırasında, öğrencinin okuduğunu çözümleyebilmesi ve var olan bilgileriyle bir araya getirip anlamlandırabilmesi gerekir. Bunun için, zihninin belirli bir yön izliyor olması, ulaşmaya çalıştığı bilgiyi edinmesi için ona kolaylık sağlayacaktır. Okuyucu, okuduğunu anlayabilmek için iki çeşit yöneme başvurmaktadır. İlkinde, kelime ve cümle yapıları üzerinde durarak anlama ulaşmayı seçerken, diğerinde ise okuduğunda genel bir anlam çıkardıktan sonra bu yapılarla ilgili çalışma yapmayı uygun bulur. Bu okuma modelleri, seçilen okuma stratejileriyle birleştirildiğinde, öğrenciye, bilgiye ulaşmada önemli bir hız ve ivme kazandıracak, anlama becerisinin gelişmesine yardımcı olacaktır.

2.3.2.1 Yapıdan Anlama Ulaşma Modeli

Anlamdan önce, kelime ve cümlelerin yapısını incelemeyi öngören, anlama bu yolla ulaşmayı hedefleyen bu model, ayırt etmeyi, yorumlamayı, parçalamayı, içermektedir. Günümüz dil öğretim yöntemlerince artık esas olan önce metin hakkında genel bir fikir edinilmesi, sonrasında yapılara ulaşılması olsa da, kelime yapılarıyla ilgili çalışma

olanağı sunan bu model de çeşitli etkinlik uygulamalarında karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, metni tarayarak bulunacak belli ön ek veya son eke sahip kelimeler, belirli fiil çekimleri, sık kullanılan edatlarla metin hakkında, daha da ötesi yazar ve tekniği hakkında fikir sahibi olmak mümkündür.

2.3.2.2 Anlamdan Yapıya Ulaşma Modeli

İçeriğin tahmini ve doğrulanmasını içeren bu modelde, okuyucu, belirlenen okuma stratejisi yardımıyla, okuduğunu ön bilgileriyle birleştirir ve metinden, kendi varsayımları sonucu bir anlam çıkarır. Genelden özele doğru yapılan bu çalışma sonucunda, öğrenci parçalarını tek tek bir araya getirdiği bir yapboz oluşturmak yerine, ortaya çıkan resmi önceden görmek için zihin etkinlikleri uygular. Resmin tamamı görüldüğünde ise, parçaları doğru yerlere yerleştirmek çok daha kolay olacaktır. Örneğin, yazarın betimleme tarzı hakkında bir fikir sahibi olduktan sonra, seçtiği edatları anlayabilmek çok daha kolay olacak, benzer edatlarla betimleyici metin üretmek daha keyifli hale gelecektir.

2.3.3 Okuma Süreci

Okuyanın, okuduğundan anlam çıkarmasını sağlayan üç farklı algılama sistemi bulunmaktadır: grafonetik göstergeler, anlamsal göstergeler ve sözdizimsel göstergeler. İşte öğrenci de, okuma boyunca bu farklı göstergeler arasında gider gelir ve metni zihninde çözümlemeye çalışır. Yeni bir kelimeyle karşılaşınca, bu kelimeyi tanıyıp tanımadığını, anlamını bilip bilmediğini sorgular (grafonetik gösterge), anlamını bilmediği takdirde, cümle içinde ne gibi bir anlama gelebileceğini kestirmeye çalışır (anlamsal gösterge) ve tüm kelimelerin ve cümle öğelerinin bir arada yarattığı bütünsel anlam üzerinde durur (Kanada Milli Eğitim Bakanlığı, 2003, s.16).

Bütünsel anlamı oluşturmak adına, okumadan önce bir hazırlık çalışması yapılması, konuyla öğrencinin bağ kurmasını sağlayacak bir etkinlik uygulanması işte bu noktada önem taşımaktadır. Öğrencinin, geçmiş bilgilerini, yeni öğreneceği konuyla ilişkilendirmesi, konuya yumuşak bir geçiş yapmasını sağlar. Okuyacağı metinle ilgili bilgi sahibi olan öğrenci, metin içinde geçen yabancı kelimelerle karşılaştığı zaman,

konuyla ilgili ön bilgilere sahip olduğu için, kelimenin ne anlama gelebileceğini tahmin edecektir. Okuduğuna yabancılık çekmeyen öğrenci, konuyu daha rahat anlayacak, anlayınca derse aktif katılım sağlayacak, böylece yaptığı işten keyif almış olacaktır. Tüm bu motivasyon sağlandığı takdirde de zaten öğrenme gerçekleşmiş olacaktır.

2.3.4 Okuma Etkinlikleri

Tüm okuma etkinlikleri 3 aşamada ele alındığı zaman daha verimli bir çalışma alanı yaratmaktadır. Okuma öncesi etkinlikler, okuma sırasında yapılacak etkinlikler ve okuma sonrasında yapılacak etkinlikler, metnin 3 boyutlu olarak incelenmesine olanak tanır ve öğrencinin aktif katılımı sağlanmış olur.

2.3.4.1 Okuma Öncesi

Öğrenciyi işlenecek konuya hazırlamak ve güdülemek amacıyla yapılır. Yeni konuya yabancılık çekilmeden daha samimi bir çalışma ortamı yaratılması amaçlanır. Bu etkinliklere şu şekilde örnekler verilebilir:

- Okunacak metin incelenir, başlık ve alt başlıklarla ilgili yorumlar yapılır. Varsa görsellere göz atılır ve neler çağrıştırdığı tartışılır.
- Öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantıları ve deneyimleriyle, işlenecek konu arasında geçiş yapmalarını sağlayacak sorular sorulur, konu daha tanıdık ve merak uyandırıcı bir hale getirilir.
- Bilinmeyen kelimeler hakkında bilgiler verilir, öğrencilerin anlamlarını kendileri bulacakları şekilde yönlendirmeler yapılır.
- Tahtaya metinden gelişigüzel kelimeler yazılır ve öğrencilerden bunları bir araya getirerek küçük bir metin yazmaları istenir.
- Yazar ve tekniğiyle ilgili bilgiler verilir. Kullandığı dil ve söz sanatlarından bahsedilir.

2.3.4.2 Okuma Sırasında

Okuma sırasında, küçük aralar verilerek yapılan etkinliklerdir:

- Okuma esnasında bir ara verilir ve öğrencilere ilgili sorular sorulur.

- Konuyu daha iyi anlayabilmeleri için ipuçları verilir.
- Hikâyenin sonuyla ilgili tahminler yaptırılır.
- Anlamadıkları kelimeleri not almalarını ister, okuma bitiminde bu kelimeler ile ilgili bir fikir edinip edinmedikleri sorulur.
- Yazarla ilgili bilgiler hatırlatılarak, metinde tekniğini öne çıkaran noktaların fark edilip fark edilmediği ölçülür.

2.3.4.3 Okuma Sonrası

Okumanın bitiminde uygulanacak etkinliklerdir. Şöyle örnekler verilebilir:

- Okunan metnin kısaca anlatılması istenir.
- Öğrencilere metinle ilgili düşünceleri sorulur, konuyu beğenip beğenmediklerini kısa cümlelerle anlatmaları istenir.
- Yazarın kullandığı dil tartışılır, yazım stiline metne yansıdığı noktalar üzerinde durulur, varsa söz sanatları bulunur.
- Son olarak, yazma etkinliği yapılır. Örneğin, konuyu başka bir zamanda ya da başka bir bakış açısıyla tekrar yazmaları istenebilir.

Okuma etkinliğinin öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılacak bu çalışmalar, öğrencinin konuyla bağ kurmasını sağlayacaktır. Bu şekilde, öğrenci, derse aktif katılım sağlayabilecek, fikirlerini paylaşma fırsatı bulacaktır. Yaratıcı konuşma ve yazma etkinlikleri, okuma çalışmasını destekleyecek, okunan metnin içselleştirilmesini sağlayacak ve öğrenciye kazanım olarak geri dönecektir.

“Bilgi, kademeli olarak oluşur ve bu kademeli oluşum esnasında, öğrenci, kendisine daha önce sunulmuş, var olan bilgileri geri çağırır. Yeni bilgiler, eski bilgilerle harmanlanır, bu etkileşim sonucunda nihai bilgi oluşur (Tardif, 1992, s.33).” Her aşamada, öğrenci geçmiş bilgi ve deneyimlerinden süzerek bilgiyi zihnine yerleştirecek, daha sonra öğrenecekleri için kayıtlı veri tabanları oluşturacaktır. Bilgi, böylece, zincirleme şekilde, bir DNA formatında oluşacak, öğrencinin bilgi sistemine yerleşecektir.

2.4 Edebi Okuma

Edebi okumanın söz konusu olduğu metinlerin özelliklerini tam olarak tanımlamak, limitlerini belirlemek pek kolay değildir. Edebi okumanın yapılacağı metinler, gündelik kolay metinler değil, estetik ve retorik normlara uygun olarak ortaya çıkmış metinler olmalıdır. Edebi okumada sorumluluk okuyucuya aittir, yazarın tarzını göz önünde bulundurarak yazılanı yorumlamak, kendi dünyasıyla örtüştürerek sentezlemek, edebiyat okuyucusunun birincil görevlerindendir. Okuyucunun yazılandan çıkaracağı anlam, hikâyeye kendi kattığı anlam olacaktır. Yani aslında anlam, okuyucunun bilgi ve deneyimlerinin metin ile girdiği etkileşim sonucu ortaya çıkmaktadır.

Edebi okuma, yalnızca edebiyata ilgi duymayı, yazarları iyi tanımayı değil aynı zamanda, büyük bir fiziksel, zihinsel, görsel ve tinsel çaba göstermeyi gerektirir. Tüm bunlar içinse, okuyucu öncelikle okuduğundan keyif almalıdır, yoksa bu çabalara girmeyi gerekli görmeyecektir. Belirli bir bilgi ve deneyim düzeyindeki, fiziksel ve ruhsal etkinlikler ile metin ile etkileşime geçen okuyucu, aranılan gerçek edebiyat okuyucusudur. “Edebi okuma, yazından sanata kadar geniş bir alanda etki göstermiş tarihsel ve kültürel olaylardan oluşan bir bütünde varlık gösterir. Bu durumda, edebi metni deşifre eden ya da okuyabilen biri herhangi biri değildir, gerçek edebiyat okuyucusudur (Escarpit, 1993, s.116).”

Gerçek edebiyat okuyucusuna atfedilen bu anlam, Umberto Eco’nun yazarın yazmasını bitirdikten sonra, metnin yolunu tıkamamak için ölmesi gerektiğini savunan düşüncesinde olduğu gibi, Yeni Roman yazarlarından, edebiyat eleştirmeni Roland Barthes’in, okuyucu olmadan metnin var olamayacağını, hikâyeyi yöneten kişinin aslında okuyucu olduğunu vurguladığı “Yazarın Ölümü” adlı denemesinde belirtilmiştir.

Barthes’a göre, okurun kendisine sunulan tek anlama boyun eğişi ve okuma etkinliği içindeki edilgen tavrı, ancak metnin anlamının sahibi, metnin yaratıcısının ‘tanrı yazar’ın yetkesine bir karşı çıkışla aşılabılır. Yazar ölür ve metin sahihsizleştirilir: Söz yazarın olmaktan çıkar. Yazarın egemenliğine, sahipliğine alacağı bir söz olduğuna inanç yıkılmıştır artık. Her söz daha önceden söylenmiş, her metin daha önceden yazılmıştır. Okur, birer birer düğümleri çözüp ‘son söze’ varmaya yönelik okuma alışkanlığını bırakır ve bu sonsuz alıntılar ağında istediği

yerden başlar, istediği yerde durur ve istediği yerde bitirir. Artık anlamın egemenliği okura geçmiştir (Göksel, 2006, s.1).

Özellikle de edebi okuyucu, aslında tam olarak Yeni Romancıların istediği okuyucudur. Hikâyelerde bırakılan boşluklar, zaman atlamaları, sık tekrarlar ve isimsiz kahramanlarla eserler bir anlamda yarım bırakılır, boşlukları doldurması ve hikâyenin sonunu getirmesi okuyucudan beklenir. Yazarı bilen, Yeni Romanı tanıyan okuyucu da, bu doğrultuda okuduğunu anlamlandırır, kendi hikâyesini yazar.

2.4.1 Yabancı Dil Sınıfında Edebi Okuma

Yabancı dil öğretiminde de, günümüz metotlarıyla yazma ve okuma oldukça önem kazanmıştır. Özellikle okuma sırasında, iletişimsel hedefler doğrultusunda yapılacak etkinliklerle öğrenci, kendi mesajını oluşturabilmekte, metni yorumlayarak, yeni düşünceler geliştirebilmekte ve paylaşabilmektedir. Bunun için birçok becerinin aynı anda hareket etmesi gerekmektedir. “Tüm iletişim odaklı uygulamalar gibi, okuma da, dilbilimsel, metinsel, göndergesel, durumsal, vs. becerilerin hepsinin bir arada olmasını gerektirir (Cornaire, 1991, s.8).”

Dil öğretiminde önemli bir konuma sahip olan okuma sırasında seçilecek etkinlikler de oldukça önem taşımaktadır. Bu etkinlikler çerçevesinde, öğretmenden beklenen, konuyla ilgili ön hazırlık yapması, öğrencilerin geçmiş öğrenme yaşantıları ve deneyimleriyle ilişkilendirebilecekleri konular üzerinde durması, seçtiği metnin öğrencilerin seviyesine uygun olup olmadığına dikkat etmesi ve uyguladığı etkinliklerin bu seviyeyle örtüşüyor olmasıdır. “Başarının anahtarı büyük ölçüde metin seçimine dayanmaktadır. Öğrencilerin beklentilerine cevap veren metinler, basit bir okuma etkinliğinin birden fazla amaca hizmet etmesini sağlayabilirler (Nuttall 1982, s.4, Swaffar 1985, s.17).”

Dil eğitimi sınıfında yapılan okuma etkinlikleri sırasında hedeflenen öncelikle öğrencilerin okuduklarından genel bir anlam çıkarabilmeleridir. Okuma öncesi yapılan hazırlık çalışmaları sayesinde konuyla ilgili fikir edinen öğrenci, okuduğunu bütüncül anlayış çerçevesinde değerlendirebilecek duruma gelir. Konunun okunması, çıkan genel anlam üzerine konuşulması ilk aşamada yer alırken, bilinmeyen kelimelerin bir sonraki

aşamada bulunması daha yararlı bir kazanım sağlanmasında etkili olacaktır. Son olarak, metin çözümlemesi, tekniğinin incelenmesi, yaratıcı çalışmalar gibi etkinlikler detaylı çalışma aşamasında yer alacaktır.

Okuma çalışmaları öncesi edineceği bilgiler ışığında metni yorumlayabilen, tekniği ve cümle yapılarını göz önünde bulundurduğunda bir sonraki bölümde karşısına çıkacakları tahmin edebilen ve gerektiğinde hikâyeye bir son yazabilecek öğrenci, yabancı dil sınıfında istenilen edebiyat okuyucusu mertebesine ulaşmış öğrencidir.

2.4.2 Eleştirel Okuma

Edebi metinleri okumak ve anlamlandırmak için, kültürleri sentezleyip, geçmiş öğrenme yaşantıları ile yeni bilgiler arasında kurulacak köprüleri inşa ettikten sonra sahip olunması gereken en önemli unsur eleştirel bir bakış açısıdır.

Eleştirel edebi okuma, kitapla ilk tanışılan günden nitelikli bir okur olmaya giden süreçte farklı metin yelpazeleri içinde karşılaşılabilecek sosyal, kültürel ve ideolojik unsurların varlığından haberdar olmaktan geçer.

Baleiro'ya göre edebi okuma süreci iki boyutlu incelenebilir: Eleştirel Boyut ve Kültürel Boyut (2011, s.18).

- Eleştirel boyut, birtakım tutarlı yorumlar ve varsayımlar geliştirebilmek için metinle aktif, dikkatli ve yansıtıcı bir şekilde etkileşim kurma sürecidir. Başarılı bir eleştirel çözümleme ise, metnin birincil ve ikincil referanslarını ve anahtar alt metinlerini fark edebilmekle mümkündür.

- Kültürel boyut ise, farklı sanatsal ve kültürel ön bilgileri harekete geçiren bir karşılaştırmalı okuma yaparak metni ve yazarını metinler arası bir okumayla sosyokültürel bir bağlama yerleştirebilmektir. Diğer bir deyişle, a) edebi metinle diğer metinlerin veya sanat eserleri arasında bağlantı kurabilmek, b) edebi metni tarihi ve kültürel bir bağlama yerleştirebilmek, c) metinle yazarın biyografisi arasındaki referansları görerek metnin ait olduğu fikir sistemlerini ve kültürleri sezmektir. Bu

beceri, okurun, metnin sunduklarını, kendi edebi ve kuramsal bilgileri ile örtüştürebilmesiyle mümkün olur.

Yeni eğitim sisteminde, öğrenciden beklenen, okuduğunu kendi deneyimleri ve kültürüyle harmanlaması olduğundan, öğrenciye eleştirel okuma yetisi kazandırılması önem taşımaktadır. Yazar, ait olduğu dönem ve yazma yöntemi hakkında fikir sahibi olan öğrenci, okuduklarını anlamlandırabilecek, satır aralarını okuyabilecek böylelikle söylenenler ve söylenmeyenleri çözümleyebilecektir.

“Eleştirel bir okuma, çoğu metnin nötr olmadığını; yazarının ait olduğu dünya görüşüne göre sınıfsallıkların, güç ilişkilerinin ve eşitsizliklerin, kültürel ve ideolojik kodlar olan atasözlerine, deyimlere veya eylem kalıplarına dönüşebileceğini sergileyebilmelidir (Bainbridge, 2009, s.27).” Okuyucu, edebi metinleri, kültürü yansıtan bir ayna olarak görürken, eserin yalnızca estetik yönünün bulunmadığını, sosyal, tarihi, siyasi, vb. bağlamların da etkili olduğunu bilir. Bu konulardaki fikirler direk olarak yansıtılmasa da, yazarın yazım şekli, kullandığı metaforlar, söz sanatları aracılığıyla okuyucuya aktarılır. “Yani okuyucu bir deyişle gerçekliğin farklı bakış açılarıyla, belli bir ibda süreci sonunda yeniden üretilebileceğinin ve olay, durum, duygu ve bilgilerin farklı algılara göre farklı şekillerde inşa edilebileceğini farkındadır (Solak, 2013, s.248).”

Eleştirel edebî okuma, edebî metinlere yönelmiş bir eleştirel okumadır. Ancak söz konusu eylem, eserin estetik özelliklerine odaklanmış bir sanat eleştirisi değil; eserin sosyal, ekonomik ve politik bağlamlarından kaynaklanan ideolojik angajmanlarını ortaya çıkarma eylemidir. Bu durum, okuru geleneksel okur becerilerinin ötesine geçmeye, örtük kodların dille nasıl organize edildiğini kavrayama iter. Edebî metinlerinin nasıl okunacağı sorusuyla ilgilenen eleştirel edebî okuryazarlık, edebî okuma eylemini yeni okur becerileriyle sosyal bir edim ve eleştirel bir kültür eylemi olarak yeniden kurmak ve okuru ideolojik olarak angaje metinlere karşı uyanık bir farkındalıkla donatmak ister (Solak, 2013, s.247).

Helen Lenski de (2008, s.127) eleştirel bir okuma için şu becerileri öngörür:

- Metnin amacını ve bunun ardındaki yazar niyetini dikkate almak,

- Farklı sosyal grupların metindeki temsillerini ve fark edebilmek,
- Metnin sunduğu dünya görüşünü sezmek,
- Metnin kendi iletisini aktarma stratejilerini çözümleyebilmek,
- Yazarın kullandığı dilin gücünü fark etmek,
- Metni farklı perspektiflerden okuyabilmek,
- Yazarın ifadelerine karşı eleştirel bir tavır alabilmek,
- Kendi pozisyonlarını ortaya koyabilmek.

Görüldüğü gibi eleştirel okuma aslında gerçek edebiyat okurundan beklenen okumadır. İncelememize yön veren Alımlama Estetiği Kuramı ve çalışmamızın temelini oluşturan Alain Robbe-Grillet ve akımı Yeni Roman, bahsi geçen okuma becerilerini ortaya çıkarmak için oldukça uygundur. Okuyucudan beklenen, yazarın ait olduğu akım ışığında metni çözümleyebilmesi ve farklı perspektiflerin farkına varabilmesidir. Yazarın nerede, ne niyetle, ne dediğinin kavranması, kullandığı kalıpların ve yazım şeklinin de anlaşılmasını sağlayacak, bu da okuyucunun hikâyeyi şekillendirmesini, kendi bilgi ve duygu sistemine göre yeniden inşa etmesini sağlayacaktır.

2.5 Yabancı Dil Ders Kitaplarında Edebiyat

İletişimsel yaklaşımın benimsenmesiyle birlikte, edebi metinler, dil öğretiminde daha sık karşımıza çıkmaya ve ders kitaplarında yerini almaya başlamıştır. Öğrenci seviyesine uygun doğru metin seçildiği ve doğru etkinliklerle pekiştirildiği takdirde, edebi metinler, dil öğretimi için çok zengin içerikli bir kaynak oluşturma potansiyeline sahiptir.

Yabancı dil olarak Fransızca eğitiminin verildiği sınıflarda okutulan kitaplar incelenecek olursa, edebi metinlerin A2 seviyesine geçildikten sonra konuların arasında yer almaya başladığı dikkati çeker. Seçilen metinler, orta seviyeye hitap edecek zorlukta ve önerilen etkinlikler de bu zorluğa paralellik göstermektedir.

Bu çalışmada amacımız, edebi metinlerin, dil sınıfında her seviyeye hitap edilebilecek şekilde kullanılabileceğini göstermek olduğundan, önerimiz de, bu metinlerin ders kitaplarında ilk seviyeden itibaren bulunması gerektiğini vurgulamak olacaktır.

Dil sınıfında, çok çeşitli çalışma alanı yaratan edebi metinlerden en başından itibaren faydalanmak yerine, programsız bir şekilde sınıfa sunulmasının ya da bu metinleri kullanmak için öğrenim sürecinin sonuna kadar beklenmesinin bir yarar sağlamayacağını eğitimcilere söylemek isteriz (Peytard, 1982, s.56).

“Dilin edebiyat ile olan ilişkisi, Fransızca öğretiminin en başından itibaren verilmelidir (Montfort, 1989, s.623).” Dil öğretiminde edebiyatın yerini ve önemini fark edecek öğrenci, edebiyatla güçlü bağ kuracak, farklı kültürlerin, yaşantıların, bakış açılarının dile ne denli farklı anlamlar kattığını görecektir. Öğrenci seviyesine uygun olarak seçilecek metinler, konuya uygun etkinliklerle, öğrencinin okuduğunu anlamasına ve çözümlemesine yardımcı olacaktır. Bu nedenle, yabancı bir dili öğrenmeye başlayan öğrenciye, ilk aşamadan itibaren sevdirecek edebiyat, hem dile karşı hâkimiyetini artıracak hem de hedef dilin tarihine ve kültürüne aşinalık kazanmasını sağlayacaktır.

2.5.1 Yabancı Dil Ders Kitaplarında Edebi Metin Uygulamaları

Yabancı dil ders kitaplarında edebi metin kullanımı geleneksel yaklaşımdan sonra, 80’li yıllar ile tekrar yaygınlaşmaya başlamış, son yıllarda yabancı dil öğretiminde en geçerli yöntemlerden biri olarak kabul edilen eylem odaklı yaklaşımla da ders kitaplarında sıklıkla karşımıza çıkmaya başlamıştır.

Kitaplar incelendiğinde, metinlerin, dinleme becerisinden yazma becerisine kadar her bilgiyi ölçecek farklılıkta ve çeşitlikle kullanılmakta olduğu görülür. Her ünite, bir başka beceriyi ölçecek şekilde etkinliklere ayrılmakta, ölçülen beceriler ve seçilen metinlerin düzeyi arasında önemli paralellikler bulunmaktadır.

Çalışmamızın bu bölümünde, yabancı dil kitaplarındaki edebi metinler seçimlerine ve uygulamalarına örnek oluşturması amacıyla, üç adet Fransızca yabancı dil ders kitabı seçilmiş ve sırasıyla kullanılan edebi metinler ve etkinlikler yorumlanmıştır. Kitapların seçiminde; iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımla yazılmış olma, okullarda sık okutulan kitaplar arasında yer alma, 10 senelik bir aralıkta edebi metin kullanım sıklığı ve farklı

kitaplarda farklı seviyelere ait uygulama modelleri hakkında bilgi verebilme özelliğine sahip olma, vb. kriterleri göz önünde bulundurulmuştur.

Yabancı dil Fransızca ders kitaplarında, edebi metinlere 1.seviyede rastlamak pek mümkün olmadığından, incelememiz bu kitapların 2.seviyesinden itibaren gerçekleştirilmiştir. Kitapların, geçmiş yıllardan günümüzde gelinen noktaya ışık tutmasını amaçlayarak, seçimimiz sırasıyla, 1999 basımı Panorama 2, 2008 basımı Écho 2 ve 2012 basımı Alter Ego 2'den yana olmuştur.

2.5.1.1 Yabancı Dil Ders Kitabı 1: Panorama 2

Clé International tarafından, 1999'da basılan, hedef kitlesi gençler ve yetişkinler olan, iletişimsel yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış Panorama 2'de, ilk edebi metin 3. ünitenin 8. konusunda karşımıza çıkmaktadır. Alıştırmanın kelime bilgisi bölümünde, dekor konusu çalışılmış ve ilk olarak Eugène Ionesco'nun La Leçon adlı tiyatro eserinden verilen parçaya göre öğrencilerden bir resim çizerek eşyaların konumlarını belirtmeleri istenmiştir. Aynı alıştırmanın devamında, Jean-Paul Sartre'den Huis Clos yer alır. Öğrencilerden metinde geçen konuşmaların başka bir sahnede geçtiğini hayal etmeleri ve dekoru tarif etmeleri istenir. Konunun sonunda ise, ilk parçadaki oyunu sahneye koyan yönetmenin bir telefon konuşması dinletilir ve öğrencilerden diyalogu canlandırmaları istenir.

İlk olarak kelime bilgisini ölçmek için farklı ve eğlenceli bir etkinlik yapılmış, resim çizilmiştir. Devamında, hayal gücünün kullanılmasını sağlayan başka bir etkinlikle devam edilmiş, parçanın geçtiği sahne yeniden imgelenecek şekilde tarif edilmiştir. Son olarak, karşılıklı diyalog ve sahne canlandırma ile yapılan tüm etkinliklerin iletişimsel boyutta sürdürülmesi amaçlandığı ve uygulamaya geçirildiği görülmüştür.

Tüm bunlarla birlikte, Huis Clos'da geçen ünlü cümle "L'enfer c'est les autres" üzerinde durulmuş, edebiyat dünyasında izini bırakmış Sartre ve eseri ile ilgili konuşulmuş ve bilgi sahibi olunmuştur. Hem yaratıcı etkinlik çalışmaları yapılmış hem de öğrencilerin edebiyatla haşır neşir olmaları sağlanmıştır.

Devam eden ünitelerde;

- Yves Simon'un L'Amour dans l'âme romanından bir parça seçilerek hızlı okuma etkinliği uygulanmıştır.

- Raymond Queneau'nun "L'Instant fatal" ve "Le Chien à la mandoline" şiirlerinden kesitler verilerek şiir yazımı üzerinde durulmuş ve öğrencilerden çeşitli kelimeler kullanarak kısa şiirler oluşturmaları istenmiştir. Aynı konunun devamında, dilbilgisi bölümünde ise, Philippe Soupault ve Jacques Prévert şiirlerinde geçen ilgi zamirleri incelenmiş ve öğrencilerden, bu zamirlere benzer zamirler kullanılarak bir şiir oluşturmaları istenmiştir.

- Norge'un "Les Cerveaux brûlés" hikâyesi aracılığıyla edebi eserlerdeki ve günlük konuşmalardaki manasızlık kavramı irdelenmiştir.

- Son kullanılan metin, Marcel Aymé'nin "Le Passe-Muraille" romanından alıntılanmış ve geçmiş zaman (passé simple) çalışması yapılması amacıyla kullanılmıştır.

Görüldüğü üzere, edebi metinler kullanımı çok çeşitli etkinliklerin yapılmasına olanak vermiştir. Bu etkinlikler sırasında dilsel ve kültürel alanda kazanımlar edinilmesinin yanı sıra, kazanılan edebiyat bilgisi ile kültürel yönden gelişim sağlanmıştır.

2.5.1.2 Yabancı Dil Ders Kitabı 2: Écho 2

Clé International tarafından 2008 yılında basılmış, hedef kitlesi gençler ve yetişkinler olan, iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış Écho 2'de, ilk edebi metin yine 3. üniteye karşımıza çıkan Claude Gagières'den "Au Bonheur des Mots" olmuştur. Metnin okunmasının ardından öğrencilerden, kendi aralarında gruplar oluşturarak, konuda geçen hikâyenin bir filmi çekmeleri istenmiştir.

Konunun devamında seçilen metinde, Molière ve Beaumarchais'nin Fransızları mizahi yönden nasıl etkilediğinden bahsedilmiş ve Gad Elmaleh'in tek kişilik gösterisinden bir parça verilmiştir. Aynı parçanın farklı iletişim ortamlarında nasıl olabileceğini hayal edip karşılıklı diyaloga dönüştürmesi de öğrencilerden istenmiştir.

Kitapta daha sonra;

- 4. ünite, Ted Stanger'in *Sacrés Français* kitabından bir parça verilmiş ve bazı kelimelerinin anlamları sorulmuştur. Öğrencilerden, parçadaki karşılaştırmaları kendi ülkelerine uyarlamaları ve bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.
- Sonraki parça, ancak 11. üniteye karşımıza çıkar. Öğrencilere okutulan, Ferdinand Cheval'in André Lacroix'ya yazdığı mektupla ilgili sorular sorulmuş ve geçmiş zaman çalışması yaptırılmıştır.
- Bir sonraki etkinlikte, 3 ayrı roman türünden kısa alıntılar verilir. Öğrencilerden, romanın türünü belirlemeleri ve en beğendikleri türden bir senaryo örneği çıkarmaları istenir.
- Kitabın sonundaki değerlendirme bölümünde, Jean-Marie Pelt'in *C'est Vert et Ça Marche* ve Azouz Begag'ın *Le Gone du Chaâba* romanlarından birer parça verilir ve parçayla ilgili sorular sorulur.

Écho 2'de kullanılan edebi metin sayısı, Panorama 2'deki metin sayısına göre daha azdır. Metinler daha çok, kitabın sonunda, öğrenci belli bir bilgi seviyesine ulaştıktan sonra kullanılmış, her seviyeye hitap edecek metin ve etkinliğe fazla yer verilmemiştir.

2.5.1.3 Yabancı Dil Ders Kitabı 3: Alter Ego 2

Clé International tarafından, 2012'de basılmış, hedef kitlesi gençler ve yetişkinler olan, eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde hazırlanmış *Alter Ego 2*, en az sayıda edebi metnin karşımıza çıktığı kitap olmuştur. İlk ünitenin sonunda, Philippe Delerm'i tanıtan kısa bir metnin ardından, yazarın kitaplarını okuyanların düşüncelerine yer verilmiştir. Sonrasında, yazardan bir metin paylaşılmış, hikâyenin kişileri ve hikâyenin geçtiği yer ve zaman ile ilgili sorular sorulmuştur. Son olarak, hikâyenin devamında neler olabileceği ile ilgili öğrencilerle konuşulmuş, farklı sonlar kurgulanmıştır.

Sonraki çalışma, 3. üniteye karşımıza çıkar ve diğerlerinden farklılık gösterir. Jean – Benoit Nadeau ve Julie Barlow'un “*Pas si Fous ces Français!*” isimli kitabının kapak

fotoğrafi paylaşılır ve öğrencilere ne düşündükleri sorulur. Devamında, kitabın bir bölümü dinletilir ve konu tartışılır. Bu defa, herhangi bir yazılı metin paylaşılmamıştır.

Son olarak, Faïza Guène'in "Kiffe Kiffe Demain" kitabından bir parça verilmiş, doğru/yanlış soruları sorulmuş, öğrencilerden hikâyede geçen üç adet stereotipi bulmaları ve konuyu kendi ülkelerine uyarlamaları istenmiştir.

Sonuç olarak, edebi metinlere ancak 2. seviye kitaplarında yer vermeye başlayan bu ders kitapları, kullandıkları metin sayısına göre de kendi aralarında farklılık göstermektedirler. 1999 basımı Panorama, metinleri geniş bir alana yayıp, çeşitli etkinlikler sunmuş, 2010'lu yıllarda basılan Écho ve Alter Ego ise, edebi metin sayısını sınırlı tutmuş, daha çok gündelik metinlere yer vermiştir. Bu kitaplar temel alındığında, son yıllarda, yabancı dil ders kitaplarında edebi metinler kullanımının sayısının düştüğü söylenebilir.

Yabancı dil sınıfında, edebi metinlerin başlangıç seviyesinde kullanılmasının zorluk yaratacağı ön yargısı bulunmaktadır. Öğrencinin verilen metni anlamakta güçlük çekeceği düşünüldüğü için yalnızca kelime bilgisi edinimin gelişiminde fayda sağlayacağına inanılır. Oysaki Panorama 2'de de gördüğümüz üzere, doğru metin seçildiği ve doğru ünite kullanıldığı takdirde, dilbilgisi ve kelime bilgisi öğrenimi, okuma ve yazma çalışmalarından iletişimin ön planda olacağı konuşma, diyalog oluşturma etkinliklerine kadar öğrencinin aktif rol alabileceği birçok etkinlik oluşturulabilmektedir.

Seçilecek metnin, öğrencinin seviyesine uygun oluşu göz önünde bulundurulması gereken en önemli etken olmakla birlikte, öğretmenin, öğrenciyi bu metne hazırlaması da aynı derecede önem arz etmektedir. Okuma öncesi yapacağı hazırlıkta, konuyla öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimleri arasında kurulacak köprüleri ortaya çıkaracak etkinlikler bulmak öğretmenin ilk hedefi olmalıdır. Öğrencinin konuya ilgisini çekerek, derse etkin katılımını sağlamak mümkündür. Annie Rouxel, *Edebi Okumayı Öğretmek* (1996, s.27) adlı kitabında; "Edebi metinleri okuyan öğrencilerin olayların nedenlerini sorgulamalarının, hayal ve gerçeklik arasında bağlantı kurmalarını sağlar" demektedir. Öğrencinin, hayal gücünü kullanarak, hikâyenin gerçekliğini sorgulaması, sorular

sorması ise dersin amacına ulaştığını, öğrencinin düşünce gücünün geliştiğini ve algılama kapasitesinin arttığını gösterir.

Yabancı dil kitapları incelendiğinde, önerilen tüm iletişim kökenli etkinliklerin o dilin kültürünü vurgulayacak şekilde oluşturulduğu dikkati çeker. Hedef dilin bağlı olduğu yaşam tarzı, gelenekleri, kültürel öğeleri, sanat faaliyetlerinin tanıtıldığı bu kitaplarda bir kültürün en önemli temsilcisi olan edebiyatın olmaması düşünülemez. Uygun metinler aracılığıyla, hedef kültür ve kendi kültürü arasında bağlantılar kuran öğrencinin hedef dile yatkınlığı artar. Yabancı dil sınıfının hedeflerinin temelinde bulunan da işte bu kültürler arası etkileşim, algılama ve hoş görüdür.

İncelediğimiz ders kitapları, çalışmamızla yakından ilgili başka bir gerçekliği de karşımıza çıkarmıştır ki, o da kullanılan metinlerin hemen hepsinin çağdaş yazarlara ait olması durumudur. Metinler, klasiklerden günümüz romanlarına, tiyatro eserlerine, şiirlerine doğru yükselen bir grafik çizmekte, öğrencilerin ilgisini çağdaş yazarlara çekip, meraklarını uyandırmaktadır. Bu da bizim çalışmamız için önem arz etmekte, çağdaş edebiyatın önemli temsilcilerinden Alain Robbe-Grillet'nin metinlerini kullanarak yapılacak yabancı dil dersinin istenilen doğrultuda bir ders olacağının göstergesi olmaktadır.

BÖLÜM III: EDEBİ METİN KULLANIMI VE YENİ ROMAN

3.1. Yeni Roman

1950’lilerde klasik edebiyata tepki olarak ortaya çıkmış Yeni Roman, klasiklerin inandığı ve savunduğu gerçekleri yıkmayı hedeflemiş, edebiyattaki kalıplaşmış düşüncelerden sıyrılmış, edebiyat dünyasında yeni bir çığır açmıştır. Akıma öncülük eden Robbe-Grillet, bu yeni fikir ve roman konseptinin çevresinde M.Butor, N.Sarraute, C.Simon, M.Duras gibi birçok romancıyı toplamıştır.

Yeni Roman, İkinci Dünya Savaşı sonrası (1950’li yıllarda) geleneksel romanın anlatım biçimine bir tepki sonucu ortaya çıkan, bir akımdan çok yazınsal bir inceleme-araştırma serüvenidir. Kişi ve olayları arka plana atıp, eşyanın betimlenmesini (optik betimlemeyi) ön plana çıkarır.” Geleneksel yöntemlerin bugünün insanını anlatmaya yeterli olmadığını düşünen yeni-romancılar romanda çoğul bakış açısını tekil bakış açısına tercih ederler (İşler, 2011, s.179).

Yeni Romancılar, 19. yüzyılda hüküm sürmüş olan "olay"ı çalışmayı mantıksız bulmuş, romanlarını "tasvir"e dayalı anlatımla yazmıştır. Geleneksel romanda olduğu gibi dünya, belli bir olayın etrafını sarmalayan bir bütün olmadığı gibi, romanın konusunu da olayların merkezindeki kişiler değil, kişileri çeviren adeta kişileşip kimlik kazanan çevrelerin tasviri oluşturur.

Yeni Romanda, betimlemeler klasik tarzda olduğu gibi, kahramanın karakteri, çevresi, yaşadığı yer hakkında bir ipucu vermek amacıyla kullanılmamaktadır. Eşyanın betimlemesi sadece eşyayı anlatmak için yapılır. Eşyanın orada olmasının bir nedeni yoktur, her varlığın bir sebebi olmak zorunda değildir. Sokaklar anlatılırken bahsedilmek istenen sadece sokaklardır. Zaman anlatılırken, o an üzerinde durulur, geçmiş ya da gelecekte bahsedilmez. Bu kavramlara anlamlar katan insanın kendisidir. Her insanın, eşyaya, mekâna, zamana katacağı anlam farklıdır ve kendi deneyimleri sonucu oluşur.

Geleneksel romancıların sıkı sıkıya sarıldığı dört kavram; kişi, öykü, biçim ve içerik kavramları artık Robbe-Grillet için "modası geçmiş" kavramlardır. Ona göre

kişiler üzerine kurulmuş bir roman geçmişte kalmıştır. Romandaki eylemi yönlendiren, serüvenden serüvene koşan, belli özelliklere sahip, toplumun belirli kesimlerinin simgesi olmuş, bize bazı bilgileri aktarma görevini üstlenen kişilerin Robbe-Grillet'nin romanlarında yeri yoktur (Şen, 1997, s.195).

Yeni romanda, dolayısı ile Robbe-Grillet'nin romanında en önemli etkenlerden biri zamandır. Hikâye kişiler üzerine değil zaman üzerine örülür. Zaman kavramına anlam katmak için kullanılan metaforlara çok sık rastlanır. İnsanın hayatını doğrusal bir çizgi üzerinde yaşaması mümkün değildir, çünkü insan zihni bu çizgisel yapıya sahip değildir. Yeni romancılar zihnin bu zaman bükebilme özelliğini vurgulamak adına romanlarında kronolojik zamanı bir kenara atıp, takip edilmesi güç, kendi üzerinde sarmalanıp gel-gitler yaşayan bir zaman kavramıyla karşımıza çıkarlar. Bununla yapılmak istenen zamana atfedilen önemi ortadan kaldırmaya çalışmaktır. Dikkati zamanın üzerinden alıp asıl anlatılana, dile çekmeye çalışırlar. “Romanda, baş aktör insan değil zamandır. Öğeler önem sırasına göre sıralandığında, birinci sırayı zamana, ikinci sırayı saate, üçüncü sırayı olaylara, dördüncü sırayı eşyalara, son sırayı da, zaten bir robot gibi hareket etmekte olan insana vermemiz gerekecektir (Parla, 2013, s.279).”

Yeni Romanda, konu öznenen uzaklaşır, nesne etrafında dönmeye başlar. Romanda nesnelerin, mekânların detaylı tasvirlerine oldukça büyük ölçüde yer verilir. Romandaki özne o nesneleri gören kişilerin gözleridir. Günlük hayatta önemsizmiş gibi gözükken, aslında herkesin çeşitli anlamlar kattığı nesneler, fark edilmese de önemli ayrıntılar taşırlar. Zaten yaşam da küçük ayrıntılarda gizlidir. Robbe-Grillet bu konuya şu şekilde açıklık getirir:

Kitaplarımızda, sözcüğün geleneksel anlamıyla kişiler yoktur. Bundan ötürü, insan diye bir şey bulunmadığı yolunda acele bir yargıya varıldı. Bu yargı eserlerimizin iyi okunmamasından geliyor. Çünkü onların her sayfasında, her satırında, her sözcüğünde insan vardır. Romanlarımızda çok ver tutan ve inceden inceye tasvir edilen nesneler varsa, unutmamalı ki, onları gören bir insan gözü, anımsayan bir insan düşüncesi, değiştiren bir insan tutkusu da vardır (1989, s.53).

Robbe-Grillet "Yeni Gerçekçilik" olarak adlandırdığı doktrini ile okuyucuyu devrim niteliğindeki değişikliklerle tanıştırır. Bu düşünceye göre, roman sürekli olarak iyiye

doğru giden bir değişimin parçası olmak zorundadır. Eski formlara bağlı kalmaya çalışmak, roman sanatını hatta tüm sanatların katili olmak demektir. Eskiye takılı kalmak, bugünün gerçekliğinden uzaklaştıracak, bugün yapılan gözlemi yansıtıran anlam karmaşasına sebep olacaktır.

Klasik romanlar, yazıldıkları zamanın simgelerini taşırlar, o simgeler değişen dünya çerçevesinde günümüzde bir anlam ifade etmemektedir. Çağdaş yazar, eskiyi bir kenara bırakıp, insan davranışları üzerindeki ruhsal ve ideolojik etkenleri değil, zaman, nesneler, hareketler ve durumlar arasındaki ilişkiyi çağdaş düşünceyle birleştirerek romanında işlemelidir. Sinema bu ilişkileri açıkça yansıtabildiği için yarının romanı üzerinde oldukça önemli bir rol oynayacaktır.

Yeni Romanda özellikle de Robbe-Grillet romanlarındaki yoğun tasvirler adeta bir kamera objektifinden ekrana yansıyormuşçasına aşırı titiz ve ince ayrıntılar ile okuyucuya sunulmaktadır. Klasik romanlarda karşımıza çıkmayan durağan nesnelerin bu detaylı betimlemeleri sanki bir kamera her santimetrekareyi çekiyormuş gibi, hiçbir detay atlanmadan aksine biraz da abartılarak ve uzatılarak hikâyeye aktarılır. Bunu yaparken asıl amaç, anlatıma duygu katmama çabasıdır. Görüntüler, ekrandan izleniyormuş gibi göz önünde belirir. Tüm bunlara anlam katacak olan okuyucunun kendisidir. “Anlatılan sahnenin perspektifi ve oranları öyle bir verilir ki, insanda kamera ile çekim yapılıyor hissi uyandırır. Bu perspektif asla öznel değildir, o noktada durup o sahneye bakan herkes aynı şeyi görecektir (Johansson, 2010, s.190).”

20. yüzyıl ile birlikte, insanların dünya ile bağlantıları onu algılama şekilleri de değişmiş, dolayısıyla gerçekliği aktarma teknikleri de değişmiştir. Yeni Roman da bu teknikleri kullanarak, okuyucunun okuduğu kitapta, yazarın değil kendi gerçekliğini bulmasını sağlamaya amaçlamaktadır.

Roman derinliklerinde gizli anlamlar saklayan, insanların okurken bu anlamları bulmaya çalışacakları bir psikolojik oyun haline dönüşmemelidir. Herkesin gerçekliği farklıdır, yazarın romanı oluştururken yansıttığı gerçeklik diğer herkesin gerçekliği olamaz. Roman, ne insanın özel dünyasını yansıtmak ne de karakter analizi yapmakla yükümlü olmadığı gibi bir otobiyografi özelliği de taşımamalıdır. Robbe-Grillet

okuduğunuz şey gördüğünüz şeydir, daha ötesi değildir mesajını vermeye çalışmaktadır. Biçim ve içerik iç içedir.

Yeni Roman’da olaylar ve kişiler okurun ilgisini çekmez. Zira Yeni Romancılar olay ve kişilerle hiç ilgilenmez. Yapıtlarında olay var mı yok mu algılamak olanaksızdır. Olay çok basite indirgenir. Roman boyunca bir ana konuya, ana konuyla ilgili ayrıntılara hiç yer vermezler. Olaylar çarpıcılığını yitirir. Olaydan çok yazarın kullandığı anlatısal yöntem ve biçimi çeker okurun ilgisini. Biçim içerikten daha önemli bir duruma gelir. Yeni-Romancıların bu yaklaşımını Michel Butor, *Roman Üstüne Denemeler* adlı kitabında “Bundan böyle, romanda biçim üstüne çalışma büyük önem kazanmaktadır” (1991, s.19) diyerek doğrular.

Yeni-Roman’da kişileri, olayları ve zaman uzam ilişkisini geleneksel romanda olduğu biçimiyle bulamayız. Anlatı yerlemleri (zaman, kişi ve uzam) okura hazırlayıp sunulmaz. Okurun metne daha etkin katılımı istenir. Metni okuma sürecinde, doğal olarak, okurun çabası ve katkısı artar, romanın bir kişisi olur, o artık şimdinin anlatıcısı, kısacası kendi kendinin anlatıcısı olur. Okurun karşı karşıya kaldığı bu yeni durum, insanın dünyadaki yerinin yeniden belirlenmesi çabasıdır. Zira koşullar çok değişmiştir. Yeni-Roman da ortaya çıkan yeni koşullara uyum sağlamak amacıyla ortaya çıkmış yeni bir yazınsal serüvendir (Sunel, 1983, s.12).

Robbe-Grillet, *Pour Un Nouveau Roman* adlı kitabında da: "Ormanın 'kalbinden', güneşin 'acımasızlığından', bir köyün vadinin derinliklerinde 'büzülmüşlüğü'nden söz etmek, bunlar hakkında bir takım bilgiler vermek anlamına gelir." (1963, s.58-59) der. Bu şekilde yazar yaptığı tasvire kendi duygusunu katmış olur ki bu da Yeni Romancıların özenle kaçındıkları bir durumdur. Yeni Roman'da yapılan tasvir görecelidir, okuyucunun düş gücüne bırakılır.

Yeni Roman’ın hareket noktası bakıştır: Yeni Roman dünyaya ve insana önyargıdan uzak yeni bir gözle bakmak ister. Romancının görüş alanına giren dünyanın dışında bağlı kalınan herhangi bir tez, savunulan başka bir görüş yoktur. Böylece romanda betimleme ön plana gelir. Bilinç akışı da ön plandadır. Geleneksel romanda ayrı ayrı görmeğe alıştığımız olay ve betimleme, Yeni Roman’ da iç içedir; betimleme özle kaynaşır (Akdeniz, 2003, s.139).

Mekânların tasvirini yaparken, yazarın amacı hikâyenin geçtiği çevreyi okuyucunun gözünde canlandırmaya çalışmaktır ve tek amacı de budur. Tasvirlerin arkasına duygular, göndermeler gizlemez. Okur çevreyi adeta bir coğrafya haritasına bakıyormuşçasına algılar. Tüm bu verilerin sonucunda, o mekânı hayal etmek, çeşitli anlamlar yüklemek okuyucuya bırakılır.

Aynı nesnede olduğu gibi, zamana anlam katan da insandır, insanın yaşadıklarıdır. Yeni Romanda da zamanın bu özelliğine vurgu yapan anlatım ve betimlemeler kullanır. Anlatılan içinde bulunduğumuz zaman, şimdiki zamandır. Şimdiki zaman hakkında yorum yapılamaz, şimdiyi anlatır. Onu geçmiş ve gelecekle ilişkilendirecek, anlam katacak olan insanın kendisidir.

Yeni Romanda zaman olgusunun büyük önem kazanmasının nedeni budur: İnsanın kendisine ait en öznel varlığı zamandır. İçinde bulunulan zaman, aynı Einstein'ın İzafiyet Teorisinde belirttiği gibi kişiye özel bir zamandır ve herkes tarafından farklı algılanmaktadır. “Evrenin her noktasında zaman aynı hızda akmaz, zaman bağımsız bir sabit değildir. Zaman mekâna ve harekete bağımlı değişkendir (Ataseven, 2010, s.1).” Yeni Romanda da, zaman, onu çevreleyen nesnelerin ve olayların, insanlarda yarattığı farklı bakış açıları ile farklı anlamlar kazanır. Hikâyenin içinde bulunduğu zaman, aslında okuyucunun kendi bulunduğu noktadan, kendi deneyimleri sonucu ortaya çıkardığı, kendi yarattığı zamandır.

Bu nedenle, zaman kişiseldir, her hayata verdiği yön farklıdır. İnsan hayatı düz bir çizgi üzerinde yaşanmaz, gel-gitler, dalgalanmalar, karmaşalarla doludur. Yeni Roman'ın zamanla vermek istediği mesaj da budur. Zaman görecelidir, herkesin ondan çıkaracağı anlam farklı olacaktır. “İnsan hayatından bahsedilen bir hikâyede neden saatlerdeki zaman vurgulanır? Hiçbir zaman kronolojik yapıda çalışmayan zihnimizi yansıtmak değil midir önemli olan? (Grillet, 1964, s.120).”

Silgiler'de de, romanın başında, Sofokles'in Kral Oedipus eserinden yapılan alıntıyla, hikâyede ön planda olanın insan değil zaman olduğu da gayet açık vurgulanmaktadır.

« *Le temps qui veille à tout a donné la solution malgré toi.* »

« Her şeyi gören zaman sana rağmen çözüme ulaştı. »

Zamana ve Sofokles'in tragedyasına yapılan bu atıf, romanın merkezini oluşturan en önemli iki öğeyi temsil eder. Hikâyenin kahramanı zamandır, her şey onun etrafında yaşanacak ve sarmalanacaktır. Olaylar, Kral Oedipus'ta yaşanan olaylarla paralellik içindedir ve zaman tüm bu bağlantıları ortaya çıkaracaktır.

Hızla değişen günümüz tüketim toplumunda nesnelerin egemenliği, yazın dünyasına da yansımış, özellikle Yeni Romanın hareket noktası haline gelmiştir. Adında da geçen "Yeni" sözcüğü, edebiyat dünyasındaki değişime, geleneksel anlatımın bitip yeni bir anlatım şeklinin başladığına işaret eder. Zamana ve nesnelere kendi yorumunu katan okurun hikayeye yön verdiği bu akım, edebiyat dünyasına başka bir bakış açısı kazandırmış, çevre koşullandırmalarından kurtulmuş özgür yazan yazarlar yaratmıştır.

3.1.1. Alain Robbe-Grillet

Fransız yazar, edebiyat kuramcısı ve yönetmen Alain Robbe-Grillet, klasik romana başkaldırmış, klasiklerin inandığı ve savunduğu gerçekleri yıkmayı hedeflemiş, edebiyattaki kalıplaşmış düşüncelerden sıyrılmış, edebiyat dünyasında yeni bir çıkır açmıştır.

Robbe-Grillet, 1922'de, Fransa'nın kuzeybatısındaki Brest'te, ünlü bilim adamları ve mühendisler yetiştirmiş bir ailenin üyesi olarak doğdu. Brest, Buffon ve St. Louis liselerine devam etti. İkinci Dünya Savaşı boyunca bir Alman tank fabrikasında çalışmak zorunda kaldı. 1944'te Ulusal Tarlacılık Enstitüsü'nden mezun oldu. 1945-1949 yılları arasında Paris'teki Ulusal İstatistik Enstitüsü'nde çalıştı; daha sonra 1949-1951 yılları arasında Sömürge Meyve ve Ürünleri Enstitüsü'nde görev yaptı. Martinik ve Batı Hint Adaları'nda tarla uzmanı olarak çalıştı. 1955'ten sonra Minuit Yayınevi'nde edebiyat danışmanlığı yaptı. Aynı yıllarda bu yayınevi Claude Simon, Nathalie Sarraute, Michel Butor, Jacques Derrida ve Pierre Bourdieu gibi yazarların kitaplarını da yayınlıyordu. Tüm bu yazarlar farklı tarzlarda çalışmalarına ve yazmalarına karşın, 19. yüzyıl romanının bittiği düşüncesinde hemfikirdiler (Mcgonigle, 2005, s.28).

Bu düşünceyi tutku haline getiren Alain Robbe-Grillet, dramatik olay örgüsü, zaman tutarlılığı ve kahramanın psikolojik analizi gibi geleneksel anlatım öğelerinden uzak durmuş, romanlarında, tekrar eden imgelere, nesnelerin tasvirine ve gündelik hayatın

sıradan öğelerine yer vermiştir. *Yeni Roman, Yeni İnsan* (1989, s.127) adlı makalesinde edebiyata bakış açısını: “Günümüz romanı, bizim yazacağımız romandır, dünün romanlarının benzerini çıkarmak değil, onları aşmak, daha ileri gitmektir.” şeklinde dile getiren Robbe-Grillet, *Yeni Gerçekçilik* olarak adlandırdığı doktrini ile okuyucuyu devrim niteliğindeki değişikliklerle tanıştırır. Bu düşünceye göre, roman sürekli olarak iyiye doğru giden bir değişimin parçası olmak zorundadır. Eski formlara bağlı kalmaya çalışmak, roman sanatının hatta tüm sanatların katili olmak demektir. Eskiye takılı kalmak, bugünün gerçekliğinden uzaklaştıracak, bugün yapılan gözlemi yansıtırken anlam karmaşasına sebep olacaktır.

Klasik romanlar, yazıldıkları zamanın simgelerini taşırlar, o simgeler değişen dünya çerçevesinde günümüzde bir anlam ifade etmemektedir. Çağdaş yazar, eskiyi bir kenara bırakıp, insan davranışları üzerindeki ruhsal ve ideolojik etkenleri değil, zaman, nesneler, hareketler ve durumlar arasındaki ilişkiyi çağdaş düşünceyle birleştirerek romanında işlemelidir. Sinema bu ilişkileri açıkça yansıtabildiği için yarının romanı üzerinde oldukça önemli bir rol oynayacaktır.

Robbe-Grillet'nin görsel dünyayla tutkulu ilişkisi onu 1960'larda senaryo yazmaya ve film yönetmenliğine götürdü. Bazı filmleri sine-roman olarak nitelenmiştir. Bu çalışmalarda Grillet alışıldık anlatım yapılarına ve geleneksel gerçekçiliğe meydan okumuştur. Robbe-Grillet'nin temel savı fiziksel dünyanın tek sahici gerçeklik olduğu ve anılara ulaşabilmenin tek yolunun fiziksel nesnelerden geçtiğidir. Edebi kuramının sinemadaki en çok tanınan ifadesi, senaryosunu üstlendiği Alan Resnais filmi *Geçen Yıl Marienbad'da*'dır (Mcgonigle, 2005, s.28).

Robbe-Grillet'nin sinemacı kişiliği, romanlarındaki tasvirlerle de yansıtmakta, nesneler bir kamera objektifinden ekrana yansıyormuşçasına aşırı titiz ve ince ayrıntılar ile okuyucuya sunulmaktadır. Klasik romanlarda karşımıza çıkmayan durağan nesnelerin bu detaylı betimlemeleri sanki bir kamera her santimetrekareyi çekiyormuş gibi, hiçbir detay atlanmadan aksine biraz da abartılarak ve uzatılarak hikâyeye aktarılır. Bunu yaparken asıl amaç, anlatıma duygu katmama çabasıdır. Görüntüler, ekrandan izleniyormuş gibi göz önünde belirir. Tüm bunlara anlam katacak olan okuyucunun kendisidir.

Basılan ilk romanı *Les Gommès'de (Silgiler)* de olduğu gibi, dedektif ve casus öyküleri gibi türleri, Yeni Roman'a has değişen bakış açılarıyla ve fiziksel nesnelerin sık betimlemeleriyle anlatır. Kitap 1954'te Fenelon Ödülü'nü almıştır. 2004'te Fransız Akademisi üyeliğine seçilen Alain Robbe-Grillet, 2005'te ise 24. İstanbul Uluslararası Film Festivali'nde Yaşam Boyu Başarı Ödülüne layık görülmüştür.

2008'de geçirdiği bir kalp krizi sonucu hayatını kaybeden Robbe-Grillet'nin diğer önemli eserleri arasında: *Un Régicide*, *Le Voyeur*, *La Jalousie*, *Dans Le Labyrinthe*, *La Maison de Rendez-Vous* (film) ve *Trans-Europ-Express* (film) yer almaktadır.

3.1.2. Silgiler

Silgiler polisiye bir romandır: bir katil, bir dedektif, bir de kurban vardır; fakat bu kişiler arasındaki ilişki geleneksel romanda alışık olduğumuz tarzda bir ilişki değildir, çünkü cinayeti araştırmak için şehre gelen kişi, sonunda katilin kendisi olduğunu keşfetmektedir.

Arpenteurs Sokağı'nda yaşayan Profesör Dupont, politik bir cinayete kurban gitmiştir ve genç dedektif Wallas, bu karanlık cinayeti çözüme ulaştırması için görevlendirilir. Şehrin, labirenti andıran, birbirinin aynı sokakları arasında kaybolup duran Wallas'ın saati, cinayetin işlendiği saat 07.30'da durmuştur. Arayışında olduğu silginin yarattığı geçmişe dönük hayaller, Wallas'ın küçüklüğünde bu şehirde bulunduğuna işaret eder. Hikâyenin sonunda, aslında ölmemiş ve evinde saklanmakta olan Dupont'u yanlışlıkla vurduğu anda onun babası olduğunu anlayacaktır. Cinayeti işlediği saat 07.30'dur.

Alain Robbe-Grillet, 1953 yılında yayımladığı Silgiler adlı romanında, Fransa'da, kurgusu ve yeni yazım teknikleri açısından “Yeni Roman”ın ilk yetkin örneğini vermiş olmanın dışında, mitik bir öyküyü romanın ana bileşeni yapmıştır. Çağdaş bir kent yaşamı içinde, karmaşık bir polisiye olayı, Oedipus mitinin çeşitli yönlerine yapılan örtülü ve incelikli göndermeler, çağrışımlar ve geriye dönüşlerle kurgulayan Alain Robbe-Grillet, insanlığın ortak belleğine kazınmış mitik öyküyü trajik boyutundan soyutlayarak yeniden değerlendirmiş; mitikle modern, gerçeklikle düşseli, bilinçle bilinçaltını, kendine özgü parçalı, kopuk yapısıyla birleştirmiştir (Kaba, 2013, s.337).

Yeni Roman'ın kendine has dokusu içinde yerleştirilen bu mitik öğeler ile okur parçadaki boşlukları doldurmaya, verilen ipuçlarını bulmaya yönlendirilir. Hikâyenin

sarmal yapısı ve nesnel betimlemeleri arasında kendi çıkarımları yoluyla ilerleyen okuyucu, yazarın yerini alır, okuduklarını kendi gerçekliğinde yorumlar, kendi senaryosunu yazar.

3.2. Yabancı Dil Sınıfında Yeni Roman

Yeni Roman'da, zamana ve nesnelere katılan anlam değişir, öğrencinin daha önceden alışagelmış olduğu zaman ve mekan çözümlemeleri artık değişir, farklı bir vizyon kazanımı sağlanır. Geleneksel romanda, kendi başlarına bir anlam ifade etmeyen, bir dönemi, bir karakterin yaşadığı çevreyi vs. anlatmak için kullanılan nesnelerin egemenliği başlar bu yeni akımda. Yeni Romancılara göre nesneye anlam katan da insanın kendisidir. Bir nesne insana geçmişten bir şey hatırlatabileceği gibi, hafızada bir anda başka bir imgenin belirmesine sebep olabilir ve zihinde o imgeyle ilgili bir yolculuk yaşatabilir. Nesneler bir anlamda zamanda yolculuk yaşatırlar. Kişinin kendi özel zamanında her nesnenin yaşatacağı yolculuk farklı olacaktır.

Yeni Roman'ın yabancı dil sınıfında kullanılması bu noktada önem taşır. Öğrenci okuduğu metni kendine göre algılayacak, yorumlayacak, kendi dünyasında çözümleyecektir. Bu kendi çalışma yolunu belirleme özelliği hem günümüz dil öğretim yaklaşımlarının hem de kendi başına eğitimin başlıca hedefleri arasındadır. Daha önce okuduklarının ana fikrini bulmaya, yazarın ne anlattığını çözümlemeyle uğraşmış olan öğrenci bu defa kendi anladıklarıyla öyküye yön verecektir. Romanın bu farklı yapısı, zamanın çizgisel özelliğinin yok olması, nesnelere yüklenen değer ve tasvirler öğrenciyi çok farklı bir seviyeye taşıyacak, romana bambaşka bir gözle bakmasını sağlayacaktır.

Silgiler romanıyla Alain Robbe-Grillet, geleneksel roman yapısını yıkmayı, eskiyi silmeyi amaçlamıştır. Seçtiği başlık da bu noktada önem taşır. Uzun betimlemeleri, zaman karmaşalarıyla tipik bir Yeni Roman ürünü olan *Silgiler*, Kral Oedipus'la olan paralellikleriyle orijinallik kazanır. Robbe-Grillet, geleneksel roman yapısına bütünüyle zıt bir eser yaratırken diğer taraftan bir tragedyaya da göndermeler yaparak kendi özel imzasını da atmayı başarmıştır.

Silgiler aslında eski bir dedektiflik öyküsünün, Kral Oedipus'un günümüze uyarlanmış halidir. Robbe-Grillet, okuyucuyu kendi iç zamanında yolculuğa çıkarırken bir yandan bambaşka bir dünyaya davet etmektedir. Hikâye boyunca, neredeyse her adımda, betimlemelerin içine gizlediği ipuçları ile Sofokles'in eserinden izlere rastlanır. Okuyucu hikâyedeki gizemi çözmeye çalışırken bir yandan da bu ipuçlarını toplayacak, bir anlamda iki ayrı dedektif kimliğine bürünecektir.

Bu dedektiflik görevi öğrenciye eğlenceli gelmektedir. “Yapılan araştırmalara göre, 15 yaş üzeri gençlerde polisiye kitapların okunma oranı %18'dir (Boyer, 1992: 128).” Bu nedenle, polisiye romanlar, Fransa'da, derslerde öğrencinin ilgisini çekecek, eğlenerek öğrenmesini sağlayacak materyal kullanmak isteyen öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu bir kaynak haline gelmiştir.

Hikâyedeki boşluklar, zamandaki kopmalar, okuyucuya ortada tamamlanması gereken bir yapboz varmış hissi yaşatır. Çizgisel bir yapıda ilerlemeyen zaman, sürekli tekrarlanan mekân tasvirleri hikâyeyi bir labirente dönüştürür. Okuyucunun bu labirentin içinden çıkma çabası bir oyuna dönüşür, okuma eğlenceli bir hal alır.

Öğrencinin eğlenerek çalışması diğer alanlarda olduğu gibi yabancı dil sınıfında da öğrenmeyi kolaylaştıracak bir faktördür. Hikâyeyi kendince yorumlayan, sınıfta düşünceleri paylaşan öğrenci aynı zamanda kendini arkadaşlarıyla birlikte çalıştığı bir dedektiflik hikâyesinin içinde bulacak, derse katılımı artacaktır.

Silgiler bize polislik bir olayı sergiler: bir katil, bir dedektif, bir kurban vardır; ancak bu geleneksel kişiler arasındaki ilişkiler 'basit' değildir ve bizim alışkın olduğumuz saatlerle, dakikalarla ve saniyelerle ölçülen çizgisel bir kronolojiye göre düzenlenmemiştir. Robbe-Grillet *Silgiler*'de klasik trajedideki zaman birliğini anımsatırcasına yirmi dört saatlik bir zaman dilimi üzerinde dursa da, romanlarında saatlerle ölçülen zamanın hiçbir değeri yoktur; ona göre gerçek zaman insana özgü, insanın içindeki zamandır; bir başka şekilde söylemek gerekirse Robbe-Grillet'de zaman öznel bir zamandır (Şen, 1997, s.199).

Yabancı dil sınıfında, Yeni Roman metinleri çözümleyen öğrenci bu karmaşık zamanla tanışacak, ona yön verenin kendisi olacağını anlayacaktır. Önemli olanın, saatin gösterdiği zamanın değil insanın kendi zihnindeki zaman olduğunu görecektir,

romanlardaki çizgisel kronolojik yapıya farklı bir bakış açısı geliştirecektir. Silgiler'in polisiye bir roman olması dolayısıyla da, hikâyedeki zaman göstergelerini ipucu gibi kullanması gerektiğinden zamana her zamankinden daha fazla dikkat etmesi gerekecektir.

Romanda, mekân betimlemeleri de hikâyeye önemli göndermeler yapar niteliktedir. Birbirinin aynı yerler, karışık yollar caddeler, iç içe geçmiş sokakların hepsi büyük bir labirentin parçalarını oluşturur. Kapısından girildiğinde, bütün kanallarından geçip yine başına dönülen bir labirenttir bu. Hikâye de, bir polisiye hikâyedir, sonuca giden olaylar sürekli düğüm halini alır, sarmalanır ve bir daire çizdirerek başa döner. Şehrin karışık sokakları, cinayetin aydınlanamayan parçalarıdır. Dolayısıyla mekân betimlemelerindeki karmaşayı çözümlemek de cinayetin aydınlanmasına ışık tutacak ipuçları arasında yer alır.

Öğrencinin görevi, inceleme fırsatı bulduğu çeşitli metinlerden yola çıkarak, hikâyenin tamamı hakkında fikir sahibi olmak, polisiye bir romanda geçen cinayeti kimin gerçekleştirdiğine dair sunulan ipuçlarını toplamaktır. Bunun için, Yeni Roman'ın klasik tarzdan çok farklı şekilde kurguladığı betimlemelerini çözümlemek, zamanın döngüsel yapısıyla, nerelerde başa döndüğünü, labirent halini almış mekanların hangi noktada düğüm haline geldiğini anlayabilmesi ve çalışmasıyla örtüştürebilmesi gerekmektedir.

Uygulama aşamasına gelince, yapılacak dilbilgisi ve kelime bilgisi tarzı çalışmalar, hikâyeyi çözümlemeye çalışan öğrenciye katkı sağlayacak, araştırmasını destekleyecektir. Fiil çekimleri incelenmesi, öğrencinin hem dilbilgisi çalışması yapmasını sağlayacak hem de Yeni Roman'ın sarmal zaman yapısının anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Tekrarlanan kelimeler ve betimlemelerin incelenmesi kelime bilgisi çalışması yapma olanağı sağlayacak ve hikayenin labirent yapısını gözler önüne serecektir. Öğrenci hem kendi dil çalışması yapıp otonomi kazanacak hem de çağdaş romanın en önemli örneklerinden Yeni Roman hakkında önemli bilgiler edinecektir.

Yabancı dil Fransızca sınıfında edebi metinler kullanımı 20. yüzyıl ile birlikte önemli bir değişim göstermiş, öğretime çok yönlü kaynak oluşturması bakımından, bir gazete veya reklam metnindeki dinamizmi sağlamasa da, özgün mertebesine

yükselmiştir. Polisiye roman, istenilen bu dinamizme sahip olması bakımından, dil sınıfının aranan öğelerinden biri olmuştur (Riquois, 2008, s.5-14).

Polisiye roman türünde, eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde pek çok uygulama yöntemi bulmak mümkündür. Öğrenciye verilecek görevlerle, bir sahne canlandırması yapılarak dedektiflik rolünü üstlenmesi, katili bulması istenebilir. Belli kelimelerin taranması, belli yer edatlarının bulunması, belli şahıs betimlemelerinin toplanması tarzında seçilecek ipuçları ile katil hakkında bilgiler toplanması sağlanabilir. Role bürünerek, bir oyun gibi gerçekleşecek etkinlikler sırasında, öğrenci dilbilimsel ve iletişimsel becerilerini geliştirirken, keyifli bir polisiye hikâyenin parçası olmasını sağlamak mümkün olacaktır. Yaratıcı yazma etkinliği kapsamında da, parçası oldukları bu hikâyeden yola çıkarak başka bir hikâyeye yazdırmak, hikâyelerine ipuçları yerleştirecekleri bir çalışma yaptırmak uygulamayı tartışmasız en yararlı şekilde nihayete erdirmek adına uygun olacaktır.

Romanın günümüzde geldiği noktayı öğrencilere göstermek, diğer klasiklerden ayrıldığı yönler hakkında fikir sahibi olmalarına yardımcı olmak ve tüm bunları heyecanla yapmalarını sağlamak için bir polisiye roman olan *Silgiler* çok faydalı bir kaynak oluşturmaktadır.

3.3. Dil Düzeylerine Göre Etkinlik Örnekleri

Yabancı dil sınıfında, romanın bütününe incelemek mümkün olmasa da romandan seçilmiş bölümlerle çok sayıda etkinlik uygulamak mümkündür. Öğrencilerin verilen parçadan romanın tamamı hakkında fikir yürütebilmesi gerektiğinden metinlerin seçimi büyük önem taşır.

Romanlardan özenle seçilmiş parçalar yabancı dil Fransızca sınıfında birçok kullanım alanı yaratır. Metin seçimi büyük önem taşımaktadır, öğrencinin konuyu bağlam dışında kalıyor olsa bile anlayabilmesi gerekir. En çok öyküleyici ve betimleyici anlatımların yoğunlukta olduğu metinlerden oluşturulacak etkinlikler yabancı dil sınıfında uygunluk gösterecektir. Betimleyici bir metni inceleme

olanağı bulan öğrenci, tasvirde kullanılan çeşitli sözcük tipleriyle tanışacak, dil için estetik duygular geliştirecektir (Shrivastava, 2009, s.13).

Etkinlikler hazırlanırken, öğrencinin öğrenmede aktif rol almasını sağlayacak, uygulama sırasında görevler üstlenmesini temin edecek, eylem odaklı yaklaşımın desteklediği nitelikte etkinlikler olması hedeflenmiştir.

Bu hedef doğrultusunda, etkinlikler oluşturulurken, günümüz öğretim yöntemleri çerçevesinde, öğrencinin okuduğundan ilk olarak çıkarımları vasıtasıyla bir anlam elde etmesi amaçlandığı için, süreçsel anlama modellerinden Anlamdan Yapıya Ulaşma Modeli referans alınmıştır. Sözcüklerin yapılarından çıkacak anlamların da dil öğretiminin önemli bir safhasını oluşturması sebebiyle, kimi etkinliklerde Yapıdan Anlama Ulaşma Modelinin de yönlendirmesine ihtiyaç duyulmuş, böylelikle bilginin hem genelden özele hem de özelden genele hareketini ölçme imkânı yaratılmıştır.

Etkinlikler, Alain Robbe-Grillet'nin *Silgiler* romanını yansıtacak öyküleyici ve betimleyici karaktere sahip metinleri inceleyecek şekilde tasarlanmış ve bu metinleri analiz edecek okuma stratejileri çerçevesinde oluşturulmuştur. Okuma stratejileri kapsamında, parçada belirli bilgileri bulmakta kullanılan Tarayarak Okuma Stratejisi, detaya girmeden, anahtar bilgileri tespit etmekte kullanılan Göz Gezdirerek Okuma Stratejisi, metnin başlıklarına ve bölümlerine bakarak fikir sahibi olmakta kullanılan Göz Atma Tekniği ve metni tüm detaylarıyla okumak amaçlı kullanılan Derinlemesine Okuma Stratejisi seçilmiş ve metinler bu doğrultuda çözümlenmiştir. Bu stratejiler kullanılırken, öğrencinin doğru metni doğru stratejiyi kullanarak okumayı öğrenmesi ve bu okuma etkinliğinden keyif alması amaçlanmıştır.

Silgiler'in bir polisiye roman oluşu, etkinlik modellerinin oluşturulmasına yön veren başka bir unsur olmuştur. Dedektiflik unsurları barındıran, verilen görevlerin cinayeti çözecek ipuçları niteliğinde olup uygulamayı oyuna dönüştüren keyifli etkinliklerle, öğrencinin etkin katılımını artırmak amaçlanmıştır. Eylemsel olarak arama, araştırma yapma ve merak etme güdülerini harekete geçirecek uygulamalar hazırlanarak öğrencilerin yaşayarak öğrenmesi hedeflenmiştir.

Yabancı dil sınıfında, edebi metinler kullanımının, her türlü seviyeye hitap edebileceğini göstermek amacıyla, her seviye için ayrı ayrı etkinlikler planlanmış, doğru metin ile uygulanacak doğru stratejilerin her gruba uygun kazanımlar yaratabileceği gözler önüne serilmek istenmiştir.

3.3.1 A1 Düzeyi

3.3.1.1 Etkinlik 1

Seviye: A1

Süre: 1 saat 30 dakika

Araç: Alain Robbe-Grillet *Silgiler* romanından bir kesit (Ek.1)

Hedefler:

- **Dilbilimsel hedefler:** Tarayarak okuma stratejisi kullanımı
Yer edatları, ev ile ilgili kelime bilgisi
- **İletişimsel hedefler:** Yaratıcı yazma çalışması
- **Sosyokültürel hedefler:** Yazarın tekniği hakkında bilgi edinimi

Materyaller: Parçada geçen evin planı, sözcüklerin yazılı olduğu kâğıtlar, yapıştırıcı

Uygulama Metni:

-“L’escalier se compose de vingt et une marche de bois, plus, tout en bas, une marche de pierre blanche, sensiblement plus large que les autres et dont l’extrémité libre, arrondie, porte une colonne de cuivre aux ornements compliqués, terminées en guise de pomme par une tête de fou coiffée du bonnet à trois clochettes.

Au-dessus de la seizième marche, un petit tableau est accroché au mur, à hauteur du regard. C’est un paysage romantique représentant une nuit d’orage: un éclair illumine les ruines d’une tour; à son pied on distingue deux hommes couchés, endormis malgré le vacarme; ou bien foudroyés? Peut-être tombés du haut de la tour, le cadre est en bois sculpté et doré; l’ensemble paraît de facture assez ancienne.”(s.14)

-“Merdiven yirmi bir tane ahşap basamak ile bunlardan hissedilir derecede daha geniş, beyaz taş bir basamaktan oluşur. Topuz yerine üç çingiraklı başlık takılı bir soytarı

kafası yerleştirilmiş, karmaşık bezemelerle işli bakır bir sütun bu beyaz taş basamağın açıkta kalan yuvarlatılmış ucuna konulmuştur.

On altıncı basamağın tam üstünde, göz yüksekliğine küçük bir tablo asılmıştır. Fırtınalı bir geceyi gösteren romantik bir peyzajdır bu: bir şimşek bir kulenin yıkıntılarını aydınlatmaktadır; kulenin hemen dibinde yere uzanmış iki adam görülmektedir, etraftaki gürültüye rağmen uyuya mı kalmışlar, yoksa yıldırım mı çarpmış? Belki de kulenin tepesinden düşmüşler. Resmin çerçevesi altın yaldızla kaplı oymalı ahşaptan; bütün hepsi epey eski zaman işi duruyor."

Uygulama:

Hikâyede, Garinati'nin cinayeti işlemek amacıyla eve girişi ve devamında evin bazı bölümlerinin tasviri yapılmaktadır. Öğrencilerden metni bir kez okumaları, sonrasında tarama yaparak yer edatlarını bulmaları istenir.

Bir sonraki adımda, evin çizilmiş bir planı ve hikâyedeki tasvirlerde geçen bazı kelimelerin yazılı olduğu küçük kâğıtlar dağıtılır. Öğrencilerden, kelime yazılı kâğıtları, evin hikâyede tarif edilen bölümünün üzerine yapıştırmaları istenir. Böylece, kelimelerin anlamları bilinmiyor olsa bile, bulundukları yer göz önünde bulundurularak, çıkarsama metoduyla ne anlama geleceklerinin tahmin edilmesi istenir. Böylece, öğrencilerin hikâyeyi değerlendirme farklılıkları hakkında bilgi edinilir. Hikâyeyi kendi bakış açıları doğrultusunda yorumlayan öğrencilerin kelimelere katacakları anlamlar değerlendirilir.

Yazma çalışması kapsamında, bir hırsızın kendi evlerine girmesi durumunda geçeceği yerlerin tarifinin olduğu bir metin oluşturulması söylenir.

Öğrenci genel bir okuma sonrasında, eğlenceli bir oyunla, bilmediği kelimeler hakkında bilgi sahibi olmuş, kelimelerin anlamları direkt verilmek yerine çıkarsama yoluyla anlamlandırılması amaçlanmıştır. Yer edatları çalışması da yapan öğrenci, tüm bunları bir araya getireceği bir hırsızlık hikâyesi yazarak görevini tamamlamıştır. Uygulamada, tümevarım yöntemiyle, parçanın geneli hakkında bilgi sahibi olduktan sonra kelimeleri ayrıştırmaya gidilmiş, anlamdan yapılara ulaşma modeli gözetilmiştir.

3.3.1.2 Etkinlik 2

Seviye: A1

Süre: 1 saat 30 dakika

Araç: Alain Robbe-Grillet'nin *Silgiler* romanından bir kesit (Ek 2)

Hedefler:

- **Dilbilimsel hedefler:** Geçmiş zaman kullanımı
- **İletişimsel hedefler:** Role bürünme, canlandırma
- **Sosyokültürel hedefler:** Gazete haberi oluşturmak

Uygulama metni:

-“Mardi 27 octobre. – Un cambrioleur audacieux s’est introduit, hier à la nuit tombée, dans la demeure de Monsieur Daniel Dupont, au numéro 2 de la rue des Arpenteurs. Surpris dans sa besogne par la propriétaire, le malfaiteur, en prenant la fuite, est tiré sur Dupont plusieurs coups de revolver...” (s.17)

-“27 Ekim Salı – Cüretkâr bir hırsız, dün gece vakti Bay Daniel Dupont’un Arpenteurs Sokağı, 2 numaradaki evine girdi. Ev sahibi tarafından suçüstü yakalanan cani kaçarken Bay Dupont’a birkaç el ateş etti.”

Uygulama:

Romanda, Daniel Dupont’un öldürüldüğünün haberi bulunan kesit dağıtılır ve hangi zamanda yazıldığı göz önünde bulundurularak bir kez okunması istenir. Cinayetin nerde ve ne zaman, kimin tarafından gerçekleştirildiği tartışılır. Şimdi, geçmiş zaman kullanarak, buna benzer bir gazete haberi oluşturmak ve bu haber için bir de başlık bulma sırası öğrencilerdedir.

Çalışmanın devamında, televizyonda haber sunma canlandırması yapılır. Öğrenciler tek tek tahtaya gelir ve haber sunucusu rolünde yazdıkları haberleri sunarlar. Öğrendiklerini pratiğe döken öğrenciler, üstlendikleri görevi başarmış, sosyal aktörlük rollerini gerçekleştirmiş olurlar.

3.3.1.3 Etkinlik 3

Seviye: A1

Süre: 1 saat

Araç: Alain Robbe-Grillet'nin *Silgiler* romanında geçen bilmece, Fransızca bilmece örnekleri

Hedefler:

- **Dilbilimsel hedefler:** Basit bilmeceleri anlayabilme
- **İletişimsel hedefler:** Kendi dilindeki bilmecelerden yola çıkarak bilmece yaratabilme
- **Sosyokültürel hedefler:** Kendi dilindeki ve hedef dildeki bilmeceleri kültürel temellere dayandırarak karşılaştırabilme

Materyaller: Tahta, tahta kalem, bilmecelerin yazılacağı kâğıtlar

Uygulama:

Romanda, bulmaca çözmeye meraklı sarhoş bir karakter bulunmaktadır ve sıklıkla sorduğu bilmece ile Sofokles'in tragedyasındaki sfenksin sorduğu bilmece arasında açık bir bağlantı kurmak mümkündür. Sfenksin bilmecesi : "*Quel est l'animal qui a quatre pattes le matin, deux à midi, et trois le soir?*" iken, romandaki karakterin bilmecesi: "*Quel est l'animal qui est aveugle le matin, inceste à midi et parricide le soir?*" şeklindedir. İlkini cevabı insandır, ikincisi ise, gerçeği göremediği için annesiyle evlenip, babasını öldüren Oedipe'e, aynı zamanda da romanın başkarakteri Wallas'a gönderme yapar.

Öğrencilere, tragedya ve roman arasındaki bu benzerlik aktarıldıktan sonra, tahtaya Fransızca bilmece örnekleri yazılır.

1. Deux font un duo. Trois, un trio. Que font quatre et cinq ?

Réponse : Neuf.

2. J'étais demain mais je serai aussi hier. Qui suis-je ?

Réponse: Aujourd'hui.

3. Doit-on dire "un grand nombre de corbeaux sont blancs" ou "un grand nombre de corbeaux est blanc" ?-

Réponse : Aucun. Les corbeaux sont noirs.

4. Écrire un seul mot avec les lettres suivantes : N O T U L U S E M.

Réponse : Un seul mot.

5. Un père a 54 ans et un fils a 60 ans. Est-ce possible ?

Réponse : Oui. On n'a jamais dit que c'était son fils !

İlk aşamada, tahtaya yalnızca bilmece yazılır ve cevapların tahmin edilmesi istenir. Daha sonra, öğrencilere kendi dillerindeki bilmece örnekleri bulmaları söylenir, böylece iki dildeki benzerlikler ve farklılıklar üzerinde durulur ve her iki kültürün espi anlayışları karşılaştırılır.

Daha sonra, öğrenciler 3 kişilik gruplar oluşturarak hedef dilde yazdıkları bilmeceyi yaratırlar. Her grup, diğer gruba yazdığı bilmeceyi sorar ve cevap bulunana kadar diğer gruplara sormaya devam eder. En çok bilmeceyi cevaplayan grup oyunu kazanır.

Bu etkinlikte, öğrenciler, bir kültürün vazgeçilmez öğelerinden olan, halk dilinde yaygın kullanıma sahip bilmeceyi diller arası karşılaştırma olanağı bulurlar. Kendi üretimlerini de katıp paylaşabilmeleri amacıyla, gruplara ayrılarak, yazma becerilerini de işin içine katarak, derste etkin katılım gösterirler. Bu kazanımların yanı sıra, yazarın öykündüğü tragedyayla kurduğu bağlantıları çalışmış ve roman hakkında kapsamlı bilgi sahibi olmuş olurlar.

3.3.1.4 Etkinlik 4

Seviye: A1

Süre: 1 saat 30 dakika

Araç: Alain Robbe-Grillet'in *Silgiler* romanından bir kesit (Ek 3)

Hedefler:

- **Dilbilimsel hedefler:**

Tarayarak okuma stratejisi kullanımı

Şimdiki zaman/ Geniş zaman çalışması

- **İletişimsel hedefler:**

Günlük aktivitelerden bahsedebilme

- **Sosyokültürel hedefler:**

Farklı kültürlerin karşılaştırılması

Materyaller: Tahta, tahta kalemi

Uygulama metni:

-“*Sans s’écarter de son chemin ni ralentir, ni allure, Wallas marche. Devant lui, une femme traverse la rue. Un vieil homme traîne vers une porte cochère une poubelle vide reste sur le bord du trottoir. Derrière une vitre s’étagent trois rangs de plats rectangulaires contenant toutes sortes d’anchois marinés... Un peu plus loin, un monsieur en pardessus noir et chapeau sort d’une maison et vient à sa rencontre; âgé mûr, situation aisée, digestions souvent difficiles; il ne fait que quelques pas et pénètre immédiatement dans un café d’aspect très énergique.*” (s.41)

-“*Yolundan ayrılmadan, hızını kesmeden yürür Wallas. Önündeki bir kadın sokağın karşı tarafına geçer. Yaşlı bir adam kaldırımın kenarında kalmış boş bir çöp tenekesini bir binanın giriş kapısına doğru sürükler. Bir camekânın arkasında dikdörtgen tabaklarda her tür marine edilmiş hamsi üst üste üç sıra dizilmiş. Biraz ilerde şapkalı ve siyah pardösülü bir beyefendi bir evden çıkar ve ona doğru gelir; yaşını almış, refahı yerinde, çocuklukla hazımsızlık çekmekte; birkaç adım atar ve hemen çok samimi ortama sahip bir kafeye girer.*”

Uygulama:

Sabah yeni uyanan bir şehirdeki insanların yaptıklarından bahseden metin öğrencilere dağıtılır. Kelimelerin anlamlarına hiç takılmadan bir kez okumaları istenir. Okumanın sonunda, metinde neden bahsedildiği üzerinde tartışılır. Öğrencilere, sabahın ilk saatlerinde Fransa’da yaşayana insanların ne gibi aktiviteler yapıyor olabilecekleri sorulur, fikir alışverişinde bulunulur.

İkinci okuma çalışmasında, tarayarak okuma stratejisi kullanılır ve metinde geçen şimdiki zaman/ geniş zamanda çekimlenmiş fiiller bulunarak altları çizilir. Çizilen fiillerin, kök ve ekleri ayrıldıktan sonra mastar halleri söylenir. Şimdiki zaman/geniş zaman ekleri bir kez daha hatırlanır.

Son olarak, öğrenciler, kendi ülkelerinde yaşayan insanların sabah, öğlen ve akşam aktivitelerini, geniş zaman kullanarak yazacakları bir yazma çalışması yapmak için üç gruba ayrılırlar. Çalışma sonunda, gruplar, yazdıklarını paylaşırlar.

Etkinlikte, anlamdan yapılara ulaşma modeli referans alınarak, öğrencinin, geçmiş bilgi ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak, okuduğunu yorumlaması istenmiştir. Metinde anlatılmak istenen belirlendikten sonra, yapı çalışmasına geçilmiş, metni oluşturan fiiller taranmış, çekimlendikleri zaman ile ilgili dilbilgisi çalışması yapılmıştır. Devamında, bir eylem planı içerisinde, öğrenciler gruplara ayrılmış, yaratıcı yazma çalışması yapmış ve ürettikleri metinleri birbiriyle paylaşmışlardır.

3.3.2 A2 Düzeyi

3.3.2.1 Etkinlik 5

Seviye: A2

Süre: 1 saat.

Araç: Alan Robbe-Grillet'nin *Silgiler* romanında yer alan 4 kişinin temsili fotoğrafı (Ek.4)

Hedefler:

- **Dilbilimsel hedefler:**

Şimdiki zaman, geçmiş zaman ve gelecek zaman tekrarı

Kişi tasviri yapma çalışması

- **İletişimsel hedefler:**

Role bürünme, canlandırma.

- **Sosyokültürel hedefler:**

İş hayatı ve eğitim hayatıyla ilgili terimleri öğrenme

Materyaller: 4 adet fotoğraf

Uygulama:

Öğrenciler 4 gruba ayrılırlar (A, B, C, D). Her bir fotoğraf hikâyedeki bir karakteri temsil edecek şekilde, gruplara birer fotoğraf verilir ve bilgileri doğrultusunda fotoğraftaki kişiyi tarif etmeleri istenir. Kişinin ismi, soy ismi, doğum yeri ve yılı, uyruğu, mesleği, medeni hali ve adres bilgileri istenmektedir. Öğrencilere, bilmedikleri noktalarda hayal güçlerini kullanıp cevap vermeleri söylenir. Söylenen bilgileri not etmesi için, her grup bir sekreter seçer.

Yaklaşık 5 dakika sonra, gruplar fotoğrafları aralarında değiştirir, fakat yazılan kimlik bilgileri gruplarda kalır. Bu defa, gelen fotoğraftaki kişinin dış görünüşü, alışkanlıkları, hobileri vs. not edilir.

Bir sonraki etapta, gruplar yine fotoğrafları değiştirir ve kişilerin biyografileri yazılır, çocukluğundan, eğitiminden, iş hayatından vs. söz edilir.

Son etapta, fotoğraflar değiştikten sonra, kişinin geleceğiyle ilgili tahminler yapılır, kısa cümlelerle anlatılır.

Etaplar sonucunda, fotoğraflar öğrencilerden alınır ve sırasıyla tahtada gösterilmeye başlanır. Her grup, gösterilen fotoğraftaki kişiyle ilgili not edilen bilgileri, düzgün cümleler kurarak aktarmak zorundadır. Böylelikle, romandaki karakterlerin detaylı incelemesi yapılmış olur. Ayrıca, karakterlerin gelecekte neler yaşayacaklarının tahminin de yapıldığı bu çalışmada, hikâyenin devamı ve sonu ile ilgili çeşitli fikirler edinilmiş olunur.

Son olarak, öğrencilerden, seçtikleri bir karakteri, yapılan tarifler doğrultusunda canlandırmaları, geri kalanların da canlandırılan karakterin kim olduğunu tahmin etmeleri istenir.

Etkinlik sonunda, öğrenci, yazarın, karakter seçimi hakkında fikir sahibi olmuş, eğlenceli bir oyun sırasında, şimdiki zaman, geçmiş zaman ve gelecek zaman çalışması yapmış, seçtiği karakterin rolüne bürünerek, özelliklerini kendi çizdiği kişiye hayat verme fırsatı bulmuştur. Bu görevleri yerine getirirken, anlamdan yapılara ulaşma modeli benimsenmiş, bağlam kapsamında, kişinin özelliklerini oluşturma amacıyla cümle yapılarını ve fiil çekimlerini ortaya çıkarmıştır.

3.3.2.2. Etkinlik 6

Seviye: A2

Süre: 1 saat

Araç: Alain Robbe-Grillet'nin *Silgiler* romanından bir kesit (Ek 5)

Hedefler:

- **Dilbilimsel hedefler:**

Tarayarak okuma stratejisini kullanmayı öğrenme

Zaman kalıplarını ayırt edebilme

- **İletişimsel hedefler:**

Ayrıntılı mekân tasviri yapabilme

- **Sosyo-kültürel hedefler:**

Yazarın betimleme tarzını tanıma

Uygulama Metni:

-“Dans la pénombre de la salle de café le patron dispose les tables et les chaises, les cendriers, les siphons d'eau gazeuse; il est six heures du matin.

Il n'a pas besoin de voir clair, il ne sait même pas ce qu'il fait. Il dort encore; chaque seconde marque un pur mouvement : un pas de côté, la chaise à trente centimètres, trois coups de torchon, demi-tour à droite, deux pas en avant, chaque seconde marque, parfaite, égale.. Trente et un. Trente-deux. Trente-trois. Trente-quatre. Trente-cinq. Trente-six. Trente-sept. Chaque seconde à sa place exacte.

Bientôt malheureusement le temps ne sera plus le maître. Enveloppés de leur cerne d'erreur et de doute, les événements de cette journée, si minimes qu'ils puissent être, vont dans quelques instants commencer leur besogne, entamer progressivement l'ordonnance idéale, introduire çà et là, sournoisement, une inversion, un décalage, une confusion, une courbure, pour accomplir peu à peu leur œuvre : un jour, au début de l'hiver, sans plan, sans direction.

Mais il est encore trop tôt, la porte de la rue vient à peine d'être déverrouillée. Il est l'heure où les douze chaises descendent doucement des tables de faux marbre où elles viennent de passer la nuit. Rien de plus. Un bras machinal remet en place le décor. Quand tout est prêt, la lumière s'allume..." (s.1)

-“Kahvenin patronu alacakaranlıkta masa ve iskemleleri, küllükleri, soda sifonlarını düzenler; saat sabahın altısı.

Her şeyi açık seçik görmesine gerek yok, ne yaptığını bilmez zaten. Hala uykuda; her saniye katıksız bir hareket demek: yana doğru bir adım, iskemle otuz santim öteye, masa bezini şöyle üç defa dolaştır, sağa doğru yarım dön, iki adım ileri, her saniye belli, kusursuz, eşit. Otuz bir. Otuz iki. Otuz üç. Otuz dört. Otuz beş. Otuz altı. Otuz yedi. Her saniyenin kendi, kesin yeri var.

Ne yazık ki kısa bir süre sonra, zaman efendi olmaktan çıkacak. O gün olup bitenler, ne denli önemsiz olsalar da, kendilerini kuşatan kuşku ve yanlışla sarıp sarmalanacaklar, kısa bir süre sonra işe koyulacaklar, aşama aşama en ideal düzenlemeye girişecek, sinsice, şurada burada işleri tersine çevirecek, zamanı kaydıracak, işleri karıştıracak, eğip bükecek, yavaş yavaş işlerini tamamlayacaklar: kışın başında bir gün, plansız.

Henüz çok erken, sokak kapısının kilidi yeni açıldı. On iki iskemlenin, geceyi geçirdikleri, suni mermer masalardan yavaşça indikleri saatteyiz. O kadar işte. Makineleşmiş bir kol dekoru yeniden kurar. Her şey hazır olduğunda, ışıklar yanar.”

Uygulama:

Seçilen parçada, uzun betimlemelerin arasında, zaman kavramının sıklıkla tekrar edildiği göze çarpmaktadır. Öğrencilerden, metni taramaları ve zaman olgusunun aktarıldığı kelimeleri bulmaları istenir.

Yazarın betimleme tekniğini göz önüne sermek adına, parçada kişiden çok nesne betimlemesi yapıldığına dikkat çekilir ve parçadaki kişi ve nesne betimlemelerinin altlarını çizmeleri istenir.

Betimleme tekniği hakkında fikir sahibi olunduktan sonra, parçadakine benzer bir kafenin, nesne tasviri ağırlıkta olmak şartıyla, betimleyici metni yazılması istenir.

Öğrencilerden, metni kelime kelime anlamalarını beklemek yerine, metnin can damarını oluşturan sözcüklere nokta atışı yapılmış, yazarın tekniği hakkında bilgi de verilerek, parçayı kendi çıkarım yollarıyla anlamlandırmaları beklenmiştir. Etkinlikte, Alımlama

Estetiği Kuramının hikâyeyi okurun şekillendirmesi fikri temel alınmış, verilen ipuçları, genel bir anlam çıkarılması yönünde yardımcı olmuş, anlamdan yapılara ulaşacak şekilde kazanım gerçekleşmesi hedeflenmiştir.

3.3.2.3. Etkinlik 7

Seviye: A2

Süre: 1 saat 45 dakika

Araçlar: Alain Robbe-Grillet'nin *Silgiler* romanından bir kesit (Ek 6), dış mekân uyarıları

Hedefler:

- **Dilbilimsel hedefler:**

Derinlemesine okuma stratejisi kullanımı

Geniş zaman kullanımı ile zengin betimleme kullanımı

- **İşlevsel hedefler:**

Gördüğü bir mekânı ayrıntılarıyla tasvir edebilme

Hayal gücünü geliştirme

Gerçek hayat ortamında çalışma yapabilme

- **Sosyokültürel hedefler:**

Alain Robbe-Grillet ve Yeni Roman akımı hakkında bilgi edinme, yazım tarzını ait olduğu akım ile ilişkilendirebilme

Materyaller: Defter, kalem

Uygulama metni:

-“*La rue des Arpenteurs est une longue rue droite, bordée de maisons déjà anciennes, de deux ou trois étages, dont les façades insuffisamment entretenues laissent deviner la modeste condition des locataires qu’elles abritent: ouvriers, petits employés, ou simples marins pêcheurs.*

Le Café des Alliés est situé tout au début de la rue, au numéro 10, à quelques maisons seulement du Boulevard Circulaire. A l’angle du boulevard se dresse un grand immeuble en pierre, de très bonne mine, et en face, au numéro 2 de la rue, une sorte de petit hôtel particulier d’un seul étage qu’entoure une étroite bande de jardin. Le pavillon n’a pas beaucoup de style mais donne une impression d’aisance, d’un certain

luxe même; une grille doublée d'une haie de fusain taillée à hauteur d'homme achève son isolement.

Vers l'est, la rue des Arpenters s'allonge, interminable et de moins en moins avenante, jusqu'à des quartiers tout à fait excentriques, franchement misérables: quadrillages de chemins boueux entre les baraques, tôle rouillée, veilles planches et papier goudronné." (s.8)

-“Arpenters Sokağı dümdüz uzayıp giden bir sokaktır, iki yanında iki üç katlı daha şimdiden eskimiş evler yer alır; bu evlerin yeterince bakımlı olmayan cephelerine bakıldığında, burada oturanların kısıtlı yaşam olanaklarına sahip oldukları kolayca kestirilebilir: işçiler, küçük memurlar ya da sıradan açık deniz balıkçıları.

Café des Alliés sokağın hemen başında, 10 numaradadır, gerçek anlamda kent ile Çevre Bulvarı'ndan birkaç ev uzaktadır. Bulvarın hemen köşesinde, çok iyi durumda taştan koca bir bina, tam karşısında, sokağın 2 numarasındaysa dar bir bahçe kuşağıyla çevrelenmiş tek katlı bir tür konak dikilir. Konağın pek öyle belirgin bir tarzı yoksa da, rahatlık hatta belirli bir lüks izlenimi uyandırdığı söylenebilir; demir bir çitin ardına adam boyunca kesilmiş iğaçacından yapılma bir çit daha çekilip konağın yalıtılmışlığını tamamlamıştır.

Arpenters Sokağı doğruya doğru, bitip tükenmezcesine, hep daha az alımlı biçimde, kent merkezi dışındaki, açıkça yoksul mahallelere doğru uzanır: zifli kâğıt, eski kalaslar, paslı tenekelerden yapılmış tenekeler arasında kalan çamurlu sokaklar birbirini dik açıyla keser.”

Uygulama:

Eylem odaklı yaklaşım, bilginin yaşanarak öğrenebileceği ilkesine dayandığı için, bu derste öğrencilere gördüklerini eyleme geçirmelerini sağlayacak bir etkinlik uygulanması planlanmıştır. Çalışma, okul dışında gerçekleştirilecek, eylem odaklı yaklaşımın, okulun toplumsal çevreden soyutlanmaması için derslerin okul dışına taşınması gerektiğini öngören ilkesine de böylelikle uyum sağlanmış olacaktır.

Metin bir gün önceden, evde okunması için dağıtılır ve tek tek sözcüklerin anlamlarının üzerinde durmak yerine, genel bir anlam çıkaracak şekilde, betimleme yapılarını göz önünde bulundurarak okunması salık verilir.

Metin okunduktan sonra, etkinliğin hangi amaçla, hangi ortamda gerçekleştirileceği öğrenciye aktarılır. Bu etkinliğin amacı, öğrencilerin okulun çevresindeki sokakları gezdikten sonra, Alain Robbe-Grillet'nin romanından alınan kesitteki betimlemeleri de kılavuz alarak, bulundukların yerin detaylı tarifini yapabilmelerini sağlamak olacaktır. Etkinliğin sonunda seçilen ortam ise, öğrencilerin konuyla ilgili yaratıcı yazma çalışmaları yapabilecekleri bir kafe olacaktır.

Metin öğrencilere dağıtılır ve üzerinde fikir alışverişi yapılır. Metinde geçen betimlemeler yorumlanır. Daha çok nesne mi yoksa kişi betimlemesi yapılmıştır saptanır. Bu tarz betimlemeler hangi romanda türünde kullanılır tartışılır. Metnin ait olduğu romanın yazarı Alain Robbe-Grillet ve yazım tarzı hakkında konuşulur.

Öğrencilere etkinliğin dış mekânda gerçekleştirileceği bilgisi verilir ve seçilen sokakları dolaşırken, etraflarına, daha farklı bir gözle bakmaları ve hayallerinde metindeki tarzda betimlemeler canlandırmaları istenir.

Belirlenmiş sokaklar gezildikten sonra, bir kafede oturulur. Öğrencilerin gözlemleri alınır. Daha önce bakmadıkları gözle baktıkları yerlerdeki farklılıklar, onlara yeni gelen şeyler sorulur. Bu yenilikleri ve detayları aktarabilecekleri, gördükleri yerlerin betimlemelerini kapsayacak bir metin oluşturmaları istenir.

İnsanın, bir davranışı yaşayarak öğrenebileceği görüşüne dayanan eylem odaklı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan bu etkinlikte, sınıf ortamından çıkılmış, öğrencilere dış mekân çalışması yaptırılmaktadır. Yazar hakkında bilgi alınıp, metin incelendikten sonra, tasvir etmeleri istenecek sokaklar gezilir, son olarak seçilen bir kafede oturulur ve bu tasvirlerini aktarabilecekleri yazma çalışması yaptırılır. Öğrenciler, daha önce geçtikleri yerlerdeki, dikkat etmedikleri detayları görüp, çevrelerine daha farklı bir gözle bakma imkânı bulurlar. Yazarın yazım şeklini ve oluşturduğu betimlemeleri zihninde hayal ederek gezen, çevresini incelerken bunları hesaba katan öğrenci hem uygulama hem de öğrenme fırsatı bulmuş; aynı yerlere farklı bakan gözler, hayal

gücünün tazelenmesine yardımcı olur. Olabildiğince çok duyunun harekete geçirilmesiyle kazanım artacağı için, öğrenci dış mekândan gelecek uyaranlara vereceği tepkilerle öğrenimini pekiştirecek, gerçek yaşamdan bağlar kurarak, görerek ve anlayarak, sosyal bir aktör bilinciyle, kendi etkinliğinin eylemini kendi gerçekleştirecektir

3.3.3 B1 Düzeyi

3.3.3.1. Etkinlik 8

Seviye: B1

Süre: 1 saat 30 dakika (metin, sınıfa gelmeden evde okunmalıdır).

Araçlar: Alain Robbe-Grillet'nin *Silgiler* romanından bir kesit (Ek7)

Hedefler:

- **Dilbilimsel hedefler:**

Derinlemesine okuma stratejisi edinme

Bir edebi metni analiz edebilme

Quintilien şeması oluşturabilme

- **İletişimsel hedefler:**

Gruplar halinde tartışabilmek

- **Sosyokültürel hedefler:**

Yazar ve yazım türü hakkında bilgi sahibi olma

Materyaller: Tahta, metnin ve anketin fotokopileri, yazarın biyografisi

Uygulama metni:

-“Wallas s’adosse au garde-fou, à l’entrée du pont. C’est un homme encore jeune, grand, tranquille, au visage régulier. Les vêtements qu’il porte et son apparence de flâneur sont, pour les derniers ouvriers qui se hâtent vers le port: en ce moment, à cet endroit, il ne paraît pas tout à fait normal de pas être en costume de travail, de pas rouler sur une bicyclette, de n’avoir pas l’air presse; on ne va pas se promener un mardi au petit jour, d’ailleurs on ne se promène pas dans ce quartier-là...

Il n'a pas pu prendre le petit déjeuner ce matin : pas de café avant huit heures dans ce bistro ou il avait trouvé une chambre. Il regarde machinalement sa montre et constate qu'elle ne s'est pas remise en marche ; elle s'est arrêtée hier soir à sept heures et demie, ce qui n'a pas facilité les choses pour son voyage et tout le reste. Ça lui arrive de temps en temps de s'arrêter, on ne sait pas bien pourquoi – après un choc quelque fois, pas toujours – et de repartir toute seule ensuite, sans plus de raison " (s.35)

-“Wallas, limanın girişindeki korkuluğa verir sırtını. Hala genç, uzun, sakın düzgün suratlı biridir. Üzerindeki giysiler ve uyandırdığı başıboş gezen biri havası, limana doğru acele acele giden son işçileri şaşırtır: o saatte, orada, iş tulumu olmaması, bisiklete binmemesi, acele etmemesi pek normal gelmemektedir; bir salı günü, sabahın erken saatinde bu semtte gezintiye çıkılmaz ki...

Wallas, bu sabah kahvaltı edemedi: kalacak bir oda bulduğu şu meyhanede saat sekizden önce kahve olmuyor. Alışıldık biçimde saatine bakar ve aletin yeniden çalışmaya başlamadığını saptar; dün akşam saat yedi buçukta durmuştu, bu da yaptığı seyahat ve bütün öteki işlerde güçlük çıkarmıştı. Zaman zaman nedendir bilinmez, hep değil ama bazen bir darbe aldıktan sonra durduğu olur, sonra da gene nedendir bilinmez kendi kendine yeniden işlemeye başlar."

Uygulama:

Etkinlikten birkaç gün önce dağıtılan metnin evde okunması istenir. Kelimelerin tek tek araştırılmaması gerektiği özellikle belirtilir ve daha sonra sınıfta üzerinde tartışılacağı söylenir, bunda amaç, öğrencinin okuduğunu anlamadığı takdirde korkmamasıdır. En doğal haliyle bireysel bir okuma çalışması yapılması istenmektedir.

Sınıfa gelindiğinde, tahtaya Quintilien Şeması çizilir. Ne? Neden? Nasıl? Nerede? Ne zaman? Kim? soruları cevaplandığı takdirde, metinle ilgili hiçbir eksik bilginin kalmayacağı, bir anlamda okunanların belgelenmiş olacağı öğrencilere açıklanır.

Öğrenciler gruplara ayrılırlar ve metindeki bilgiler doğrultusunda şemayı doldururlar. Daha sonra, gruplar karşılıklı birbirlerine şemadaki soruları sorar ve cevaplarını karşılaştırırlar. Ne? sorusuna verilecek cevaplardan biri Wallas'ın duran saati olduğu için, yazarın bu sahneye zaman kavramını nasıl yerleştirdiğinden, saatin tetiğin

çekilmesinden cinayetin işleneceği saate kadar bir gün boyunca çalışmamasından, bununla boşa yaşanmış bir güne gönderme yapılıyor olduğundan bahsedilir. Yazarın ait olduğu Yeni Roman akımı ve bu akımdaki zaman kavramı ile ilgili öğrencilere bilgi verilir. Bu bağlamda, bir gün boyunca çalışmayan bir saatin başka neleri işaret edebileceğine dair fikir alışverişinde bulunulur.

Bu etkinlikte amaçlanan, bir edebi metin doğrultusunda, fikir alışverişi yapmaları sağlanarak, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Bunu yaparken, Quintilien Şeması kullanılarak, öğrencilere yeni bir metin analizi şekli hakkında bilgi verilir. Etkinliğin sonunda, yazar ve yazım stilini de öğrenmiş olan öğrenci, görevini başarıyla yerine getirmiş olacaktır.

3.3.3.2 Etkinlik 9

Seviye: B1

Süre: 1 saat

Araç: Alain Robbe-Grillet'nin *Silgiler* romanı

Hedefler:

- **Dilbilimsel hedefler:**

Göz atma tekniği ile okuma

Yaratıcı yazı çalışması

- **İletişimsel hedefler:**

Başlıktan hikâye yaratma becerisi

- **Sosyokültürel hedefler:**

Yazar ve tekniği hakkında bilgi edinimi

Materyaller: Tahta, kâğıt, kalem

Uygulama:

Kitap, öğrencilere gösterilir ve içeriğine göz gezdirilmesi istenir. Romanın başlığı, giriş bölümü, önsözü ve bölümleri incelenir. Giriş bölümünde bulunan, Sofokles'in zamana atıfta bulunan sözü tahtaya yazılır: “ Le temps qui veille à tout, a donné la solution malgré toi.” Zamana karşı tüm çabaların boşa olduğunu vurgulayan bu cümleden öğrencilerin çıkardıkları anlamlar sorulur, yanıtlar tartışılır.

Yazarın romanında başrole oturttuğu zamanla ilgili düşüncelerinden bahsedip, kişilerin Yeni Roman'da ikinci planda bulundukları hakkında bilgi verdikten sonra romanın başlığı ele alınır. *Silgiler* ile zamanın, bir gün boyunca yaşananların silinmişçesine boşa gitmesine gönderme yapan yazarın, başlığına da yine bir nesnenin ismini vermiş olması irdelenir.

Uygulamanın devamında, öğrenciler üç gruba ayrılır. Her gruba bir başlık belirlemesi söylenir. Bu çalışmada önemli olan, önce başlığın seçilmesi ve buna uygun olarak bir hikâye oluşturulmasıdır. Hikâyede zamana vurgular yapılması gerektiği hatırlatılır ve öğrencilere yazmaları için zaman tanınır. Her grup, kendi içinde tartışarak başlığı ve yazılacakları belirler, son olarak yazılanlar okunur, istenilen hedefe ulaşıp ulaşılmadığı hep birlikte değerlendirilir.

Yaratıcı zekânın ve yazma becerisinin yoğun olarak ölçüldüğü bu etkinlikte, öğrenci yazım stili hakkında edindiği bilgisini kendi yapısal becerisiyle bütünleştirir ve grup çalışmasıyla da ürününü ortaya koyar. Kendi bilgi ve birikimleriyle yeni bilgileri bir araya getirerek, eylemsel plan çerçevesinde, üstlendiği görevi yerine getirmiş olur. Bu etkinlikte de yine, kitabın önsözünün, her öğrenci üzerinde yarattığı farklı etkiler izlenir, bu sözün devamında romanın gidişatını belirleyecek düşüncelerin ne noktada farklılıklar gösterdiği incelenerek yazma çalışmasını taşıdığı boyut gözlemlenir.

3.3.4 B2 Düzeyi

3.3.4.1 Etkinlik 10

Seviye: B2

Süre: 1 saat 30 dakika

Araç: Sofokles'in Oedipus tragedyasının bir özeti, Alain Robbe-Grillet'nin *Silgiler* romanında Oedipus'a yapılan atıflardan örnekler

Hedefler:

- **Dilbilimsel hedefler:** Derinlemesine okuma stratejisi geliştirme
Hikâyede geçen metaforları bulabilme
- **İletişimsel hedefler:** İpuçlarını kullanarak hikâyenin sonunu tahmin edebilme

- **Sosyokültürel hedefler:** Yunan mitolojisi hakkında bilgi sahibi olma
Yazarın romanı oluştururken kullandığı teknikleri anlama

Uygulama:

Hikâyenin tragedya ile başkarakter Wallas'ın Oedipus ile gösterdiği benzerlikleri gözler önüne sermek adına, hikâyede yapılan atıflardan seçilmiş bölümler öğrencilere dağıtılır. Daha önceden tragedya hakkında bilgilendirilmiş öğrenciden, bu benzerliklerle roman arasında bağlantı kurması beklenir.

Benzerlikleri ortaya çıkaran öğrenciden, bir dedektif rolüne bürünmesi, bu benzerlikleri ipucu olarak kullanması, hikâyenin sonuyla ilgili tahmin yürütmesi istenir.

Öğrenciler, tahminlerini sınıf ortamında paylaşır, ortaya atılan farklı fikirler tartışılır.

Etkinlik boyunca bir dedektif gibi çalışan öğrenci, görevini gerçekleştirerek ipuçlarını bulmuş ve hikâyenin sonu hakkında tahminlerde bulunmuştur. Çalışmasında, merak duygusuyla, bizzat kendi rol alarak, eylemsel olarak bir araştırma yapmıştır. Çağdaş edebiyat okuru olmanın gerekliliklerini yerine getiren öğrenci, verilen bilgilerden yola çıkarak, romanın tamamı hakkında, kendi bakış açısı doğrultusunda fikir yürütmüş, uygulanan tekniği özümseyerek, anlamdan yapılara ulaşmıştır.

BÖLÜM IV: SONUÇ

Yabancı dil sınıfında edebi metin kullanımı üzerine yapılan bu çalışmada, sözü geçen metinler doğrultusunda gerçekleştirilecek etkinliklerin, öğrencilere, ilk seviyelerden itibaren uygulanabileceğini göstermek hedeflenmiştir.

Geleneksel yöntemden bu yana, tekrar 1980’li yıllarda, yabancı dil öğretiminde bir kaynak oluşturmaya başlayan edebiyat, farklı bir dilin kültürünün ve kimliğinin algılanması için önemli bir araç niteliğindedir. Edebi metinler ile kültürler arası iletişim duyarlılığı edinen öğrenci, dillere karşı farkındalık geliştirecek ve bu tutumunu diğer becerilerine de yansıtacaktır. Avrupa Ortak Başvuru Metninin de özellikle vurguladığı bu farkındalığın, yabancı bir dilin ilk öğrenilmeye başlandığı zamandan itibaren oluşmasında fayda vardır. Yapısal ve kültürel bileşenler bir arada ele alındığında bir anlam ifade eden dilin, başından itibaren bütünselliğini bozmadan aktarmak daha iyi anlaşılmasını sağlayacak ve öğrenimi hızlandıracaktır.

Ne var ki, en son yabancı dil öğretim yöntemleri doğrultusunda hazırlanmış yabancı dil ders kitapları incelendiğinde, edebi metinlerin, ancak ikinci hatta bazen de üçüncü seviyeden itibaren bu kitaplarda yer aldığı görülmektedir. Edebiyatın öğrencilere zor geleceği, derste etkin katılımı tehlikeye sokacağı inancından doğan bu tutum, her beceriye uygun çok sayıda etkinlik oluşturulmasına olanak veren ve artık özgün metin kapsamında ele alınan edebi metinlerden faydalanılmasını engellemektedir. Bu çalışmada amaçlanan, her seviyeye göre uygun nitelikte metin seçiminin, hedeflenen becerinin kazanımı sağladığını göstermektir.

Metin seçimi sırasında, öğretmene önemli görevler düşmektedir. Doğru seviyeye uygun doğru metni seçtikten sonra ilk adım, metin ve öğrencinin ön bilgi ve deneyimleri arasında bir bağ oluşturmak olacaktır. Bunun için, öğrencilerin ilgilerini çekecek, keyif almalarını sağlayacak metinler bulmak önemlidir. Sonraki aşama ise, ölçülmek istenen beceriler doğrultusunda uygun etkinlikler hazırlamaktır. Dilbilimsel, iletişimsel ve sosyokültürel becerilerin kazanması amaçlanan bu etkinlikler sonucu, öğrencinin, dil ile iletişimsel bağlamda etkileşime geçmesi hedeflenir.

Bu etkinlikler, öğrenci merkezli hazırlanmalı ve etkin katılım hedeflenmelidir. Öğrenci, pasif bir okuyucu olmaktan çok uzak, okuduğunu bağlam doğrultusunda anlamlandırabilen, geçmiş bilgileriyle bağ kurarak şekillendirebilen, okuduğuna kendi anlamlarını katan bir okuyucuya dönüşür. Bu beceriyi kazanmak için, etkinlikler sırasında uygulanan anlama modelleri ve okuma stratejileri, doğru yönlendirmelerle, öğrenciye kendi doğrusunu bulması yolunda rehberlik eder.

Seçilen metinde yazarın ne dediğinden daha çok öğrencinin ne anladığının önemli olması gerçeğinden yola çıkılarak, bu çalışmanın uygulama bölümünde kullanılmak üzere, romanda yazarın varlığını silen Yeni Roman yazarlarından Alain Robbe-Grillet'nin *Silgiler* romanı seçilmiştir. Zaman, yer ve kişiler üzerine kurulan klasik romanın aksine, bu öğeler hakkında bilgi vermekten kaçınan, zamanın kişiye özgü, nesnelerin onlara katılan değerlerle var olduğunu vurgulayan Yeni Roman, karakterlerin ruhsal çözümlemelerini de yine okuyucuya bırakır. Bu nedenle, öğrencinin kendi okuma etkinliğini anlamlandırmasında, Yeni Romanı anlayabilmesinin ve çözümleyebilmesinin önemli katkısı olacağı öngörülmüş ve etkinlikler bu kapsamda hazırlanmıştır. *Silgiler*'in aynı zamanda bir polisiye roman oluşu, etkinlikleri bir oyun ortamına taşımış, öğrencilerin, hikâyedeki boşlukları ipuçları gibi kullanarak birer dedektif gibi çalışmalarına olanak vermiştir.

Silgiler romanından seçilen metinlerle oluşturan etkinliklerde, eylem odaklı yaklaşımın görev tanımı temel alınmıştır. Gruplar halinde gerçekleştirilen, oyun, role bürünme ve canlandırma gibi uygulamalarla, öğrencinin yaşayarak öğrenmesini, sosyal etkileşim ile kendini ifade etmesini sağlayan etkinliklerde görev bilincinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Görev bilinci gelişen öğrenci, kendi eylemlerin sorumluluğunu, bunun sonucunda da kendi öğrenim sürecinin sorumluluğunu üstlenmiş olur.

Dil düzeylerine göre oluşturulan etkinlikler sonucunda, edebi metinlerin, yabancı dil sınıfında, her seviyeye uyacak nitelikte etkinliğe kaynak oluşturabileceği ve hedeflenen kazanımların ediniminde önemli bir unsur olabileceği görülmüştür. Ayrıca, metinler, Yeni Roman akımından izler taşıyor olması itibarıyla, okuyucunun kendi okuma deneyimini sahiplenmesi özelliğine paralel olarak, öğrencinin de öğrenim sürecini yönetmesi yönünde rehberlik ederler. Seviyesine uygun olarak seçilmiş metinlerle, grup

içinde bilgilerini uygulama olanağı bulan öğrenci, hem sosyal çevreye uyum becerisini geliştirecek, hem de öğrendiği dilin, kültürel ve karakteristik öğelerini yansıtan edebi metinler sayesinde okuma alışkanlığını geliştirerek, çağdaş toplumun ideal bireyi olma yolunda önemli bir adım atmış olacaktır.



KAYNAKLAR

- Andersen, H. (2006). L'application du cadre européen commun de référence dans les nouveaux programmes de français au Danemark. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 1, 45-60.
- Arak, H. (2013). *Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyatın Yeri, Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*, Yusuf Şahin, Konya: Ed. Eğitim Kitabevi.
- Arıkan, A. (2008). Formalist (Linguistic) criticism in an English language teacher education program: The Reward approach: *Iranian Journal of Language Studies*, 2(4), 417-430.
- Armand, F. (1996). "L'élève allophone et le texte documentaire ", *La littérature de jeunesse et son pouvoir pédagogique*, Volume XXIV, N° 1 et 2. Web site: <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/24-12/armand.html> adresinden 11.05.2015 tarihinde edinilmiştir.
- Arslan, A. ve Coşkun, A. (2012). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye’de ve Dünyada Neler Oluyor? *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, Cilt:12, 20. Yıl, Özel Sayı, 1-19.
- Avrupa Konseyi, (2001), *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni*. Strasbourg: Unité des Politiques Linguistiques.
- Aytaç, G. (1990). *Edebiyat Yazıları I: Türk Germanistiğin Görevleri*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Ataseven, Ö. (2010). İzafiyet Teorisi, *Bilişim Dergi, İÜBK Elektronik Dergisi*, sayı 14, 1. Web site: <http://www.bilisimdergi.com/Izafiyet-Teorisi-14-1.html> adresinden 10.02.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Bainbridge, J., Heydon, R. ve Malicky, G. (2009). *Constructing meaning: balancing elementary language arts* (4th ed.). Toronto: Nelson Education Anderson.
- Baleiro, R. (2011). A Definition of Literary Literacy: A Content Analysis of Literature Syllabuses and Interviews with Portuguese Lecturers of Literature. *TOJNED: The Online Journal Of New Horizons In Education*, Volume 1, Issue 4, 16-25.
- Bange, P. (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: LAL, CREDIF, Hatier/Didier.
- Barthes, R. (1968). *Essais critiques IV - Le bruissement de la langue*, La Mort de l'Auteur. Paris: Seuil.
- Blancpain, M. (1953). « Préface » in *Cours de Langue et de Civilisation Françaises I*, Paris : Hachette, V-VI.
- Moran, B. (1999). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Boyer, A. (1992). *La paralittérature. Que sais-je?* Paris: PUF, coll. 128.

- Breyer, V. (2002). Pour une Réouverture du Littéraire. Quelques Questions sur l'Enseignement du Français-Lettres au Collège. *Le français aujourd'hui*, 145, 60-75.
- Butor, M. (1969). *Roman Üstüne Denemeler*. Çeviren. Rifat, M. (1991). İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Byram, M. (2004). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching And Learning*. London: Routledge Group, New-York.
- Carter, R., Long, M. (1991). *Teaching Literature*. Hong Kong: Longman.
- Cornaire, C. (1991). *Le Point Sur La Lecture. Didactique des Langues Etrangères*. Paris : Clé Internationale.
- Cicurel, F. (1991), *Lectures Interactives en Langue Etrangère*. Paris: Hachette.
- Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. London: Oxford University Press.
- Cornaire, C. ve Raymond, P. (1999). *La Production Ecrite. Didactique des Langues Etrangères*. Paris: Clé International.
- Cuq, J.P. ve Gruca I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presse Universaire de Grenoble, P.U.G.
- Çakır, M. (1990). Yabancı Dil Öğretiminde Edebiyatın Yeri, Metin Okuma ve İnceleme Dersi İçin Öneriler. *Kurgu Dergisi*, 8, 595-601.
- Dahrendorf, M. (1980). *Kinder und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter. Beiträge zu ihrer Geschichte*, Kritik und Didaktik, Königstein/Ts: Scriptor.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Eylem Odaklı Yaklaşım Göre Sınıf İçi Hedef ve Etkinliklerin Hazırlanması. *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/10*, 241-249.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi. İlkeler, Yöntemler, Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları. 2.Baskı. Şafak Matbaası.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Eggert, H. ve Garbe, C. (1995). *Literarische Sozialisation*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Iconomidou, E. ve Kristich, C. (1982). *Comment Traduire Un Texte Littéraire Néo-Grec? Thessalonikē: Ekdoseis "Promētheus*.
- Erişek, Ö. ve Yücel, F. (2002). Dil Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Yeri, *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 2*, 63-75.
- Escarpit, R. (1993). *L'Ecrit et La Communication. Que sais-je?*, Paris: Presses Universitaires de France.
- Fotos, S. ve Ellis, R. (1991). *Communicative about grammar: A task based approach*. Virginia: TESOL Quarterly, 25(4).
- Genç, İ. (2003). Alımlama Estetiği ve Edebiyat Öğretimi. *I. Sosyal Bilimler Kongresi içinde*, (s.1). İzmir: Meb-Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Giasson, J. (1995). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Boucherville : (Qc), Editör. G. Morin, s.6.
- Göksel, N. (2006). Roland Barthes'da Yazarın Ölümü Düşüncesi. Umberto Eco'da Yorumlamanın Sınırları. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Göktürk, A. (1980). *Okuma Uğraşı*. Yazılar. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Göktürk, A. (1989). *Sözün Ötesi*. Yazılar. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Gruca, I. (2010). Les Enjeux de la Littérature en Didactique des Langues Cultures: Entre Identité et Altérité. *FLE Eğitiminde Edebiyatın Yeri kongresi içinde*, (s.167-173). Nice: Université de Nice, Sophia-Antipolis Laboratoire CTCL, EA 1758.
- Gutok, G. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Günday, R. (2015). Eylem Odaklı Perspektife Göre Yabancı Dil Öğretimi/Öğreniminde Değerlendirme. *International Journal of Languages' Education and Teaching* ISSN: 2198 – 4999, Mannheim – Germany Udes, 2337-2349.
- Güneş, F. (2004). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güzel, A. (2006). Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem. Teknik ve Örnek Uygulamalar. *Millî Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 169, 85-106.
- Hernández, A.(2015). La Compétence de Lecture et L'Enseignement Littéraire aux Etudiants Universitaires d'une Langue Minor (L3). *Çedille, Revista de Estudios Franceses*, 11, ISSN: 1699-4949, 485-500.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. John Hopkins University Press.
- İşisag, K. (2008). Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nin Dilbilimsel Açıdan İncelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 105-122.
- İşler, E. (2011). Yeni Roman'ın Düşünsel Temelleri ve Anlatısal Yapısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 179-182.
- Johansson, F. (2010). *Robbe-Grillet, La Déconstruction Du Roman – Les Gommages, La Jalousie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kaba, F. (2013). Alain Robbe-Grillet'nin Silgiler Adlı Romanında Metinlerarası İlişkiler. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/10, 337-342.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (14. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kiyitsioglou-Vlachou, R. (2009). Textes littéraires: un défi pour l'enseignement (inter)culturel. La place de la littérature dans l'enseignement du FLE". *FLE Eğitiminde Edebiyatın Yeri kongresi içinde*, (s.194). Atina: Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes. Faculté des Lettres.

- Krumm, H. (2001). DiesprachlichenFertigkeiten: Isoliert-Kombiniert-Integriert. FremdspracheDeutsch, *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 24, 5-12.
- Kudat, C. (1996). Yabancı Dil Öğretiminde Yazınsal Metinlerin Kullanımı, Ankara, *Tömer Dil Dergisi*, sayı:43, 32-42.
- Lenski, S. ve Lewis, J. (2008). *Reading Success for Struggling Adolescent Learners*. New York: The Guilford Press.
- Mcgonigle, T. (2005). Alain Robbe-Grillet ile Görüşme. *Yapı Kredi Kültür Yayınları Dergisi*, Sayı: 79, 28. Web site: <http://dipnotkitap.net/ROMAN/Kiskancilik.htm> adresinden 15.04.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Milat, C. (2010). *Lectures de Robbe-Grillet - Les Gommès, La Jalousie, Sous la Direction de Frank Wagner et Francine Dugast-Portes*. Rennes: Presse Universitaire de Rennes, Collection Didact Français.
- Milat, C. (2010). *Robbe-Grillet, La Déconstruction Du Roman*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, (2003). *Guide d'Enseignement Efficace de la Lecture, de la Maternelle à la 3e Année*. Stratégie de La Lecture au Primaire de l'Ontario. Ontario: Imprimeur de la Reinde d'Ontario.
- Morrisette, B. (1963). *Les Romans de Robbe-Grillet*, Préface de Roland Barthes. Paris: Editions de Minuit.
- Morrisette, B. (1963). *Clef Pour Les Gommès, extrait du Les Romans De Robbe-Grillet*, Paris: Editions de Minuit.
- Neuner, G. (1986). *Themen und Textorientiertes Arbeiten*, Tübingen: DİFF.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skill in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational Books.
- Oflaz, A. (2015). Geleneksel ve Alternatif Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinde Almanca Kelime Öğretimi. *TurkishStudies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/3, 695-712.
- Özdenören, R. (2012). *Edebiyat ve Hayat*. İstanbul: Zambak Yayınları, 1. Baskı.
- Parla, J. (2013). *Don Kişot'tan Bugüne Roman*. Çağdaş Türkçe Edebiyat Dizisi, 10.basım, İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Perrichon, E. (2008). Agir d'Usage et Agir d'Apprentissage en Didactique Des Langues-Cultures Etrangères, Enjeux Conceptuels, Evolution Historique et Construction d'une Nouvelle Perspective Actionnelle. *Thèse De Doctorat*. Paris: Université Jean Monnet de Saint Etienne.
- Peytard, J. (1982). Sémiotique du Texte Littéraire et Didactique du FLE. *Études de linguistique appliquée*, N° 45, Paris: Didier Érudition, 91-103.
- Polat, Tülin (1993). Yazınsal Metninler ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi. İstanbul: *Alman Dili Edebiyatı Dergisi*, Sayı 8, 181-190.

- Puren, C. (2002). Perspectives Actionnelles et Perspectives Culturelles en Didactique des Langues-cultures: Vers une Perspective Co-actionnelle Co-culturelle. *Les Langues Modernes*, no: 3, 55-71.
- Riquois, R. (2008). La Littérature Policière en Classe de Français Langue Etrangère, Un Support Original et Motivant. *Le Langage et l'Homme*, XXXIII (1), 5-14.
- Robbe-Grillet, A. (1953). *Les Gommages*, Paris: Editions de Minuit.
- Robbe-Grillet, A. (1964). *Pour un Nouveau Roman* 1963, Paris: Editions de Minuit, Gallimard.
- Robbe-Grillet, A. (1989). *Yeni Roman*. İstanbul: Ara Yayınlan.
- Rouxel, A. (1996). *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Rösler, D. (1994). *Deutschals Fremdsprache, Sammlung Metzler*. Stuttgart: J.B.Metzler Verlag.
- Sarraute, N. (1939). *Yönelişler*. Yeni Roman'a Toplu Bakış, (çev., Mükerrerrem Akdeniz), s.19, 2003, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Senemoğlu, O. (1983). Yabancı Dil Öğretiminde Öncelik Sorunları. *Dilbilim V. İÜ Yabancı Diller Yüksekokulu Fransızca Bölümü Dergisi*, 61-66.
- Solak, Ö. (2013). Edebi Metinleri Eleştirel Bir Dikkatle Okumak: Eleştirel Edebi Okuryazarlık. *The 2nd International Conference on the Reform of Curriculum and Teaching and Teacher Development kongresi içinde* (s. 242-249). Hangzhou: Hangzhou Normal University.
- Shrivastava, G. (2009). La Littérature en Didactique du Français Langue Etrangère – Techniques de Classe. *Master FLE 1*, Grenoble: Université Stendhal.
- Springer, C. (2009). La Dimension Sociale Dans Le CECR: Pistes Pour Scénariser, Evaluer et Valoriser l'Apprentissage Collaboratif. *Le Français dans le Monde/ Recherches et applications*, no: 45, 511-523.
- Sunel, A. (1983). *Yeni-Roman'da Öğe Değişiklikleri*, İstanbul: FDE 12.
- Swaffar, J. (1985). Reading Authentic Textes in a Foreign Language: a Cognitive Model". *The Modern Language Journal* 69, 15-34.
- Şahin, A., Esin Y. ve Aydın, G. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler*. Ankara: Pegem.
- Şen, M. (1997). Robbe-Grillet'nin Silgiler'i ve Oedipus Öyküsü, *S.Ü. Fen-Edebiyat Dergisi*, Sayı 11, 195-199.
- Uzun, N. (2005). Ortak Avrupa (OAÇ)'nin Dilbilimsel Dayanakları Üzerine Gözlemler. XIX. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, Şanlıurfa: Harran Üniversitesi, TÜBİTAK, 317-325.
- Ünal, Ç. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde Edebi Metinler: Yenilikçi Yaklaşımlara Geçiş Süreci ve Gerekçeleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 203-212.

- Ünal, Ç. (2009). Almancanın ve Alman Edebiyatının Öğretiminde Edebi Metinlerle Gerçekleştirilen Yaratıcı Uygulamalar. *Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat, Edebiyat ve Dil Öğretimi Kongresi* içinde, 29 Nisan-01 Mayıs 2009, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Teknikokullar.
- Waldmann, G. (1998). Produktiver Umgang mit Literatur. *Deutschunterricht aktuell*, 1, Baltmannsweiler: Schneider, 488-494.
- Weinrich, H. (1984). Die vernachlässigte Fertigkeit: Literarische Lektüre im Fremdsprachenunterricht. *Literarische Texte in der Unterrichtspraxis I*. München: Goethe Enstitüsü Yayınları, 11-13.





EKLER

tient chaque soir; mais aujourd'hui il refuse d'aller plus loin. Autour de lui les autres personnages se figent, le bras levé ou la jambe à demi fléchie. La mesure entamée par les musiciens s'éternise... Il faudrait faire quelque chose maintenant, prononcer des paroles quelconques, des mots qui n'appartiendraient pas au livret... Mais, comme chaque soir, la phrase commencée s'achève, dans la forme prescrite, le bras retombe, la jambe termine son geste. Dans la fosse, l'orchestre joue toujours avec le même entrain.

L'escalier se compose de vingt et une marches de bois, plus, tout en bas, une marche de pierre blanche, sensiblement plus large que les autres et dont l'extrémité libre, arrondie, porte une colonne de cuivre aux ornements compliqués, terminée en guise de pomme par une tête de fou coiffée du bonnet à trois clochettes. Plus haut, la rampe massive et vernie est supportée par des barreaux de bois tourné, légèrement ventrus à la base. Une bande de moquette grise, avec deux raies grenat sur les bords, recouvre l'escalier et se prolonge, dans le vestibule, jusqu'à la porte d'entrée.

La couleur de ce tapis a été omise dans la description de Bona, ainsi que le détail de la pomme en cuivre.

Un autre, ici-même, pensant le poids de chacun de ses pas, viendrait...

Au-dessus de la seizième marche, un petit tableau est accroché au mur, à hauteur du regard. C'est un paysage romantique représentant une nuit d'orage: un éclair illumine les ruines d'une tour; à son pied on distingue deux hommes couchés, endormis malgré le vacarme; ou bien foudroyés? Peut-être tombés du haut de la tour. Le cadre est en bois sculpté et doré; l'ensemble paraît de facture assez ancienne. Bona n'a pas mentionné ce tableau.

Le palier. Porte à droite. Le cabinet de travail. Il est tout à fait comme l'a décrit Bona, encore plus exigü peut-

3

On ne meurt pas si vite d'une petite blessure au bras. Allons donc ! Le patron soulève ses épaules pesantes d'un mouvement de refus mêlé d'indifférence : ils peuvent bien écrire ce qu'ils veulent, mais ils ne lui feront pas croire ça, avec leurs informations fabriquées exprès pour tromper le monde.

« Mardi 27 octobre. — Un cambrioleur audacieux s'est introduit, hier à la nuit tombée, dans la demeure de M. Daniel Dupont, au numéro 2 de la rue des Arpenteurs. Surpris dans sa besogne par le propriétaire, le malfaiteur, en prenant la fuite, tira sur M. Dupont plusieurs coups de revolver... »

La vieille est arrivée tout essoufflée. C'était un peu avant huit heures ; le café était vide. (Non, il y avait encore l'ivrogne qui dormait à moitié dans son coin ; il n'avait plus personne à emmerder avec ses devinettes : les autres avaient tous fini par s'en aller dîner. La vieille a demandé si elle pouvait téléphoner. Bien sûr qu'elle pouvait ; le patron lui a indiqué l'appareil accroché au mur. Elle tenait à la main un carré de papier qu'elle a consulté pour composer son numéro tout en continuant à parler : Il n'y avait plus moyen d'appeler de chez elle, quelque chose de détraqué depuis samedi. « Chez elle » c'était la petite maison au coin de la rue, avec une haie autour. A qui s'adressait-elle au juste, c'était difficile à dire. A lui probablement, puisque l'ivrogne se désintéressait ouvertement de l'affaire ; elle paraissait pourtant vouloir atteindre, au-delà, un auditoire plus vaste, comme une foule sur une place publique ; ou bien toucher en lui un sens plus profond que l'ouïe. Depuis samedi, et personne n'était encore venu faire la réparation.

— Allô ! Le docteur Juard, s'il vous plaît ?

Elle criait encore plus fort que pour raconter ses malheurs.

— Il faut que le docteur vienne tout de suite. Il y a

rythme du port et, cette dissonance résolue, il sera de nouveau la même heure pour tout le monde.

Promeneur insolite, Wallas s'avance à travers ce intervalle fragile. (Ainsi celui qui s'est attardé trop avant dans la nuit, souvent ne sait plus à quelle date appartient ce temps douteux où son existence se prolonge; son cerveau, fatigué par le travail et la veille essaye en vain de reconstituer la suite des jours: il doit avoir terminé pour demain cet ouvrage commencé hier soir, entre hier et demain il n'y a plus la place du présent. Epuisé tout à fait il se jette enfin sur son lit et s'endort. Plus tard, lorsqu'il s'éveillera, il se retrouvera dans son aujourd'hui naturel.) Wallas marche.

2

Sans s'écarter de son chemin ni ralentir son allure, Wallas marche. Devant lui une femme traverse la rue. Un vieil homme traîne vers une porte cochère une poubelle vide restée sur le bord du trottoir. Derrière une vitrine s'étagent trois rangs de plats rectangulaires contenant toutes sortes d'anchois marinés, sprats fumés, harengs roulés et déroulés, salés, assaisonnés, crus ou cuits, sauris, frits, confits, découpés et hachés. Un peu plus loin, un monsieur en pardessus noir et chapeau sort d'une maison et vient à sa rencontre; âge mûr, situation aisée, digestions souvent difficiles; il ne fait que quelques pas et pénètre immédiatement dans un café d'aspect très hygiénique, plus accueillant certainement que cet autre où lui-même a passé la nuit. Wallas se rappelle qu'il a faim, mais il a décidé de prendre son petit déjeuner dans un grand établissement moderne, sur une de ces places ou avenues qui doivent, comme partout, constituer le cœur de la ville.

Les rues transversales qui se présentent ensuite coupent celle-ci à angle nettement obtus, elles le ramènent-

Ek. 4.



A.



B.



C.



D.

1

Dans la pénombre de la salle de café le patron dispose les tables et les chaises, les cendriers, les siphons d'eau gazeuse; il est six heures du matin.

Il n'a pas besoin de voir clair, il ne sait même pas ce qu'il fait. Il dort encore. De très anciennes lois règlent le détail de ses gestes, sauvés pour une fois du flottement des intentions humaines; chaque seconde marque un pur mouvement : un pas de côté, la chaise à trente centimètres, trois coups de torchon, demi-tour à droite, deux pas en avant, chaque seconde marque, parfaite, égale, sans bavure. Trente et un. Trente-deux. Trente-trois. Trente-quatre. Trente-cinq. Trente-six. Trente-sept. Chaque seconde à sa place exacte.

Bientôt malheureusement le temps ne sera plus le maître. Enveloppés de leur cerno d'erreur et de doute, les événements de cette journée, si minimes qu'ils puissent être, vont dans quelques instants commencer leur besogne, entamer progressivement l'ordonnance idéale, introduire çà et là, sournoisement, une inversion, un décalage, une confusion, une courbure, pour accomplir peu à peu leur œuvre : un jour, au début de l'hiver, sans plan, sans direction, incompréhensible et monstrueux.

Mais il est encore trop tôt, la porte de la rue vient à peine d'être déverrouillée, l'unique personnage présent en scène n'a pas encore reconstruit son existence propre. Il est l'heure où les douze chaises descendent doucement des tables de faux marbre où elles viennent de passer la nuit. Rien de plus. Un bras machinal remet en place le décor.

Quand tout est prêt, la lumière s'allume...

Un gros homme est là debout, le patron, cherchant à se reconnaître au milieu des tables et des chaises. Au-dessus du bar, la longue glace où flotte une image

n'ont pas le cœur à la plaisanterie : il s'agit entre eux de la vie d'un homme !

2

La rue des Arpenteurs est une longue rue droite, bordée de maisons déjà anciennes, de deux ou trois étages, dont les façades insuffisamment entretenues laissent deviner la modeste condition des locataires qu'elles abritent : ouvriers, petits employés, ou simples marins pêcheurs. Les boutiques n'y sont pas très reluisantes et les cafés eux-mêmes sont peu nombreux, non que ces gens-là soient particulièrement sobres mais plutôt parce qu'ils préfèrent aller boire ailleurs.

Le Café des Alliés (débit de boissons et chambres meublées) est situé tout au début de la rue, au numéro 10, à quelques maisons seulement du Boulevard Circulaire et de la ville proprement dite, si bien que dans ses parages le caractère prolétarien des édifices se trouve plus ou moins hybridé de bourgeoisie. A l'angle du boulevard se dresse un grand immeuble en pierre, de très bonne mine, et en face, au numéro 2 de la rue, une sorte de petit hôtel particulier d'un seul étage qu'entoure une étroite bande de jardin. Le pavillon n'a pas beaucoup de style mais donne une impression d'aisance, d'un certain luxe même ; une grille doublée d'une haie de fusain taillée à hauteur d'homme achève son isolement.

Vers l'est, la rue des Arpenteurs s'allonge, interminable et de moins en moins avenante, jusqu'à des quartiers tout à fait excentriques, franchement misérables : quadrillage de chemins boueux entre les baraques, tôle rouillée, vieilles planches et papier goudronné.

A l'ouest, au delà du boulevard Circulaire et de son canal, s'étend la ville, les rues un peu étriquées entre de hautes maisons de brique, les édifices publics

4

Wallas s'adosse au garde-fou, à l'entrée du pont. C'est un homme encore jeune, grand, tranquille, au visage régulier. Les vêtements qu'il porte et son apparence de flâneur sont, au passage, un vague sujet d'étonnement

pour les derniers ouvriers qui se hâtent vers le port : en ce moment, à cet endroit, il ne paraît pas tout à fait normal de ne pas être en costume de travail, de ne pas rouler sur une bicyclette, de n'avoir pas l'air pressé ; on ne va pas se promener un mardi au petit jour, d'ailleurs on ne se promène pas dans ce quartier-là. Cette indépendance vis-à-vis du lieu et de l'heure a quelque chose d'un peu choquant.

Wallas, lui, pense qu'il ne fait pas chaud et que pour se dégourdir il doit être agréable de pédaler sur l'asphalte lisse, emporté par le courant ; mais il reste là, accroché à sa rampe de fer. Les têtes, l'une après l'autre, se tournent vers lui. Il rajuste son foulard et boutonne le col de son manteau. Une à une les têtes se détournent et disparaissent. Il n'a pas pu prendre de petit déjeuner ce matin : pas de café avant huit heures dans ce bistro où il a trouvé une chambre. Il regarde machinalement sa montre et constate qu'elle ne s'est pas remise en marche ; elle s'est arrêtée hier soir à sept heures et demie, ce qui n'a pas facilité les choses pour son voyage et tout le reste. Ça lui arrive de temps en temps de s'arrêter, on ne sait pas bien pourquoi — après un choc quelquefois, pas toujours — et de repartir toute seule ensuite, sans plus de raison. Apparemment elle n'a rien de cassé, elle peut aussi marcher pendant plusieurs semaines d'affilée. Elle est capricieuse ; au début c'est assez gênant ; il suffit d'en prendre l'habitude. Il doit être six heures et demie maintenant. Le patron pense-t-il à venir frapper à la porte comme il l'a promis ? Pour plus de sûreté, Wallas a remonté la sonnerie du petit réveil qu'il avait pris la précaution d'emporter, et en fin de compte il s'est levé un peu plus tôt : puisqu'il ne dormait pas, il valait