



Türk Edebiyatı Dersinde Okuma Becerisini Geliştirme Görevi: Beklentiler, Sınırlar, Öneriler

Development of Reading Skills in the Turkish Literature Course: Expectations, Limitations and Recommendations

Ümmühan BİLGİN TOPÇU

Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye

Özet:

Dil eğitimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kapsar. Bu eğitimin amacı, sözü edilen becerilerin hayatın farklı alanlarındaki uygulamalarını sistematize etmek ve öğrencileri bu yönlerden geliştirmektir. Edebiyat, dille üretilen bir sanat olmasına rağmen dil ve edebiyat eğitiminin dinamikleri farklıdır. Dil eğitmeni, farklı dil uygulamalarıyla daha pratik bir eğitim verirken edebiyat eğitmeni estetik bir metinden hareket etmek zorundadır. Estetik metinler, dilini ödünç aldığı sosyal hayattan bağımsız bir dünya oluşturur ve bu dünyanın kendine has bir terminolojisi vardır. Edebiyatın kendisi gibi eğitimi de okuma becerisini eşik olarak kullanır. Edebiyat eğitiminde, dil eğitiminden farklı olarak beceriler arasında bir hiyerarşiden söz etmek ve önceliği okuma becerisine vermek gerekir. Edebiyat eğitiminde okuma becerisi nasıl sistematize edilmiştir; öğretmenin bu noktadaki rolü nedir; okuma becerisi istenilen düzeyde desteklenmekte midir, soruları bu çalışmanın problem alanını oluşturmaktadır. Araştırmada öncelikle bu becerinin önemini ortaya koyan literatür değerlendirilmekte, ikinci olarak Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen yeterliliklerinde bu beceriye yönelik göstergeler ve öğretmenler beklentiler incelenmektedir. Ardından Türk Edebiyatı Dersi Programındaki amaçlar, hedefler ve yine ilgili Bakanlık tarafından hazırlanan ders kitaplarındaki etkinlikler aynı açıdan taranarak uygulama önerileri değerlendirilmektedir. Doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilecek araştırma sonucunda okuma becerisinin Türk edebiyat eğitimindeki yeri ile buna yönelik rol dağılımı tespit edilip önerilerde bulunulmaktadır.

Anahtar kelimeler: Okuma becerisi, Türk Edebiyatı Eğitimi, beklentiler.

Abstract:

Language training covers skills of listening, speaking, reading and writing. The purpose of this training is to systematize applications of those skills in different areas of life, and to train students in this respect. Although literature is an art that is produced by means of language, the dynamics of language and literature training are different. While the language instructor deals with the language through various language applications in more practical terms, the starting point of the literature instructor has to be an aesthetic text. An aesthetic text brings about a different world from the real one which it has borrowed its language, and this world has its own terminology. Like literature, literature education uses reading as a threshold. In brief, one should claim that literature education is hierarchical, and prioritize reading skills. This study aims to investigate the role of the teacher in literature education with specific reference to reading skills. It further aims to analyze the curriculum of Turkish literature for Turkish high schools in this regard. This qualitative study is based on document analysis. The documents to be analyzed are course books and the curriculum of Turkish literature for high school students. Suggestions will be put forth to make literature education more effective.

Keywords: reading skill, Turkish literature education, expectations.

© 2014 Başkent University Journal of Education, Başkent University Press. All rights reserved.

Giriş:

Okumak için *Türkçe Sözlük*'te (TDK, 1998; 1103) “Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek.”, “Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.”, “Bir şeyin anlamını çözmek.” tanımları yanında en geniş anlamı olan “Bazı belirtilerle bir

anlamı, gizli bir duyguyu anlamak, kavramak.” ifadesine yer verilir. Bu tanımları karşılamak üzere Türkçede, niyetini okumak, içini okumak benzeri deyimler de kullanılır.

Kelimenin günlük dilde genişleyen anlam yelpazesi, eğitim literatürüne de yansır. Okumaz yazmazlığı insanî gelişimin önünde engel olarak gören UNESCO, bu başlığa özel bir dikkatle yaklaşmış ve bu alandaki çalışmalara ivme kazandırmıştır. 1951’de yapılan bir toplantıda okumanın tanımlanmasında okuyazar, “Günlük yaşamı ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi anlayarak okuyup yazabilen kişi.” olarak tanımlarken (Özbay, 2012; 162) 1960’larda yine UNESCO önderliğinde yapılan çalışmalarda fonksiyonel okuma gündeme gelir. Fonksiyonellikten kastın ne olabileceği konusunda uzun tartışmalar yapılır ve fonksiyonel okuyazarlık, bireye bütün yaşam etkinliklerinde başarı sağlayan bir beceri olarak tespit edilir. Hazır bir metni doğru anlamaktan, hayatın farklı alanlarında üretebilme becerilerine kadar pek çok etkinliğin bununla ilişkili olduğu; daha o yıllarda gündeme gelir (Güneş, 2013; 500).

Aynı dönemde edebiyat teorisinde de okuma uğraşı irdelenir, iyi okur tanımları ortaya atılır. Metnin sadece yazar tarafından değil, okur tarafından da üretildiğini savunan okur odaklı yaklaşımlar (Moran, tarihsiz; 206) tartışılır. Bu görüşü özetleyen alımlama kavramı, anlamının sorgulandığı, okumanın ve okunanın sürekli gözden geçirildiği süreci anlatır. Okuma, böylece edilgen değil etkileşimli bir faaliyet olarak tanımlanır. Metnin, okuyanın birikimince genişleyip daraldığı ve bu anlamda hiçbir zaman sabitlenemeyeceği; okunmaya devam edildikçe metnin yeni anlamalara açık olacağı söylenir. Bunu özetlemek üzere Göktürk(2010;138), “Önümüzdeki metni okuma; yaşantımızın geçmişi, bugün ve geleceği arasında bir etkileşimdir.” der.

1960’lı yıllarda okuma faaliyetinin sadece birtakım işaretleri anlamlandırmaktan ibaret olmadığı, entelektüel becerilerin önemli dinamiklerinden biri olduğu ve geliştirilebilirliği konusunda uzlaşılır. Bu safhadan sonra süreci gözlemleyip anlamlandırma çalışmaları yapılır. Tespitler belli noktalarda yoğunlaşır ve okuma uğraşının farklı seviyelerinde kullanılan stratejiler üzerinde durulur. Ortak noktaları, ilâveleriyle bu stratejiler; geliştirilebilir bir sürece işaret eder ve daha da önemlisi etkileşimli ortamlarda bu stratejilerin öğretilmesi daha mümkün görülür (Epçaçan, 2009).

Aslında okuma stratejileri, öğrenme stratejileri gibi görev yapmaktadır. Ortalamayı ifade etmek üzere yedi anahtar okuma stratejisinden söz edilebilir; bunlar “sorgulama, özetleme, zihinsel imgelem, arka plandaki bilgiyi inşa etme, sentezleme, bağlantılama ve anlamayı kontrol etme”dir (Erdem, 2012; 166). Okuma düzeyleri de bu stratejileri kullanabilme becerilerine göre belirlenir. Buna göre ileri okur, başta okuma öncesi ve okuma esnası olmak üzere okuma sürecinin tamamında uygun stratejileri kullanabilme becerisini kazanmış kişidir (Özbay-Bahar, 2012; 168). Amaçlara göre literatürde farklı isimlendirmeler kullanılmakla birlikte bu çalışmada eleştirel okur ve ileri okur kavramlarından hareket edilmiştir.

On iki yıla çıkan zorunlu eğitimde, örgün eğitim kurumlarında kazandırılması gereken en önemli becerilerden biri de okuduğunu en üst seviyede anlamak olmalıdır. Genç insanları eğitime iddiasındaki kurumların bu temel beceriye kayıtsız kalması düşünülemez. Ancak öğrenciyi sözü edilen ileri okur seviyesine taşımak, bu dikkatle oluşturulmuş özel bir kurgulamayı gerektirir. Buna göre, ilköğretimden yükseköğretime uzanan Türkçe ve Türk Edebiyatı eğitiminin, Millî Eğitim Bakanlığının belirlediği programla, süreç içerisinde bu beceriyi adım adım geliştirmesi beklenir. Beklentilerin gerçekleşme düzeyleri, ilköğretim Türkçe derslerine yönelik pek çok araştırma ile ortaya konmasına rağmen ortaöğretimdeki durum, tespit edilmemiştir. Bu çalışmada Ortaöğretimde Türk Edebiyatı dersinin bu yeterliliği geliştirmedeki rolü araştırılmıştır. Öğretmen yeterliklerinden Türk Edebiyatı dersi programlarına, ders kitaplarına, beklentiler taranarak teoride bu beceriyi geliştirme görevinin nasıl kurgulandığı anlaşılmaya çalışılmıştır. Kitaplardan alınan örnekler, bu konuda bir plan olup olmadığını anlamak üzere, sınıf ve sayfa sayısı belirtilerek kullanılmıştır.

Yöntem:

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada; doküman analizi yapılmış; Talim Terbiye Kurulunca hazırlanan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Yeterlikleri, Türk Edebiyatı Dersi Programı, Program Kılavuzu ve MEB Türk Edebiyatı ders kitapları, okuma becerisine yönelik tespit ve öneriler açısından analiz edilerek değerlendirilmelerde bulunulmuştur.

Bulgular:

Türk eğitim sisteminde Tanzimat yıllarından itibaren okuma ve yazma, kavram olarak program ve ders kitaplarında kullanılmaya başlanmasına rağmen bu yıllarda okumanın niteliği üzerinde durulmaz.

1924 ilköğretim birinci kademe müfredatında, okuma ve anlamının ilişkisi kavranmış görülür ve buna yönelik çalışmaların birlikte yürütülmesi gereği ifade edilir. Süreç içerisinde tanımlar ve hedefler geliştirilir; 2005'e gelindiğindeyse İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde temel beceri alanlarının amaçları ayrıntılı bir şekilde sıralanır. Okuma için de "okuma kurallarını uygulama, okuduğu metni anlama, okuduğu metni değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, okuma alışkanlığı kazandırma" gibi amaçlarla ayrıntılı bir kazanım listesi oluşturulur (Özbay, 2009; 91-106). Özellikle "Okuduğu metni anlama ve çözümleme" başlığında 31 kazanım içerisinde "Metni oluşturan unsurlar arasında geçiş ve bağlantıları fark eder, metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur, metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar." gibi ileri okuma becerisi sayılabilecek kazanımlar, hedef tespiti açısından dikkat çekicidir (Özbay, 2009; 104).

Ne var ki Programlardaki bu gelişme, uygulamaya yansımaz. Bunun evrensel ölçeği PISA değerlendirmeleridir. PISA, eğitimdeki yeri dolayısıyla okuma becerisine ayrı bir başlık açar. Ana araştırma konusu okuma becerisi olan PISA 2009'da öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımına, kendi okuma ve öğrenme stratejileri hakkındaki düşüncelerine odaklanılmıştır.

PISA'nın okuma için belirlediği seviyelerde beklentiler şu şekilde özetlenebilir: Alt basamakta bulunan A ve B seviyeleri, okunan metindeki bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme, metinde açıkça verilen bilgileri bulabilme, birbirine yakın bilgiler arasında temel ilişkileri kurma; ikinci seviyede okuduğundan hareketle ana düşüncüyü bulma ve çıkarım yapma; üçüncü seviyede, metinde açıkça ifade edilememiş unsurları fark etme, karşılaştırma yapma ve metni genel hatlarıyla anlama; dördüncü seviyede metnin üst yapısını anlama; metin içi ve dışı unsurları bir bütünlük içinde ele alma, üst dilin ya da bilinen bağlamların dışındaki söylemleri anlama; beş ve altıncı seviyede ise, okuduğu metni yapısal özelliklerine göre çözümleme; metne ilişkin analiz, sentez ve değerlendirme yaparak hipotezler oluşturma becerilerini ifade eder.

Dünya standardında, araştırılan öğrenciler ilköğretim seviyesinde olmasına rağmen Türkiye'nin değerlendirmeye dahil olduğu 2003'te 12 ilköğretim okulu ve 147 lisede okumakta olan 15-16 yaş grubundan 4855 öğrenci ile çalışma yürütülür. Bu ilk denemede Türkiye, 441 ortalama puanla 40 ülke arasından 34. sırada yer alır. PISA 2003 sonuçlarına göre, sınava giren öğrencilerin üçte ikisi (% 67,7) okuma becerileri ikinci seviye ve altında yer alan Türkiye'de (EARGED, 2005) bu oran, PISA 2009'daki uygulamaya göre 17 puanlık artış gösterir. Ancak aynı değerlendirmede bu artışın okuma becerisinin temel ve orta seviyelerinde olduğu, üst seviye beceri puanlarında aksine düşüş olduğu gözlenir (Batur- Ulutaş, 2013;1561).

Ortaokul Türkçe dersi programında nelerin hedeflendiği daha önce ifade edilmişti. PISA değerlendirmeleri sonrasında, ders kitabındaki kazanımların bu becerilerle ilişkisini ele alan bir araştırma; program hedeflerinin aksine, Türkçe ders kitaplarında okuma becerisine yönelik kazanımların şu noktalarda yoğunlaştığını tespit eder: Farklı türlerde metinler okuma, süreli yayımları takip etme, okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturma, kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanma, okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşma, şiir ezberleme, şiir dinletileri düzenleme, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okuma; ailesi ile okuma saatleri düzenleme, beğendiği kısa yazıları ezberleme. Araştırmada sonuç olarak, Türkçe dersinde kazanımların metne yaklaşma yollarının, bir metnin alt ve üst yapısını analiz etme becerisini geliştirici çalışmalarla takviye edilmesi gerektiği ifade edilir (Batur-Ulutaş, 2013;1561).

Türk Edebiyatı dersi, Türkçe dersinden metin seçimi konusunda farklılaşır. Türkçe dersindeki dil eğitimine yönelik metinlerin yerini Türk edebiyatı dersinde edebî metinler alır. Türk Edebiyatı Dersi Programı'nda edebiyat eğitimi için,

"(S)anat zevki ve anlayışıyla kültür değerlerini hayatın gerçekliğinden hareketle somutlaştırır. Bunlar; insanın zevkinin gelişmesine ve mensubu bulunduğu toplumun değerlerini benimsemesine hizmet eder. Bunun için edebiyat eğitimi; estetik zevkin gelişmesi, kültürel değerlerin somut olarak ifade edilmesi ve yorumlanması, sürdürülen hayatın farklı bir dikkat ve duyarlılıkla dile getirilmesi bakımından son derece önemlidir." (s.7) denmektedir.

Programda ayrıca edebî metinlerin kendilerine özgü birer iletişim aracı olduğu; bu iletişimin bilimsel, felsefi ve pratik hayata özgü iletişimlerden hem gaye hem de düzenleniş bakımından farklı olduğu kaydedilir:

"Edebî iletişimde yaşayan, düşünen, duyan, hisseden, araştıran, inanan, isyan eden insan, sanata özgü yapı içinde somutlaşma imkânı kazanır. Bunun için edebî metin, insana özgü gerçekliklerden hareketle sistemli ve tutarlı biçimde yorumlandıkça anlam kazanır ve yeniden yapılandırılır; bu sebeple de 'Onun anlamı yoktur, anlamları vardır.' "(s.7)denir.

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi bir edebî metni tam anlamıyla anlamak, her bir katmana nüfuz etmek kadar o katmanların kaynaştırılması sürecini anlamlandırmayı da gerektirir ve bu da temel okuma becerisinin çok üzerinde ileri okuma becerisi demektir. Edebî metin okuma, ileri okuma becerisi kazanımına önemli katkılar sağlar.

Eğitimde oluşması gereken sistematik düşünüldüğünde ortaokulda temel okuma becerilerinin üzerine taşınmaya çalışılan öğrencilerin ortaöğretim Türk Edebiyatı dersi vasıtasıyla ileri okur seviyesine çıkartılması gerekir. Bu çalışma, böyle bir kurgunun olup olmadığını araştırmak üzere planlanmıştır.

Eğitimin en önemli araçlarından biri öğretmendir; kendinde olmayı verebilmesi mümkün olmadığına göre onun donanımlı olması gerekir. Mevcut öğretmenlerin donanımı bu çalışmanın kapsamı dışındadır; burada öğretimi planlayanların kurgusunu anlamaya öncelik verilmiştir. Onun için öğretmenden beklenenleri görmek üzere somut belge niteliğindeki öğretmen yeterlikleri taranmıştır.

Talim Terbiye Kurulunun belirlediği Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Yeterlikleri'nde okuma becerisinden söz edilmektedir. Öğretmen yeterlikleri en genel şekliyle, A) Alan bilgisi, B) Dil ve Anlatım Alan bilgisi, C) Türk Dili ve Edebiyatı Alan Eğitimi Bilgisi, D) Tutum ve Değerler, başlıklarında toplanır. Okuma becerisine Alan Eğitimi Bilgisi ile Tutum ve Değerler başlıklarında yer verilir. Alan Eğitimi Bilgisi başlığında "Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirme" görevine bağlı 11 performans göstergesi vardır (C5: C1- C11):

- Etkin okumanın önemini ve gerekliliğini vurgulayan çalışmalar yapar.
- Öğrencinin yaşına, düzeyine ve gereksinimlerine uygun metinler seçer.
- Okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli öğretim tekniklerini sınıf içi çalışmalarda uygular.
- Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gerekenleri belirtir.
- Öğrencilerin okuduklarını biçim ve içerik açısından neden sonuç ilişkisi, gerçeklik, kurgu gibi çeşitli yönleriyle anlamalarını ve değerlendirmelerini sağlar.
- Öğrencinin okuduğu metne uygun olarak sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz ve sentez yapma ve değerlendirme becerilerini kullanabilecekleri etkinlikler düzenler.
- Etkili okumanın önündeki engelleri belirtir.
- Öğrencinin sınıf dışında okuma becerisini geliştirmesini destekler.
- Okuma becerisini geliştirirken diğer beceri alanlarıyla ilişkilendirilmiş etkinlikler düzenler.
- Okumayı bir zevk ve alışkanlık hâline getirmek için yönlendirici, destekleyici ve geliştirici etkinlikler yapar.
- Okuma becerisini diğer derslerle eşgüdümlü olarak geliştirmek için meslektaşlarıyla işbirliği yapar."

ifadeleri doğrudan okumayla ilgilidir.

Tutum ve Değerler bölümünde ise "Okuma kültürü oluşturabilme ve geliştirebilme"ye bağlı altı performans göstergesi ifade edilir (D2):

- Sanat eserlerini okuma zevki ve alışkanlığı geliştirmede öğrencilere örnek olur.
- Öğrencileri estetik değerleri yansıtan ürünleri okumaya yönlendirir.
- Kütüphaneden etkin ve düzenli olarak yararlanır.
- Okuma kültürünün oluşması için okulu kültür ve öğrenme merkezi haline getirecek etkinlikler düzenler.
- Okuma kültürünü geliştirme ve yaygınlaştırma amacıyla okul içinde okuma ortamları oluşturur.
- Okuma kültürünü geliştirme sürecine ailelerin de katılımını sağlar."

Performans göstergeleri incelendiğinde Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinden okuma sürecini doğru yönlendirmelerinin yanı sıra doğru yorumlama, analiz ve sentez becerisine sahip olmalarının istendiği görülür. Bu da temel okuma becerisinin üzerine çıkma ve okuma stratejilerine hâkimiyet anlamına gelir.

Ayrıca, becerilere sahip olmaktan çok, onları öğrencilere aktarılabilmenin önemli görüldüğü, yeterlikler tablosundaki başlıkların dağılımından anlaşılır. Bu da doğrudan kavram kullanılsa da okuma stratejilerine hâkimiyetle mümkün olabilir. Öğretmen, ileri okur düzeyinde stratejileri kullanan ve bunları öğrencilere aktarabilme araçlarına hâkim olduğunda yeterli olacaktır.

Sistem içerisinde okuma becerisine vurgu yapılan diğer belge, Türk Edebiyatı Dersi Programı'dır. Programın "Hareket Noktası ve Amacı"nı açıklayan bölümde, "Türkçenin doğru ve güzel kullanıldığı metinlerin zevkine varan ve onları metotlu biçimde anlayıp yorumlayabilen öğrencilerin, kendilerini ifadeye güçlük çekmeyecekleri" düşünülerek,

"(O)рта öğretimde dört yıl boyunca okutulan Türk edebiyatı dersiyle; özel uzmanlık alanı istemeyen her türlü metni, yazıldığı dönemin zihniyetiyle ilişkilendirerek anlayıp değerlendirebilen; başta sanat metinleri olmak üzere, yine her türlü metni zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenekle ilişkisi bakımlarından inceleyip çözümleyen ve yorumlayabilen; benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirilmek istenmiştir."(s.2) denmektedir.

Özetle Programın diliyle ifade etmek gerekirse,

"(L)iseyi bitiren öğrencilerin Türkçe ile sanat eseri ortaya koyabilecek, gündelik hayatla ilgili her türlü yazışmaları yapabilecek becerileri kazanmaları; Türkçe ile yazılmış ilmi ve felsefi yazıları anlayıp değerlendirme olgunluğuna kavuşmaları, sanat metinlerini inceleyip onları yorumlayabilecek seviyeye ulaşmaları amaçlanmıştır."(s.4)

Öncelikle, Programın bu amaç sıralaması yanlış; estetik metin oluşturma, özel beceri gerektirir ve bunun her öğrenci için ortak bir amaç gibi belirtilmesi doğru değildir. Öte yandan günlük hayattaki her türlü yazışmayı yapabilmek birinci aşamada; ilmi, felsefi, estetik eserleri yorumlamak ikinci aşamada, (olabilirse) estetik metin oluşturma üçüncü aşamada akla gelmesi gereken becerilerdir; oysa Programda tam tersi bir diziliş vardır. Bu sıralama yanlışlarına rağmen, genel anlamda düşünüldüğünde analiz, sentez ve yeni bir bütün oluşturma denince PISA ölçeğinde beşinci ve altıncı seviyede bir okuma becerisinden yani ileri okur düzeyinde öğrenciler yetiştirmekten söz edildiği görülür.

Öğretmen yeterliklerinde sanat eseri ortaya koymak, bir kriter olmamasına rağmen; Program sanatkar yetiştirmeyi öğretmenden istemektedir. Bu durumda öğretmenlerin kendilerinden beklenmeyen bir beceriyi öğrenciye kazandırmaları istenir. Yine genel amaçlarda geçen, “(S)anata özgü yaşantının özellikleri hissettirilmelidir.” ifadesi net olmasa da aynı talebi destekler.

Programda Türk Edebiyatı dersinin ana materyalinin edebî metinler olduğu vurgulanmakta ve öğretmenden bu metinleri inceleme becerisini kazandırması istenmektedir. Bilindiği gibi edebî metinler, dilin en üst seviyede kullanıldığı, katmanları olan ürünlerdir. Farklı edebî ürünlerle dilin inceliklerini yakalamak mümkündür. Bir edebî metni bütün katmanlarıyla anlamak, Özbay’ın üstbilis olarak tanımladığı her düzeydeki dil göstergelerinin nerede, niçin, nasıl ve neden kullanıldığını kavrayabilecek bir anlayışa ulaşmak(2012;168); edebî metin incelemelerinin de talebidir. Kısaca Türk Edebiyatı dersi, programda belirtilen hedeflerle okuma becerisini geliştirmek açısından önemli bir araç olabilecek niteliktedir.

Okuma becerisinin kurgusunun somut olarak gözlemlendiği diğer kaynak Türk Edebiyatı dersi kitaplarındaki etkinlik önerileridir. 2005 Programına göre öğretmenin beceri edindirmek için yararlandığı etkinlik, öğrencilerin öğrenme sürecine dahil edilmelerine yönelik her türlü çalışmayı kapsar; bu yönüyle öğrenci merkezli eğitimin de en önemli araçlarından biridir. Bunlar, çoğunlukla öğrencinin hazır bulunuşluğuna yönelik çalışmalardır ve Program Kılavuzu ile ders kitabında öğretmene rehberlik edecek şekilde sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler olarak düzenlenmiştir. Türk Edebiyatı Ders Kitabı’nda 720, Program Kılavuzu’nda 560 civarında etkinlik önerisi vardır. Hiçbir derste okumanın bütünüyle dışlanması mümkün değildir; ancak bu araştırmaya konu olan, Türk Edebiyatı dersinde eleştirilecek okuma etkinlikleridir.

Etkinlik yönlendirmeleri genel olarak değerlendirilirse; Kılavuzda az da olsa amacı belirtilmeksizin “metni oku” türü yönergeler kullanılır. Örnek: “Köktürk Yazıtlarıyla ilgili değerlendirme yazıları bulunuz.”(10/ 42). “Haldun Taner’in Keşanlı Ali Destanı, Turan Oflazoğlu’nun Sokrates Savunuyor adlı tiyatro eserlerini okuyunuz.”(12/170). Bu etkinliklerin ilkinde temel bilgileri edinmek üzere; ikincisinde bilgileri bütünleştirmek için (Epçaçan, 2009; 208) okuma hedeflendiğini tahmin etmek güç değildir; okuma safhasında güdümlü okuma yapılabilmesi için amacın yönergelerde belirtilmesi farkındalığı pekiştirmek anlamında önemlidir.

“Araştır”, Türk Edebiyatı ders kitabında en çok önerilen (180 kez) etkinlik komutudur ve kaçınılmaz olarak okuma gerektirir; ancak araştırma da amaç belirlenerek yapılır. Kitapta ne istediği açık, başarılı örnekler, ne yazık ki başarısızlardan azdır.

Örnek: “Sınıf dört gruba ayrılır. Birinci grup Asıl Kaynak, ikinci grup Yenilikler, üçüncü grup Anadolu’da Bir Gece, dördüncü grup Tohum metinlerindeki dil ve zevkte Cumhuriyet Döneminin yansımalarını tespit eder. Sözcüler grupların tespitlerini açıklar. Ulaşılan sonuçlardan hareketle Cumhuriyet Döneminin dil ve zevk anlayışı tahtaya yazılır.” (12/10) “Batı sanatında ortaya çıkan Gerçeküstüçülük akımının özellikleri hakkında araştırma yapınız”(12/72)

etkinliği sınıfta yöneltilecek daha sonraki sorulara zemin oluşturmak üzere önerilmiştir. Nitekim ona bağlı olarak 75. sayfada, “Orhan Veli Kanık’ın Kapalı Çarşı şiirinde ve okuduğunuz diğer şiirlerinde, şair gerçekliğe yaklaşım bakımından duygu ve akıldan hangisini tercih etmektedir? Gerçeküstüçülük akımının özelliklerini göz önünde tutarak tartışınız. Ulaştığınız sonucu sebepleriyle birlikte defterinize yazınız.” çalışması önerilmiştir. “Sınıf iki gruba ayrılır. Grup sözcüleri seçilir. Birinci grup Oğuz Kağan Destanı’nın zaman, ikinci grup mekân özelliklerini belirleyerek olay örgüsüyle ilişkilendirir. Sonuçlar, sözcüler tarafından ifade edilir.”(9/116)

Bunlar, çok detaylı bir analiz istemese de bir çıkarım ve karşılaştırma çalışması olması açısından olumlu örnekler olarak alınmalıdır. Ancak kitapta “Fuzûlî’nin hayatı ve edebî kişiliği ile ilgili hazırladığınız çalışmayı sınıfta sununuz.”(10/131) türü pek çok örnek vardır ve bu etkinlikler 10 ve 11. sınıfta çok kullanılmıştır. Bugünün bilgi erişim imkânlarıyla bir tıklık araştırma gerektiren bu çalışmalar öğrenciyi ancak temel okuma becerileri yönünden geliştirebilir.

Araştırmanın türü olarak kullanılan *sınıflandır*, *tablolaştır* başlıklarıyla özetlenebilecek etkinlikler, ders kitabında da Kılavuzda da yoğun olarak kullanılır (30 etkinlik).

Örnek: “Sınıf üç gruba ayrılır; birinci grup Ankara romanının kişilerini ve bu kişilerin özelliklerini, ikinci grup hikâyedeki mekânları ve bu mekânların özelliklerini; üçüncü grup zamanı ve zamanın özelliklerini tespit eder. Sonuçlar grup sözcüleri tarafından ifade edilir.”(12/125)

“Seçilen iki öğrenciden biri Yılanların Öcü romanını özetler ve romanın olay örgüsünü şemalaştırır. Diğer öğrenci romandan alınan metni özetler ve metnin olay örgüsünü şemalaştırır.”(12/140)

“Sınıf iki gruba ayrılır. Yapılan araştırmadan yola çıkarak birinci grup Bir Damla Kan adlı hikâyenin hangi edebî geleneğe bağlanabileceğini tespit eder. İkinci grup hikâyenin hangi tarzda yazıldığını ve bu hikâye tarzının özelliklerini belirler. Grup sözcüleri ulaşılan sonuçları sözlü olarak ifade eder.”(11/103)

“Sınıf iki gruba ayrılır. Birinci grup, Şehabettin Süleyman ve Fecriati adlı metinden, ikinci grup Fecriati Edebî Beyannamesi adlı metinden yola çıkarak Fecriati Topluluğunun savunduğu sanat görüşünü belirler. Ulaşılan sonuçlar grup sözcüleri tarafından tahtaya maddeler hâlinde yazılır.”(11/127)

Tasnif, analiz çalışmasıdır ve bilgiyi yapılandırma açısından önemli olsa da hazırlık aşamasını ifade eder; tasnif edilen bilgi sonraki adımlarla hedefe ulaştırılmalıdır. Kitapta ise çoğunlukla bu etkinliği tamamlayacak karşılaştırma ve sentez isteyen herhangi bir çalışma bulunmaz. Okumak ve okuduğunu anlamayı, sınıflandırmayı gerektiren bu etkinlikler, PISA ölçeğinde birinci ve ikinci seviyeye tekabül eder (Batur ve Ulutaş 2013).

Dikkat çeken bir özellik de bu etkinliklerin öğrencinin beceriler yönünden geliştiği düşünülen 11. sınıfta yoğunlaşmasıdır. Bir üst adımı atabilecek ölçüde yönlendirilen öğrenci, analiz basamağında bırakılmaktadır. Başka etkinliklerde de öğrencinin sonuca ulaşması, bütünü görmesi engellenmektedir. Örnek: “Okuduğunuz Peyami Safa’nın Fatih Harbiye romanını, Ömer Seyfettin’in Pembe İncili Kaftan hikâyesini, Oğuz Kağan Destanı’nı aşağıdaki ölçütlere göre (olay örgüsü, kişiler, zaman ve anlatım) karşılaştırınız. Sonuçları aşağıdaki şablon doğrultusunda renkli kartona yazarak sınıf panosuna asınız.” (10/38) gibi etkinlikler, farklılıkları tespit ettirmesine rağmen bulunanların bütüne dair çıkarımlara dönüşmesine imkân tanımaz.

Tartışma, analiz ve sentez gerektiren bir çalışma olduğu için çok daha işlevsel bir okuma becerisi gerektirir. Anlamı değerlendirme öğrenme sürecinin üst basamaklarından biridir (Ercişan, 2009; 211). PISA da değerlendirici kavramı 5. seviye okuma becerisi gösterir. Uzun, bu noktayı eleştirel okuma seviyesi olarak aktarır (Uzun, 2009; 12). Kısacası bir konuda tartışacak seviyeye gelmek, yokuşu tırmanmış olmak anlamına gelir. Ancak, ders kitabında tartışma, çoğunlukla değerlendirme amacına uygun kullanılır:

Örnek: “Sınıf iki gruba ayrılır. Grup sözcüleri seçilir. Birinci grup metinde tarihî ve kültürel değerleri yansıtan ifadeleri; ikinci grup gündelik terim kavram ve gündelik hayatla ilgili kelimeleri belirler. Grup sözcülerinin açıkladığı bu kelime ve ifadelerin metne neler kazandırdığı tartışılır. Ulaşılan sonuçlar tahtaya yazılır.”(11/147)

“Sınıf üç gruba ayrılır. Grup sözcüleri seçilir. Birinci grup ‘güneşe açılan küçük aynalar’, ikinci grup ‘bu saçlarını ıslatan sessiz bir kardi’, üçüncü grup ise, ‘yaralı bir ceylan kalbi gibi içli bir ses’ ifadelerinin ne anlama geldiğini ve günlük dilde veya düz yazıda karşımıza çıkmasını mümkün olup olmadığını tartışır. Ulaşılan sonuçlar grup sözcüleri tarafından tahtaya yazılır.” (9/42)

Bu örneklerde sözü edilen, aranan unsurun bütün içerisindeki yerini tespit, diyebileceğimiz aslında eski terminolojideki müzakere, görüş alışverişidir.

Örnek: “...Yapılan araştırmadan hareketle birinci grup Klasisizmin, ikinci grup Romantizmin özelliklerini belirler. Grup sözcüleri tarafından açıklanan özellikler çerçevesinde Tanzimat dönemi şiirinin Klâsik ve Romantik edebiyatla ilişkisi tartışılır. Ulaşılan sonuçlar deftere yazılır.”(11/38) örneğindeki gibi kısmen tartışma zemini daha güçlü olabilecek etkinlikler kitapta çok sınırlıdır.

Dikkat çeken bir unsur da on bir (23 defa) ve dokuzuncu (19) sınıflarda tartışma daha yoğun kullanılırken on (6), on ikinci(10) sınıflarda, bunların yarısından az kullanılmasıdır.

Anlayıp yorumlama ve yeni bir bütünlük içerisinde kullanma anlamına gelecek, “metni yenden kurgula”, “kısa metrajlı film senaryosu yaz”, “biyografi yaz”, “kısa yazı yaz”, “mensur şiir yaz”, “yarım hikâyeyi tamamla” türünden etkinlikler daha çok 11. sınıf ders kitabında yer alır. Bu etkinliklerin mümkün yanını mümkün olmayanı vardır. Onuncu sınıf öğrencisinden kısa metrajlı film senaryosu yazmasını istemek(10/32), kitaba sıkıştırılmış şaka olmalıdır; çünkü senaryo, yazma çalışmalarının en karmaşıklarından biridir ve bunun (Türk Edebiyatı veya Dil ve Anlatın derslerindeki dağılımla) bir derslik senaryo bilgisiyle beceriye dönüştürülmesi mümkün değildir. Buna rağmen, estetik dönüştürme, üst seviyede bir beceridir ve doğru örneklerle hem yapının hem özün kavranması anlamında çok faydalı şekilde kullanılabilir.

Örnek: “Sınıf üç gruba ayrılır: Grup sözcüleri seçilir. Birinci grup, Forsa hikâyesindeki kişileri, ikinci grup zamanı, üçüncü grup mekânı değiştirerek hikâyeyi yeniden kurgular. Kurgulanan hikâyeler grup sözcüleri tarafından anlatılır. Kişi zaman- mekân unsurlarının birinin değiştirilmesinin hikâyenin bütünü üzerindeki etkisi ve gerekliliği tartışılır. Ulaşılan sonuçlar grup sözcüleri tarafından tahtaya yazılır.”(9/90) örneği, uygulanabilmesi açısından başarılı sayılabilir.

Ders kitaplarında dört sınıfta 21 etkinlik, türü belirtilmeksizin “(K)ısa yazı yaz.” şeklinde toplanmıştır. Bunlarda çoğunlukla yazara ve sanat anlayışına yönelik hazır bilginin temize çekilmesi istenmekte, bir üretkenlik talep edilmemektedir. Örnek: “Katip Çelebi hakkında bir biyografi çalışması hazırlayınız.” Bağlantılı olarak da “(U)ygun olanları sınıf panosuna asınız.” (10/210, 213) türü de pek çok etkinlik vardır.

Dikkat çeken bir başka etkinlik de özetlemedir. Örnek: “Yeni Hayat romanının bir sonraki derste sınıfta anlatılmak üzere özeti çıkarılır.” (12/170) Genel okuma becerileri içerisinde sayılan “Okuduklarını kendi cümleleriyle kronolojik sıra ve mantık akışı içerisinde özetleme”(Özbay, 2012; 164)nin dokuzuncu ve onuncu sınıfta yoğunlaşması, bir başlangıç safhası olarak düşünülebilir. Oysa Türk Edebiyatı ders kitaplarındaki şekliyle 10 ve 12. sınıfta özetleme çalışmasının yoğunlaşmasını anlamlandırmak zordur. “Okuma yarışması yap.,” “Okuyup bilgi edin.” gibi okuma becerileri yönünden neyi hedeflediği belli olmayan etkinlikler, hem Program Kılavuzu’nda hem de ders kitabında bulunmaktadır.

Genel olarak değerlendirilirse; Program Kılavuzu ve ders kitabında yer alan okumaya yönelik etkinliklerde becerilerin aşamalı kazandırılması noktasında; temel okumadan ileri okumaya geçişi hedefleyen bir dikkat gözlenmemiştir. Aksine 9. sınıf kitabındaki etkinlikler, eleştirel okuma ve düşünme becerisini geliştirme açısından çok daha başarılıdır. Üst sınıflarda, edebiyat tarihi bilgilerinin artmasıyla ilişkilendirilebilecek şekilde, temel okuma becerileriyle yetinilmiş, eleştirel okuma ihmal edilmiştir.

Batur ve Ulutaş’ın ilköğretim kitaplarına yönelik eksiklik tespitlerinin ortaöğretimde de sürdürüldüğü; Türk Edebiyatı ders kitapları ve Program Kılavuzu’nda ağırlıklı olarak temel okuma becerilerini geliştirici etkinlikler önerildiği görülür. Programda belirtilen amaçlara bu etkinliklerle ulaşılması mümkün değildir.

Sonuç ve öneriler:

Bir ülkede eğitim kurumlarında sistemleştirilmiş bilgidен söz edilemiyorsa ülkedeki diğer birimlerde bunun olduğunu iddia etmek inandırıcı olamaz. Eğitim kurumları, neyi, nerede, niçin, ne seviyede yaptığını izah etmekle yükümlü olmalıdır. Bu çalışma, okuma becerisini baz alarak böyle bir izahın imkânını sorgulamıştır.

Öğretmen yeterlikleri ve Türk Edebiyatı Dersi Programı, okuma becerisi yönünden çok sistemli olmasa da yüksek bir çıta seviyesi belirlemiştir. Ortaokul ve lisede kademeli olarak belirlenen bu seviye ütopyik değildir. On iki yılda öğrencilerin ileri okuma becerileriyle donatılması, zorunlu eğitimin en önemli hedefi olarak düşünülmelidir. Ancak bu sayede genç insanlar kendini geliştirme imkânına kavuşur.

Ders kitaplarının kılavuzluk görevi, önemlidir; eğitimde asgari zeminin yakalanması açısından iyi kitap yazmak şarttır. Program amaçları Türk Edebiyatı kitap yazarları tarafından anlaşılmamış görünmektedir; çünkü kitaplarda okuma becerisi açısından özel bir dikkat gözetilmemiştir. Ağırlık, metni anlama etkinliklerine verilmiş, sentez ve oluşturacak etkinlikler ciddi oranda ihmal edilmiştir.

Kısaca, ortaokul ve lise programları hedefi yüksek tutmasına ve üst düzey okuma becerilerine kadar uzanmayı hedeflemesine rağmen yine Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı materyallerde dahi bu amaca yaklaşmamıştır. Bakanlık bu amaçları doğru önerilerle sahaya yansıtmadığı sürece ileri okuma becerisi kazandırma görevi öğretmenlerin özel çabasına terk edilmiş olur. Oysa ders kitabının başlıca kaynak olduğu okullarımızda, okuma neredeyse biricik öğrenme yoludur. Bu, bütün diğer becerileri etkileyen bir eşik olarak düşünülmeli, öğretmen ve öğrenciyi doğru yönlendiren öneriler getirilmeli, bunlar ders kitapları vasıtasıyla paylaşılmalıdır.

Eğitimin temel ilkelerinden biri, basitten karmaşığa ilerlemektir. Ortaöğretimden başlayarak daha Program Kılavuzu safhasında okumaya yönelik böyle bir kazanım sıralaması yapılmadığı görülür. Okuma becerileri temelden ileri okuma seviyelerine geçişi sağlayacak şekilde düzenlenmemiştir.

Bu kapsamda şu önerilerde bulunabilir:

- Programın, Program Kılavuzu’nun ve ders kitaplarının beceriler açısından özellikle de okuma becerisi açısından taranması ve sistemli hâle getirilmesi;
- Eğitim ortamında asgari zemini sağlam oluşturacak ders kitaplarının hazırlanması; okuma becerisini destekleyecek eleştirel okuma etkinliklerine ağırlık verilmesi;
- İdeal olarak kabul edilecek Program amaçlarına uygun öğretmen yetiştirilmesi,
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni yetiştiren kurumlardan başlayarak okumanın pasif değil aktif, yaratıcı bir süreç olduğunun kavratılması; lisans programı içerisinde (Özel Öğretim Yöntemleri gibi derslerde) okuma stratejilerinin, öğretmen adaylarına tanıtılması ve uygulanması

gerekir.

Kaynakça:

Batur Z. Ve Ulutaş M.(2013). “PISA ile Türkçe Öğretim Programındaki Okuduğunu Anlama Kazanımlarının

Örtüşme Düzeylerinin İncelenmesi”, The Journal Of Academic Social Science Studies 6(2), 1549-1563.

- Epçaçan, C.(2009). “Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Kış (2/6), 207-223.
- Erdem,C.(2012). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri”, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1(4),162-186.
- Güneş, F.(2013). “Okuryazarlık Kavramı ve Düzeyleri”, //Http://Dergiler.Ankara.Edu.Tr, 499-507.
- Moran, B.(Tarihsiz). Edebiyat Kuramları ve Eleştiri, 7. Baskı, İstanbul: Cem.
- Özbay, M. ve Bahar, M. A.(2012).“İleri Okur Ve Üstbilis Eğitimi”, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1(1),158-177.
- Özbay, M.(2009). Anlama Teknikleri I- Okuma Eğitimi, Ankara: Öncü.
- T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu. (2005). Türk Edebiyatı Öğretim Programı ve Kılavuzu.
- T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu. (2011). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Yeterlikleri Tablosu”.
- T.C. MEB Talim Terbiye Kurulu.(2013). Türk Edebiyatı (9, 10, 11, 12. Sınıf) Ders Kitapları.
- TDK.(1988). Türkçe Sözlük.
- Uzun, G. L.(2009). “Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma”, Dil Dergisi, 143(Ocak, Şubat, Mart), 8-19.