Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences
Yıl/Year: 2016 ♦ Cilt/Volume: 13 ♦ Sayı/Issue: 33, s. 48-68

TÜRKİYE'DEKİ EDEBİYAT EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

Sezgin DEMİR
Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü,
sezgindemir44@gmail.com

Özet

Edebiyat; sanatsal ve estetik kaygı ile üretilen her türlü sözlü ve yazılı ürünü kapsayan, ulusların gelişmişlik düzeyinin belirlenmesinde bir parametre olarak kullanılabilecek, dil eğitiminden soyutlanamayacak bir disiplin olarak değerlendirilebilir. Bu açıdan edebiyat eğitimini gerçekleştirecek öğretmenlerin lisans düzeyindeki alan eğitimlerine ilişkin aksaklıklar özelde Türk edebiyatının, genelde ise Türk dilinin zenginliklerinin kavratılmasında sorunlar oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı ise, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde aldıkları edebiyat eğitiminin etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma 15 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak 9 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında NVivo 8 programı kullanılmış ve öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesinde içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Bulgulara yönelik olarak frekans ve yüzde dağılımları belirlenmiştir. Çalışma sonucunda lisans düzeyinde gerçekleştirilen edebiyat eğitiminin çeşitli değişkenler açısından farklılaştığı, ayrıca beklenenin altında etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Türk edebiyatı, edebiyat öğretimi, dil eğitimi, lisans, dil bilimi.*

AN EVALUATION ABOUT EDUCATION OF LITERATURE IN TURKEY

Abstract

Literature, including any verbal and written outputs penned with artistic and aesthetic concerns, can be referred to a discipline that cannot be abstracted from language education and that can be used as a parameter in identifying level of development of any nations. From this angle, the challenges faced in the education of undergraduate student teachers who will teach literature might lead to problems in having these teachers develop a proper knowledge of Turkish literature and the richness of Turkish language. The primary purpose of this study is to identify the views of Preservice Turkish language and literature teachers about the effectiveness of their education of literature. The research was carried out with 15 Preservice Turkish language and literature teachers. The data set was collected through semistructured interview including 9 questions. The data was analysed through NVivo 8 to evaluate the participants' views through content analysis. The findings were also quantified with distributions of frequencies and percentages. The study concludes that the effectiveness of education of literature varies according to some variables and that the teachers' satisfaction is below the desired level.

Key Words: Turkish literature, literature education, language education, undergraduate, linguistics.

1. Giriş

Edebiyat ilk etapta tanımı yapılamayacak kadar geniş kapsamlı, sürekli yeni durum, olgu ve olaylarla gelişen, herhangi bir şekilde dile aktarılmış, dinamik ve devingen sanat dalıdır. Dilin altı temel işlevinden biri olan "sanat işlevinin" doğal bir türevi olan edebiyat insanın simgesel düşünceye ulaşmasını ve diğer organizmalardan bağımsız olarak dil denilen sosyal organizma yolu ile üstün bir medeniyet kurabilmesinde temel araçlardan biri olmuştur. Her ne kadar edebiyatın ne olduğuna, kapsamına dair birçok kuram geliştirilmişse de bunların hiçbiri ne herkes tarafından kabul edilmekte ne de edebiyatın özelliklerini yeterli ve gerekli şekilde tespit edip açıklayabilmektedir (Moran 2003: 304-305). Ancak edebiyatın tanımındaki bu zorluk onun ontolojik varlığının, medeniyete katkısının önüne geçememektedir. Bununla birlikte edebiyatın tanımlanmasında yazılı ve sözlü oluşundan çok birbirine bağlı tümcelerden ve sözcelerden oluşması, birbirine bağıntılı ve birbiriyle kenetlenmiş söz dizimsel bir yapı olması, yani metin özelliği taşıması ölçüt olarak kullanılmalıdır (Sayın 1999: 24). Bu durum daha en başta edebi yapıtın bir dizge olduğunu, yazının da bir dizge oluşturduğunu; doğal olarak da edebi yapıttaki bir öğenin, aynı dizgenin öbür öğeleriyle, hatta dizgenin bütünüyle ilişki kurarak kurucu işlevini gerçekleştirdiğini kabul etmeyi zorunlu kılmaktadır (Tinyanov 2005: 114-115). Edebiyatın tanımını yapmaksa bir yandan bu ilişkiler ağının yapısal çerçevesini, bir yandan türsel olarak sınırlarını, bir yandan alımlama boyutunu ve şeklini ve son olarak da ne olduğundan çok ne olmadığını belirlemekle mümkündür.

Söze dayanan yazılı ya da sözlü bütün sanatların hammaddesi dildir (Aksan 2003: 12). Bir metni sanatsallaştırma, yani estetik nitelik kazandırma, yazarın dil beğenisi ve dilsel yaratım yeterliliği temelinde dille ve dil üzerinden gerçekleştirilen bir edimdir (Kula 2012: 30). Ayrıca dilin gündelik kullanımının aksine edebi kullanımı gündelik dilin kaynaklarını örgütleyip bir araya topladığı için dizgelidir ve kendi dışında geçerlik taşıması yönü ile de özanlatımlıdır (Todorov 2011: 17). Gündelik dilin edebi metinlerde örgütlenmesi ise düz anlam boyutunda kendini gerçekleştirmez; aksine çeşitli seviyelerdeki bilinçli söz sanatları, benzerlik ve birliktelik üzerine kurulmuş ifade şekilleriyle yan anlam boyutundaki mesajların güçlenmesini ve etkin hale gelmesini sağlamaktadır (Aktaş 1998: 31). Sonuç olarak edebiyat; doğal dile yaslanan, ancak iletişimsel ve bildirimsel boyutların dışına çıktığı için doğal olmayan bir dile sahiptir (Özdemir 1999: 47). Bu noktada dil eğitimi ile edebiyat öğretimini birbirinden soyutlamak, yürütmek pek de olası görülmemektedir.

Birey; ana dilini yalnızca var olanı tanımlayıp anlamlandırmak için değil, henüz var olmayanı ortaya çıkarma ve tasarlamada da kullandığı için dil ve edebiyat öğretimiyle dil becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirebilmektedir (Çelik 2013: 40). Edebiyat öğretimi; bireyin dil bilimi bilgisini artırıp dil kullanma becerisini geliştirdiği, bireyin görgüsünü zenginleştirerek onun insanlığın değişik durumları ile ilişkiye girerek kişiliğini geliştirdiği için ana dili eğitimini olumlu ya da olumsuz

yönde etkileyen en önemli dinamiktir (Marshall 1994: 45). Birey edebiyat öğretimi sayesinde kazandığı yaşam tecrübesiyle belirli bir estetik hazza ulaştığı gibi bu yaşam tecrübesi ile insanî, entelektüel, toplumsal bir davranış modeli ile meslekî ustalık ve beceri de kazanmaktadır (Uçan 2008: 63). Dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta da edebiyat ile edebiyat incelemesi ayrımıdır: Bunlardan birincisi yaratıcıdır ve sanattır, ikincisi ise tam olarak bir bilim değilse bile, bir bilgi ve öğrenme türüdür (Wellek vd. 2001: 19). Bilim ve sanat arasındaki ciddi farklara rağmen, edebiyat sanatı (art of literature) ile edebiyat çalışmalarının (literary studies) benzer adlarla anılmaktadır (Solak 2014: 97). Üniversite düzeyinde gerçekleştirilecek edebiyat öğretimininse hem edebiyatın sanatsal üretim kısmına hem de edebiyat biliminin bilgi birikimine yönelik olması kaçınılmazdır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lisans düzeyindeki edebiyat eğitimine ilişkin Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adaylarının görüşlerinin belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda lisans düzeyindeki edebiyat eğitiminin Türk ve dünya edebiyatının zenginliklerini kavratabilmesine, edebiyatı sevdirmesine ve edebiyatçı olma isteği oluşturmasına, anlama (okuma, dinleme/izleme) ve anlatım (konuşma, yazma) becerilerini, Türk diliyle ilgili bilgilerini geliştirmesine, metin bilgisi kazandırmasına, okuma kültürü ve alışkanlığı oluşturmasına, kullanılan materyallerin sanatsal ve bilimsel değeri ve etkililiğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

3. Yöntem

Araştırma nitel desende oluşturulmuş ve gerçekleştirilmiş olup; nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılır ve algılar ile olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde belirlenmesi amaçlanır (Yıldırım vd. 2005: 39). Bu çalışma 2015 yılında Türkiye'deki farklı üniversitelerde lisans eğitimini tamamlayan 15 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni adayı üzerinde yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının 8'i kadın, 7'si erkek olup hepsi devlet üniversitesi mezunudur.

3. 1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak 9 sorudan oluşan bir görüşme formu bire bir görüşme tekniğiyle öğretmen adaylarına uygulanmış, katılımcıların görüşleri kayıt altına alınmıştır. Bağımsız düşünebilme ve araştırma özelliklerinin verimli bir şekilde ortaya çıkması amacıyla kapalı uçlu sorular yerine açık uçlu sorular kullanılmış ve bu şekilde çalışma grubunun bağımsız düşünebilmesinin önü açılmıştır. Veri toplama aracı uygulanırken gerekli durumlarda araştırmacı tarafından ek sorular yöneltilerek yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme formundaki her bir madde farklı veriler elde etmek için geliştirilmiştir. İlgili görüşme formu geliştirilirken öncelikle ilgili alan yazın incelenmiş ve taslak ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan bu taslak ölçek Aksaray il merkezinde görev yapan 5 Türk dili ve edebiyatı öğretmeninin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Ardından içerik geçerliliği açısından Aksaray

Üniversitesi ile Fırat Üniversitesinde görev yapan öğretim üyelerinin değerlendirmelerine sunulmuştur. Son olarak ilgili uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda sorular yeniden ele alınmış, gerekli düzeltmeler yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir.

3. 2. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında tüm veriler araştırmacı tarafından bilgisayar üzerinde yazılı hale getirilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik ve betimsel analiz yöntemlerine başvurulmuştur. Verilerin analizi sırasında kullanılan betimsel istatistik; bir değişkene ait sayısal değerlerin toplanması, betimlenip sunulmasına olanak tanıyan istatistik işlemlerdir. Sonuçta betimsel istatistik, bir örneklem üzerinde gözlem yaparak tespit edilen verilerin kullanılarak katılımcıların özelliklerini betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının görüşleri; edebiyatın zenginlikleri, edebiyat sevgisi, anlama becerileri, anlatma becerileri, dil bilgisi, metin bilgisi, okuma kültürü, materyaller, görüş ve öneriler şeklinde sınıflandırılmıştır. Çalışmada benzer cevaplar sınıflandırılmış, bu cevapların toplam oran içerisindeki frekansı tablolar şeklinde verilmiştir. Ayrıca her maddeye verilen cevapların yer aldığı tablolardaki veriler yorumlanmıştır.

Araştırmacı tarafından yazılı hale getirilen metinler, katılımcılar tarafından tekrar kontrol edilmiş ve bu yolla araştırmanın "inandırıcılığı" sağlanmıştır. Çalışmada araştırma süreci hakkında detaylı bilgi verilerek araştırmanın "aktarılabilirliği" artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın güvenirliği açısından iki farklı araştırmacı tarafından veriler ayrı ayrı kodlanmış ve iki ayrı kodlama arasındaki uyum yüzdesinin %84 olduğu hesaplanmıştır. Bu oran %70'in üzerinde olduğu için çalışmanın güvenirlik açısından yeterli olduğu görülmüş, bu yolla araştırmanın tutarlığı artırılmıştır.

4. Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular belirlenen alt amaçlar doğrultusunda çözümlenmiş ve başlıklar halinde sunulmuştur. Çalışmanın ilk amacına yönelik olarak öğretmen adaylarına "Lisans düzeyinde aldığınız edebiyat eğitiminin Türk ve dünya edebiyatının zenginliklerini kavratabilmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir:

Tablo 1. *Öğretmen Adaylarının "Türk ve Dünya Edebiyatı" ile İlgili Görüşleri*

Türk ve Dünya Edebiyatı	**f**	
	Olumlu	**Olumsuz**
Dünya Edebiyatının Tanıtılması	-	6
Türk Edebiyatının Tanıtılması	5	-
Ezbere Dayalı Eğitim	-	4
Beceri Merkezli Eğitim	-	2
Sınav Merkezli Eğitim	-	2
Öğretim Elemanları	-	2
Edebi Akımlar	1	-
Dil Eğitimi	1	-

Anadolu Türkçesi	-	1
Gramer Ağırlıklı Eğitim	-	1
Demokratik Sınıf	-	1
Metinlerin Kullanılması	-	1
Edebi Bilinç	-	1
Karşılaştırmalı Edebiyat	-	1

Araştırma kapsamında lisans düzeyindeki edebiyat eğitimin Türk ve dünya edebiyatının zenginliklerini kavratabilmesine ilişkin sorulan soruya öğretmen adaylarının (ÖA) görüşlerinin bazılarının olumlu (n=7), çoğunluğunun ise olumsuz (n=22) yönde şekillendiği belirlenmiştir:

> **ÖA-4.** Üniversitemizde bize Batı edebiyatı hakkında fazla bir eğitim verilmedi. Doğu edebiyatı ağırlıklı bir eğitim aldım. Doğu edebiyatının büyülü bir atmosferinin olduğunu zaten az çok biliyordum.
>
> **ÖA-5.** Okuma, yazma, dinleme, konuşma" becerileri öğretilmelidir. Edebi bir çerçevede tartışma ortamı oluşturulup özgür biçimde eleştirel bakış açısı kazandırılmalıdır. Karşılaştırmalı edebiyat dersleri ile Türk ve dünya edebiyatının zenginlikleri kavratılmalıdır. Buna karşılık üniversitelerde bu tarzda bir eğitime şahit olmadım.
>
> **ÖA-7.** Yalnız üniversitede hocalar söz konusu olan konuları özet olarak bile anlatmıyorlardı. Öğrendiğim şeylerin çoğunu kendi çabalarımla öğrendim.
>
> **ÖA-8.** Genel anlamda detaylara boğularak eğitimin ve edebiyatın güzellikleri tabiri caizse katledilmektedir. Bu açıdan baktığımızda büyük resmi görecek şekilde bir edebiyat eğitimi verilmelidir.
>
> **ÖA-14.** Derslerin bu konuda biraz geri kaldığı görülüyor. Eski Türk edebiyatı, Türk halk edebiyatı gibi dersler Türk edebiyatı konusunda çok ilerlemiş fakat dünya edebiyatını tanıtma konusunda eksik gibi. Örneğin; halk edebiyatı dersinde, bizim edebiyatımızda olan "koşma" işleniyorsa bunun diğer kültürlerdeki şeklini bilmiyoruz.

Üniversite düzeyindeki edebiyat eğitiminin dünya edebiyatını tanıtabilmesinin yetersiz olduğu yönünde görüşler tespit edilmiştir (n=7). Buna karşılık öğretmen adaylarının Türk edebiyatını tanıtabilme noktasındaki görüşlerinin olumlu yönde (n=5) olduğu ve edebiyat eğitimini bu yönüyle etkili buldukları tespit edilmiştir. Özellikle edebiyatımızın zenginliklerinin kavratılmasında artsüremsel yaklaşımın benimsendiği görülmüştür. Üniversite düzeyindeki edebiyat eğitimine yönelik olarak olumsuzluklardan biri ise ezbere dayalı bir öğretme yönteminin seçilmesinin başarıyı olumsuz yönde etkilediğine (n=4) dair görüşlerdir. Bu bağlamda bilginin eski bilgilerle ilişkilendirilip yapılandırılarak bireyselleştirilmiş bilgilere ulaşılmasının hedeflenmesinin yararlı olacağı öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir. Beceri merkezli eğitime ağırlık verilmemesi (n=2) araştırma bulguları arasında dikkat çeken bir diğer olumsuz görüştür. Bilginin beceriye dönüştürülmesine imkân tanıyacak öğretim süreçlerinin etkinleştirilmemesi temel eleştirilerden biridir. Katılımcıların bir diğer olumsuz görüşü sınav merkezli eğitimin gerçekleştirildiğine (n=2) ilişkindir. ÖA üniversite düzeyinde aldıkları edebiyat

eğitiminin sınav ağırlıklı gerçekleştirildiğini, yüksek not almanın temel amaç olduğunu ve bu durumun eğitimin kalitesini düşürdüğünü dile getirmişlerdir. Çalışmada belirlenen bir diğer olumsuz görüş de öğretim elemanlarının yetersizliğinden (n=2) kaynaklı olarak Türk ve dünya edebiyatının zenginliklerinin yeterince kavratılamadığıdır. Son olarak Anadolu Türkçesi ağırlıklı eğitim (n=1), gramer ağırlıklı eğitim (n=1), demokratik sınıf ortamının olmaması (n=1), sürekli aynı metin kullanımı (n=1), edebî bilinç yoksunluğu (n=1) ve karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarındaki yetersizlikler (n=1) dikkat çeken diğer olumsuz görüşlerdir. Üniversite düzeyindeki edebiyat eğitiminin etkiliğine ilişkin ön plana çıkan iki olumlu görüş edebî akımlar (n=1) ile dil eğitimine (n=1) ilişkindir. Ülkemizde sürekli yeni öğretim programının uygulamaya girmesi, buna karşılık yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerin yeterli ve etkin bir şekilde uygulamalara dâhil edilememesi, öğretimin ise genellikle sunuş yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılması, edebiyat derslerinin tür ve şekil bilgisiyle edebiyat tarihini de içermesi, örneklerin çokluğu eğitimin her kademesindeki edebiyat eğitiminin gerçekleştirilme sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Çetin vd. 2010: 400). Türkçe ve edebiyat öğrencilerinin genellikle edebî bilgileri ezberlemeyi tercih etmeleri, bu ezberin ise öğrenme temellerine dayanmadığından muhakeme ve mukayeseye imkân vermeyen, doğal olarak işe yaramayan ve kalıcı olmayan bilgilerin belleği doldurmasına ve bir süre sonra da öğrencilerin hemen kurtulmaya çalıştıkları bir yük gibi değerlendirmelerine yol açmaktadır (Çiftçi, 2003: 73, 74). Araştırmanın ikinci amacına yönelik olarak öğretmen adaylarına "Lisans düzeyinde aldığınız edebiyat eğitiminin edebiyatı sevdirmesine ve yazar/şair olma isteği oluşturmasına ilişkin düşünceleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir:

Tablo 2. *Öğretmen Adaylarının "Edebiyat Sevgisi" ile İlgili Görüşleri*

Edebiyat Sevgisi	**f**	
	Olumlu	**Olumsuz**
Edebiyat Sevgisi	1	6
Atanma Kaygısı	-	3
Yazma Becerisi	-	2
Araştırmaya Yöneltme	2	-
Kültürel Eğitim	1	-
Geçmiş Eğitim	1	-
Edebiyat Tarihi	1	-
Monografi Ağırlıklı Eğitim	-	1
Bilginin Kullanımı	-	1
Sıkıcı Ortamlar	-	1
Öğretim Elemanları	-	1
Ezberci Eğitim	-	1

Lisans düzeyindeki edebiyat eğitiminin edebiyat sevgisi ve edebiyatçı olma isteği oluşturmasına ilişkin sorulan soruya ÖA görüşlerinin bazılarının olumlu (n=6), çoğunluğunun ise olumsuz (n=16) yönde şekillendiği belirlenmiştir:

> **ÖA-3.** Seksene yakın sınıf arkadaşım vardı. Ve çoğunun söylediği "ne işimize yarayacak ki bu, bunu da öğrendik ne olacak" tarzında cümleler. Benim için öyle değil. Her ne kadar tercihimi bilinçli yapmasam bile edebiyatı seviyordum ve edebiyata geldiğim için de mutluydum.
>
> **ÖA-5.** Edebiyatı gerçekten seviyorum ancak bunda üniversitenin pek bir etkisi yok. Sadece edebiyatla ilgili merak ettiğim şeyleri gidermemi sağladı. Bu yönüyle bilgi açısından çok katkısı olduğunu düşünüyorum.
>
> **ÖA-9.** Bu bölüme puanım yettiği için gittim. İlgim vardı ama, eğitim sistemiyle birlikte ilgi bitti. Mecburluk ve dört yılda okulu bitirme çabasına dönüştü.
>
> **ÖA-13.** İyi bir edebiyat tarihi öğrenmem de edebiyatı sevme ve edebiyatçı olma isteği uyandırma noktasında üniversitemin bana katkısıdır.
>
> **ÖA-15.** Edebiyatı severek okuduk. Peki sonra? Bir hayat kurabilmek için yetmiyor bunlar. İleride oluşan problemler bazen intihara bile götürüyor. Toplumda bile kişisel değeriniz iş bulabilme garantinizle ölçülüyor.

Katılımcılar, üniversite düzeyindeki edebiyat eğitiminin edebiyat sevgisi ve yazar olma isteği oluşturması noktasında olumsuz görüş belirtmişlerdir (n=6). Yine ÖA, atanma kaygısının edebiyat sevgisi kazandırılmasını olumsuz yönde etkilediğini (n=3) düşünmektedir. Bu durum özellikle edebiyat sevgisi kazandırmada ve yazar/şair olma isteği oluşturmadaki temel olumsuzluklardan biri olarak görülmektedir. Diğer önemli engel beceri merkezli yazma eğitiminin yeterince verilmemesi (n=2) olarak değerlendirilmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının düşünce ve kurgusal metinleri üretme becerisine yeterince ulaşamamalarına yol açmaktadır. Edebiyat sevgisi ve yazar olma isteği oluşturma noktasında monografi ağırlıklı eğitim anlayışı (n=1), bilginin yeterince kullanılmaması (n=1), sıkıcı ders ortamları (n=1), öğretim elemanlarının yetersizlikleri (n=1) ve ezbere dayalı eğitim (n=1) ön plana çıkan diğer olumsuz görüşlerdir. Buna karşılık araştırmada yer alan katılımcılar, aldıkları eğitimin araştırma merkezli olduğuna ve araştırmaya yönelttiğine (n=2), kültürel kodları kazandırıcı bir eğitim aldıklarına (n=1), geçmiş dönemlerde aldıkları eğitimin nitelikli olduğuna (n=1) ve edebiyat tarihine ait bilgilerin yeterli düzeyde verildiğine (n=1) ilişkin olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Bazı edebiyat kuramlarının tarihi süreç içerisinde genellikle de artzamanlı, bazılarının ise eşzamanlı bir şekilde ortaya çıktıkları, bazı dönemlerde de iç içe geçtikleri bilinmektedir (Çalışkan 2012: 46). Bu durum ise özellikle öğreticilerin, hem tarih hem de edebiyat öğretiminde tarihî olayları, tarih kronolojisini, tarihte kalmış yazar ve şairleri; bunların insanî, kültürel ve sanatsal yönlerini, eserlerini kavratmada sıkıntı çekmektedirler (Çiftçi 2003: 72). Bunun yanı sıra araştırmalar, edebiyat öğretmeni adaylarının akademik eğitimlerinin, okuma stratejilerini ve bilişsel farkındalıklarını destekleyecek nitelikte olmadığını göstermektedir (Erdem 2012: 182). Özellikle lise düzeyinde son hazırlanan edebiyat programının bilginin

yapılandırılmasında, metnin içinde üretildiği dönemleri dikkate aldığı, kendisinden önce ve sonra yazılmış eserlerle ilişki kurmayı hedeflediği, her okumada yeniden yapılandırmaya ve yeniden anlamlandırmaya olanak tanıyan anlatım ve dil özelliklerini kavratmayı hedeflediği ve programın da bu hususları göz önünde bulundurmaya çalıştığı görülmektedir (Kuduban vd. 2013: 168). Lisans düzeyindeki edebiyat eğitiminin temelini oluşturduğundan bu düzenleme önemli bir ilerleme olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın üçüncü amacına yönelik olarak ÖA'na "Lisans düzeyinde aldığınız edebiyat eğitiminin anlama (okuma, dinleme/izleme) becerilerinizi geliştirmesine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir:

Tablo 3. *Öğretmen Adaylarının "Anlama Becerisi" ile İlgili Görüşleri*

Anlama Becerisi	**f**	
	Olumlu	**Olumsuz**
Beceri Merkezli Eğitim	3	2
Okuma	-	2
Metin Yapısı	-	1
Söz Varlığı	-	1
Öğretim Elemanları	-	1
Demokratik Sınıf	-	1
Dünya Algısı	1	-
Yabancı Dil	1	-

Araştırmada lisans düzeyindeki edebiyat eğitimin anlama becerisini geliştirmesine ilişkin sorulan soruya ÖA görüşlerinin bazılarının olumlu (n=5), çoğunun olumsuz (n=8) yönde şekillendiği belirlenmiştir:

> **ÖA-5.** Edebiyat bölümü okumak Osmanlıca, Arapça, Farsça, Göktürkçe, Uygurca gibi birçok dili yakından tanımamı sağladı. Bu sayede bu dillerde yer alan sözcükler okuduğum bir metinde karşıma çıktığında metnin bütünlüğüne kazandırdığı anlamı kolaylıkla görebiliyorum. Bir metni okurken veya dinlerken kullanılan imgelere dikkat edebilmek ve parçadaki anlam bütünlüğüne ulaşmak daha kolay hale geliyor.
>
> **ÖA-11.** Açıkçası dünyaya bakışı ve dünyayı algılamayı kolaylaştırdığını düşünüyorum. Görünenin arkasında başka bir dünyanın da olduğu hissini uyandırdığını düşünüyorum.
>
> **ÖA-12.** Üniversitem yaklaşık yüzde 80 İngilizce eğitim veren bir üniversiteydi. Yabancı dilde bir ders dinlerken nelere dikkat edilmeli, yüzeysel anlama ve detayları fark etme nasıl sağlanır, dinlerken faydalı not almanın yolları gibi anlama ve dinlemenin yabancı dilde eğitimini hazırlıkta aldık. Ben bu eğitimin ana dilimdeki anlamama da çok faydalı olduğunu düşünüyorum.

Anlama becerilerini geliştirmesi noktasında yorum becerisini geliştirdiğine dair olumlu görüşler belirlenmiştir (n=3). Özellikle doğru ve yoğun okuma programlarıyla anlama ve yorum becerilerine katkıda bulunduklarını dile getirmişlerdir. Buna karşılık görsel algıyla ilgili becerileri geliştirmesine yönelik olumsuz görüşler tespit edilmiştir (n=2). Bunda özellikle görsel okuma yöntem ve

tekniklerin tam olarak öğretilememesinin etkili olduğu düşünülmektedir. ÖA çok yönlü düşünmeyi destekleyecek bir okuma eğitimi (n=2) ile metnin anlam yapısını kavratmaya yönelik bir okuma eğitiminin verilmediğine (n=1), Türkçenin söz varlığını kavratmada yetersiz kalındığına (n=1), öğretim elemanlarının yetersizliğine (n=1) ve demokratik sınıf ortamının olmadığına (n=1) dair görüş belirtmişlerdir. Buna karşılık belirli bir dünya algısı oluşturma (n=1) ve yabancı dille desteklemenin katkıları (n=1) noktasında olumlu tespitler de bulunmaktadır. Anlamak; anlatmaktan önce geldiği için edebî bir metnin okunmasında birinci amaç, metni edebî kılan ögeleri görebilmek, anlayabilmek ve anlamlandırabilmektir (Uçan 2008: 66). Bu noktada ülkemizdeki edebiyat eğitiminde sadece teorikte değil, uygulamada da yazar ve eser adlarının ezberletilmesinden vazgeçilmeli; yazınsal hazza ulaşmayı, yaşam tecrübesine dönüştürmeyi merkeze alan bir anlayışa geçilmelidir. Araştırmanın dördüncü amacına yönelik olarak "Lisans düzeyinde aldığınız edebiyat eğitiminin anlatım (sözlü ve yazılı anlatım) becerilerinizi geliştirmesine ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir:

Tablo 4. *Öğretmen Adaylarının "Anlatma Becerisi" ile İlgili Görüşleri*

Anlatma Becerisi	**f**	
	Olumlu	**Olumsuz**
Okuma ve Yazma İlişkisi	2	4
Sözlü Anlatım	1	2
Metin Analizi	1	1
Demokratik Sınıf	-	1
Özgünlük	-	1
İlgi Çekicilik	-	1
Yaşamla İlişki	-	1
Estetik Kaygı	-	1
Özgüven	-	1

Araştırmada lisans düzeyindeki edebiyat eğitimin anlatma becerisini geliştirmesine ilişkin sorulan soruya öğretmen adaylarının görüşlerinin bazılarının olumlu (n=4), çoğunun ise olumsuz (n=14) yönde şekillendiği belirlenmiştir:

> **ÖA-4.** Sözlü ve yazılı anlatım becerisinin insanın karakter, kişilik özellikleri ile ilgili olduğu görüşünde olduğum için verilen eğitimlerin bu hususta çok da etkili olduğunu düşünmüyorum. İnsanın içinden gelen bir sanattır edebiyat.
>
> **ÖA-6.** Özellikle sözlü anlatımda hiçbir katkısı olmadı. Dört sene boyunca sadece iki defa sunum yaptım. Yani topluluk önünde konuşmak adına hiçbir katkısı olmadı.
>
> **ÖA-9.** Çoğu zaman bildiğim (çok iyi bildiğim) bir konu hakkında bile söz hakkı almadım.
>
> **ÖA-13.** Sözlü anlatım becerilerinin daha çok geliştiğini söyleyebilirim. Gerek yazılı gerekse sözlü anlatım Batı edebiyatı, yeni edebiyat derslerinde olmuştur. Batı edebiyatında anlattırılan romanlarla tahta fobimizi yenmiş bulunmaktayız. Diksiyon derslerinde de yapılan çalışmalar insanlar karşısında konuşabilmeyi öğretmiştir bize.

Ağırlıklı olarak ÖA, yazma becerilerinin okuma eğitimiyle desteklenmesi noktasında olumsuz görüş belirtmişlerdir (n=4). Buradan hareketle lisans düzeyindeki edebiyat eğitiminin ÖA'nın beklentilerini karşılayacak nitelikten uzak kaldığı söylenebilir. Ayrıca sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesi (n=2), metin analizi (n=1), demokratik sınıf ortamı (n=1), özgün anlatım becerilerinin kazandırılması (n=1), anlatımlarında ilgi çekici unsurları kullanma becerisi (n=1), yaşamla ilişkilendirme (n=1), estetik kaygı gütme (n=1) ve özgüvene sahip olma (n=1) hususlarında da olumsuz görüşler ön plana çıkmaktadır. Anlatma becerisini geliştirilmesine ilişkin en önemli engelin yazma becerisinin okumayla yeterince desteklenmemesi olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Topluluk karşısında sunum yapmaya olanak tanıyan derslerin, sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Ancak bir katılımcı yeterince fırsat bulamadığını ve bu nedenle de sözlü anlatım becerilerini yeterince geliştiremediğini belirtmiştir. Anlatma becerisinin geliştirilmesinde; demokratik sınıf ortamlarının olmaması, özgün bir dil becerisinin hedeflenmemesi, ilgi çekici çalışmaların yürütülmemesi, yaşamla bağın kurulamaması, estetik algının olmaması ve özgüven eksikliği olumsuzluklar olarak sıralanmaktadır. Ana dili eğitiminde anlatma becerisini olumsuz yönde etkileyen unsurlardan biri de yanlış tercih edilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile aşırı ve kontrolsüz teknoloji kullanımıdır. Türkçe ve edebiyat eğitiminde bilgi, beceri, tutum ve davranışların test tekniğiyle ölçülmesi, öğrencinin yazılı ve sözlü anlatım ile yorumlama becerisinin körelmesine neden olmakta; "en" ve "ilk" belirleyicileri ile "aşağıdakilerden hangisidir" kalıbına sıkıştırılan öğrenci, sonuçta bütün düşünemeyerek, biçimlendirilmiş bir şablonun içine girip tek bir doğruyu hedefleyecek, sonuç olarak da iletişimin, teknolojik ürünlerle ve şifrelerle yoğun biçimde yapıldığı günümüzde anlatma ve yazma becerisi geliştirilemeyecektir (Işıksalan 2011: 18). Araştırmada ÖA'na "Lisans düzeyinde aldığınız edebiyat eğitiminin Türk dili ile ilgili bilgi ve becerilerinizi geliştirmesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. İlgili maddeye ilişkin olarak katılımcılardan gelen görüşler şu şekildedir:

Tablo 5. *Öğretmen Adaylarının "Türk Dili" ile İlgili Görüşleri*

Türk Dili	**f**	
	Olumlu	**Olumsuz**
Dil Bilgisi	5	-
Etimoloji	2	-
Beceri Merkezli Eğitim	2	3
Dil Bilinci	2	1
Sınavlar	1	1
Çeviri	1	-
Araştırmaya Yöneltme	-	1
Kişisel Çaba	-	1

Araştırmada lisans düzeyindeki edebiyat eğitimin Türk dili ile ilgili bilgi ve becerileri kavratabilmesine ilişkin sorulan soruya görüşlerin çoğunun olumlu (n=13), bazılarının ise olumsuz (n=7) yönde şekillendiği belirlenmiştir:

> **ÖA-2.** Özellikle üniversitede aldığım eğitim Türk dili ile ilgili bilgi ve becerilerimin gelişmesinde etkili oldu. Türk dili ile ilgili yazılmış olan eserleri anlayarak okumak bu metinlerde kullanılan dilin gramer yapısını bilmek Türk dilinin zenginliğini görmemizi sağladı.
>
> **ÖA-9.** Olan becerilerimi de köreltti. Ben bir kitabı sorumlu olduğum için, ödev olduğu için, sınavlarda sorumlu olduğum için okumak değil okumak istediğim için okumak istedim.
>
> **ÖA-10:** Dolayısıyla sınavdan önce özeti ezberle geç oldu hep.
>
> **ÖA-11.** Bu konuda çok ılımlı yaklaşamayacağım. Üniversitede aldığımız dil eğitiminin çok yeterli olduğu kanısında değilim.
>
> **ÖA-13.** Bilgi mutlaka edindim, ama beceri kesinlikle hayır.
>
> **ÖA-14.** Belki de hocalarıma ölene kadar teşekkür edeceğim tek konu dil konusudur. Hem gerekli bilgileri hem de dil bilincini öyle güzel aşıladılar ki… Yazarken, okurken hatta konuşurken bile bu bilince sahip olmak çok güzel bir duygu.
>
> **ÖA-15:** Ödev ve sınav kâğıtlarımızın 'dil bilgisi' yönüyle değerlendirilmesi de dili doğru kullanma, yazma ve ifade etmede çok faydalı oldu.

ÖA, üniversite düzeyindeki eğitimlerinin Türk dilinin yapısal özelliklerini kavratma (n=5), söz varlığımızın etimolojisi (n=2), beceri merkezli eğitim anlayışı (n=2), dil bilinci kazandırma (n=2), sınavlar (n=1) ve çeviri becerisi kazandırma noktasında (n=1) olumlu görüş belirtmişlerdir. Buna karşılık özellikle beceri merkezli eğitim anlayışı (n=3) noktasında olumsuz görüşler ifade edilmiştir. Katılımcılar, edebiyat eğitiminin dil bilinci kazandırması noktasında bir yandan başarılı olduğu belirtilmiş, bir yandan da ekonomik kaygılar daha fazla ön plana çıkarılarak olumsuz yönde görüş belirtilmiştir. Türk diline yönelik çalışmalar, daha çok yayımlanmamış yapıtların yayını ve bunların genel olarak sözlüklerinin hazırlanması şeklinde olmuş; ancak dünyadaki ses bilimi, biçim bilimi ve söz dizimine ait gelişmeler; özellikle de Türkçenin ses özellikleri bilimsel yöntemlerle tespit edilememiştir (Aksan 2004: 379). Oysaki Türk dilinin, dil bilimin yöntem ve teknikleri ile ele alınıp bu çalışmalar ışığında öğretilmeye çalışılması edebiyat öğretimi açısından daha yararlı olacaktır. Araştırmada ÖA'na "Lisans düzeyinde aldığınız edebiyat eğitiminin metin bilgisi kazandırması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir:

Tablo 6. *Öğretmen Adaylarının "Metin Bilgisi" ile İlgili Görüşleri*

Metin Bilgisi	**f**	
	Olumlu	**Olumsuz**
Metin Analizi	1	5
Metnin Dönemi	1	-
Ezbere Dayalı Eğitim	-	1
Bireysel Çaba	-	1
Anlam	-	1
Çeviri Metinler	1	-

Araştırmada edebiyat eğitimin metin dair bilgileri kavratabilmesine ilişkin sorulan soruya öğretmen adaylarının görüşlerinin bazılarının olumlu (n=3), çoğunun ise olumsuz (n=8) yönde şekillendiği belirlenmiştir:

> **ÖA-2.** Okullarda bu konuda bence gerekli çalışmalar yapılmıyor. Bu da ileride okumayan, anlamayan insanların ortaya çıkmasına neden oluyor. Metin bilgisi hakkında gerekli çalışmalar belli bir disiplin içerisinde küçük yaşlarda öğrencilere ezbere dayalı bir biçimde verilmeden sevdirilerek öğretilmelidir. Bu çalışma öğrencilerin farklı olaylara, durumlara farklı bakış açılarıyla bakmalarını ve okuduklarını anlayıp yorumlamalarını sağlayacaktır.
>
> **ÖA-8.** Metin bilgisi oldukça önemli. Bu noktada bu bilgiyi kazandırma yöntemlerinin değiştirilmesi taraftarıyım. Yöntemlerin çağın gereksinimlerini yerine getirmesi gerekiyor. Çağa ayak uydurması gerekmektedir.
>
> **ÖA-15.** Üniversitedeki edebiyat eğitimimde, metin bilgisi yönüyle gerekli bilgileri kazandığımızı düşünmüyorum. Çünkü belli bir metni çözümleme, satır aralarını okuma, onun derinlerinde saklı olan manaları analiz etme gibi bir tecrübemiz olmadı. Tanıdığımız, dönemini, yazarını, içeriğini öğrendiğimiz metinler oldu. Ancak metnin yapısını, bakış açsını, zaman ögelerini vs. baz alarak metin ele almadık.

Araştırmada yer alan ÖA, metin çözümlemesi açısından yeterli bilgiyle donatılmadıklarını ve yeterli miktarda metin analizi gerçekleştirme olanağı bulamadıklarını ifade etmişlerdir (n=5). Metin bilgisine yönelik ezbere dayalı eğitim anlayışı (n=1), bireysel çaba (n=1) ve metnin anlamına ulaşma (n=1) noktasında olumsuz görüşler ifade edilmiştir. Eserin üretildiği döneme (n=1) ve çeviri metinlere (n=1) ilişkin ise birer olumlu görüş tespit edilmiştir. Günümüzde edebiyat denilince edebî metinlerin yanı sıra iletişim metinleri, haberler, köşe yazıları vb. metinler akla gelmekte ve edebiyat kavramının alanı genişlemektedir (Işıksalan 2011: 18). Bu nedenle edebiyat eğitiminin her aşamasında her türlü metin tipine yer verilmeli ve öğrencilerin edebiyata dair algıları zenginleştirilmelidir. Ayrıca edebiyat öğretimindeki temel sorunlardan biri ele alınan metinlerin dönemleriyle ilişkilendirilebilmeleri, ilgili dönemin referansları ışığında değerlendirilebilmeleri ve artsüremsel değerlendirilmede gerekli başarının sağlanmasıdır. Bu noktada tarihî olayların ve olguların, edebî şahsiyetlerin ve edebî eserlerin kavram haritalarında zaman ilgisi kuvvetle belirtilmeli, ilgili tarih ve sanat dokuları verilmelidir (Çiftçi 2003: 74). Araştırma kapsamında ÖA'na "Lisans düzeyinde aldığınız edebiyat eğitiminin okuma kültürü ve alışkanlığı oluşturması hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir:

Tablo 7. *Öğretmen Adaylarının "Okuma" ile İlgili Görüşleri*

Okuma	f	
	Olumlu	Olumsuz
Okuma Alışkanlığı	4	1
İlgi Çekicilik	3	-
Öğretim Elemanları	-	1
İş Kaygısı	-	1
Programın Etkiliği	-	1
Metin Analizi	-	1
Okuma İsteği	-	1

Araştırmada lisans düzeyindeki edebiyat eğitimin okuma ile ilgili bilgi ve becerileri kavratabilmesine ilişkin sorulan soruya yönelik görüşlerin bazıları olumlu (n=7), bazıları ise olumsuz (n=6) yönde şekillenmiştir:

> **ÖA-4.** Hocalarımız, "Şu roman okunacak." gibi sert uyarılardan kaçınmaya özen gösterirlerdi. Bizleri, civardaki ilçelere, hatta köylere yönlendirerek, âşıklık geleneği, düğün, ölüm gibi törenleri yerlerinde inceleme olanağı sağlarlar ve biz de konu ile ilgili merak duygusunu kamçılarlardı. Bizler de araştırılacak konuyu, önce canlı canlı yaşar, sonra kendiliğimizden araştırır, dolayısı ile okumaya yönlenirdik.
>
> **ÖA-5.** Üniversiteye gitmeden önce de kitap okuma alışkanlığım vardı. Okulda sanatçıları, onların eserlerini tanıdıkça farklı farklı eserlerden haberdar oldukça o eserleri okuma merakımı kamçıladı.
>
> **ÖA-9.** Hiçbir katkısı olmadı. Kendimiz istediğimiz için değil mecbur bırakıldığımız için bazı kitapları anlamadan bile bitirdik.
>
> **ÖA-11.** Okuma alışkanlığının ilkokul döneminde veya ortaöğretim evresinde kazandırılabileceğini düşünüyorum. Bununla birlikte üniversitede bu alışkanlığın kazanılmasından ziyade eser seçimi, eserin anlaşılması gibi daha teknik konularda doğru yönlendirmelerin yapıldığını düşünüyorum.
>
> **ÖA-12.** Bence üniversitede aldığımız eğitim, öğrenciyi okumaya zorlayıp onda bir alışkanlık oluşması yönünden yetersiz. İtiraf etmeliyim ki bazı kitapların, romanların vs. sadece özetini okuyarak girdiğim sınavlardan maalesef geçtim. Bana üniversite eğitimi, öğrenciyi okumaya zorlamalı, okumadan sınavdan geçememeli öğrenci. Çok değil gördüğümüz edebi dönemlerden bir veya birkaç eser bile okunsa, öğrencide belli bir okuma serüveni olur. Ancak ciddi bir takip ya da detaylı bir sınav gibi zorlama olmadan bu bölümde okuyan öğrencilerin bile okuma alışkanlığı olmadığını görüyoruz.

Edebiyat eğitiminin okuma alışkanlığı kazandırması (n=4), ilgi çekicilik (n=3) hususlarında ÖA daha çok olumlu yönde görüş belirtmişlerdir. Buna karşılık öğretim elemanları (n=1), iş kaygısı (n=1), programın etkiliği (n=1), metin analizi (n=1) ve okuma isteği oluşturma (n=1) hususlarında ise görüşler daha çok olumsuz yöndedir. Erdem tarafından gerçekleştirilen araştırmada edebiyat öğretmeni adaylarının amaç belirleme ve karar verme sürecini içersine alan okuma öncesi stratejilerini;

diğer okuma stratejileri alanlarına göre daha etkin bir biçimde kullandığı tespit edilmiştir (2012: 176). Özellikle edebiyat öğretimi sırasında okuma sonrası stratejiler hakkında da ÖA'nın gerekli bilgi ve becerilerle donatılması, bu yönde bilinçli ve programlı bir eğitimin verilmesi yararlı olacaktır. ÖA'na "Lisans düzeyinde aldığınız edebiyat eğitiminin kullandığı materyallerin, sanatsal ve bilimsel değeri ile etkililiği hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir:

Tablo 8. *Öğretmen Adaylarının "Materyal" ile İlgili Görüşleri*

Materyal	**f**	
	Olumlu	Olumsuz
Materyal Kullanımı	-	7
Materyalin Niteliği	1	4
Edebiyat Bilinci	-	2

Araştırmada lisans düzeyindeki edebiyat eğitiminde kullanılan materyallerin etkiliğine ilişkin sorulan soruya ÖA'nın görüşlerinden bir tanesinin olumlu (n=1), diğerlerinin ise olumsuz (n=13) yönde şekillendiği belirlenmiştir:

> **ÖA-4.** Edebiyat öğretimi, materyal konusunda oldukça kısıtlı imkânlara sahiptir. Bu kısıtlılık, konulardan kaynaklanacağı gibi biz öğrencilerin, verilen eğitime yardımcı olma konusunda cimri davranmamızdan da kaynaklanmaktadır.
>
> **ÖA-8.** Kullanılan malzemeler genel itibarıyla günün koşullarına uyum sağlamamaktadır. Sanatsal ve bilimsel açıdan çağın gerisinde kalmaktadır. Bu açıdan baktığımızda materyallerin güncellenmesi gerekmektedir.
>
> **ÖA-14.** Sayın hocam açık konuşmak gerekirse materyal çok nadir gördüm. Bir iki video dışında hiç farklı bir anlatımla karşılaşmadım. O yüzden bu bölümde pek fazla açıklama yapamıyorum. Olmayan materyalin sanatsal ve bilimsel yanını nasıl açıklayabilirim? Materyal olarak eski eserleri getirip çeviri yaptık daha doğrusu günümüz Türkçesine aktardık o kadar.

ÖA, ağırlıklı olarak kullanılan materyallerin yetersiz ve etkisiz olduğuna dair görüş belirtmişlerdir (n=7). Yine materyallerin nitel açıdan yetersiz olduğuna dair görüşler dikkat çekmektedir (n=4). Lisans düzeyinde kullanılan materyallerin edebiyat bilinci kazandırma noktasında da görüşler tespit edilmiştir (n=2). Bu nedenle öğrenme-öğretme sürecinde, kaynakla alıcı arasında bilgi taşıyan öğretim materyalleri bu sürecin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayan en önemli unsur olup ya gereksinimleri tam olarak karşılayacak hazır bir materyal seçilmeli ya var olan materyal sürece uygun hale getirilmeli ya da yeni bir materyal hazırlanmalıdır (Çelik 2012: 30). Ancak katılımcılar özellikle materyal kullanımı, niteliği ve etkiliği noktasında edebiyat eğitimini oldukça yetersiz bulmaktadır. Son olarak "Lisans düzeyinde aldığınız edebiyat eğitiminin başarısı ve etkililiği hakkında başka düşünceleriniz var mı?" sorusu yöneltilmiştir:

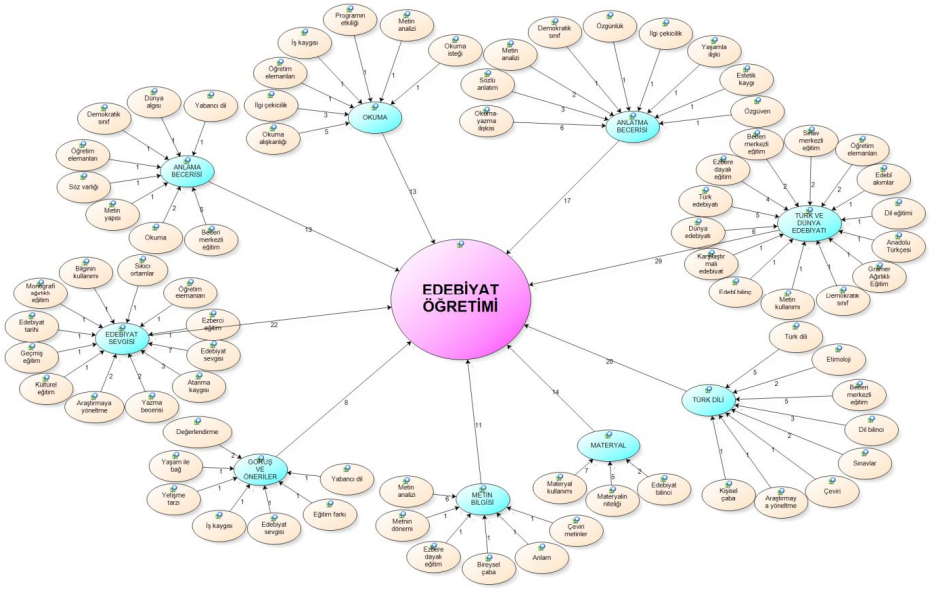
Tablo 9. *Öğretmen Adaylarının Görüş ve Önerileri*

Görüş ve Öneriler	f	
	Olumlu	Olumsuz
Değerlendirme	-	2
Yaşam ile Bağ	-	1
Yetişme Tarzı	-	1
İş Kaygısı	-	1
Edebiyat Sevgisi	-	1
Eğitim Farkı	-	1
Yabancı Dil	-	1

Üniversite düzeyindeki edebiyat eğitimine ilişkin olarak görüş ve önerilerden bazıları şunlardır:

> **ÖA-5.** Üniversitenin araştırmaya yönlendirmesi ve programlaması açısından olumlu katkısı fazlaydı. Keşke hocalar sınavlarda üç beş puanın derdine düşmeselerdi.
>
> **ÖA-6.** Edebiyat bölümünde okuyacak olan öğrencilerin mutlaka mülakatla alınması gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca üniversiteden mezun olurken de yazılı ve sözlü sınavlarla mezun edilmesi gerektiği kanısındayım. Bence edebiyatçı yazar ve şair gibidir. Yeteneği yoksa bilgisi tek başına hiçbir işe yaramaz.

ÖA; edebiyat eğitimlerine ilişkin değerlendirme (n=2), yaşam ile bağ (n=1), yetişme tarzı (n=1), iş kaygısı (n=1), edebiyat sevgisi (n=1), eğitim farkı (n=1) ve yabancı dil (n=1) noktalarında olumsuz görüşler belirtmişlerdir. Özellikle ölçme ve değerlendirmelerin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmediğine ve öğrenci alımlarında mülakat yapılması gerektiğine dair görüşler dikkat çekmektedir. Bu noktada edebiyat eğitiminin yaşam ile kopuk bir şekilde gerçekleştirildiği, iş bulma kaynaklı ekonomik kaygıların öğretim sürecini olumsuz yönde etkilediği, aldıkları eğitimin edebiyat sevgisi oluşturmada veya var olan edebiyat sevgisini artırmada yetersiz kaldığı ön plana çıkan diğer görüşlerdir. Çalışma kapsamında elde edilen görüş ve öneriler NVivo programı kullanılarak şu şekilde boyutlandırılmıştır:



5. Tartışma

Edebiyat eğitiminin en önemli amaçlarından biri, bir yandan bireyin ulusal ve evrensel edebiyatın en iyi örnekleriyle tanıştırılması bir yandan da bu alandaki güncel değişme ve gelişmelerden haberdar edilip öğrencilerin bu alanda bilgilenmelerinin önünün açılmasıdır. Buna karşılık eğitim kurumlarının her kademesinde, özelde üniversite düzeyindeki edebiyat eğitiminde, eğiticilerin düz anlatım ağırlıklı bir öğretim modelini tercih etmeleri, dil ve edebiyat öğretiminde teorik bilgilerin çoğunlukla düz anlatıma dayalı olarak öğrencilere aktarılması, değişmez ve sorgulanmaz bir yöntem olarak uygulanmaktadır (Çiftçi 2003: 71). Bu durum, estetik hazzı merkeze alan bir tür dilsel üretim becerisi olan edebî üretimin ve yazar/şair yetiştirmenin önündeki en büyük engellerden biri olarak görülmektedir. Aslında edebiyat öğretiminde; teori, yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerin kullanımı genel olarak eğitim-öğretim sürecinde kullanılanlarla, sadece edebiyat öğretimi için geliştirilenler olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmelidir (Çetin vd. 2010: 400). Ancak uygulamada daha çok düz anlatım modeli ağırlık kazanmakta ve diğer eğitim modelleri ihmal edilmektedir. Örneğin araştırmalar fen-edebiyat fakültelerindeki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinde müstakil ders olarak okutulan ve görsel materyallerden yararlanmaya çok uygun olan Servet-i Fünûn Edebiyatı'nın genellikle ders kitapları, ders notlarına bağlı bir şekilde sözlü anlatım yöntemiyle işlendiğini göstermektedir (Çakır 2009: 212). Ayrıca her ne kadar ülkemizde edebiyat öğretimi öğrenci merkezli planlansa da öğrenci sayısı ve sınıf düzeni gibi dış değişkenlerin etkisiyle süreç daha çok öğretmen ve kitap merkezli yürütülmektedir (Çetin vd. 2010: 411). Bu yaklaşım da ülkemizde şu anda eğitimde temel felsefeyi oluşturan yapılandırmacılığın aksine öğrenenin pasif olduğu, bireysel

öğrenme farklılıklarının gözetilmediği, bilginin yapılandırılmak yerine aktarılmaya ve depolanmaya çalışıldığı bir yaklaşımın benimsenmesine yol açmaktadır. Bu da edebiyat tarihini bilen ancak edebiyatı sevmeyen, Türk dilinin inceliklerinden ve zenginliklerinden habersiz, yazamayan, okuma alışkanlığı olmayan edebiyat öğretmenlerinin sayılarının git gide artmasına neden olmaktadır.

Eğitim uygulamalarındaki temel sorunlardan bir diğeri de materyal kullanımındaki yanlışlıklar ve yetersizliklerdir. Ders kitaplarının dışındaki cd, vcd, film, ses kasetleri, video-kasetler vb. ders materyalleri ile teknolojik ürünlerin yanı sıra kişisel olarak ders içeriğine ve öğrencilere göre hazırlanmış kişisel materyallerin kalitesi ve kullanımı son derece önemlidir (Çetin vd. 2010: 409). Bu durum ÖA'nın yetiştirilme süreçleri, pedagojik yeterlikleri ve doğal olarak da özellikle üniversite düzeyinde aldıkları eğitimin kalitesi ön plana çıkarmaktadır. Ancak yapılan araştırmalar materyal kullanımında eğitimin her aşamasında son derece yetersiz kalındığını göstermektedir. Önemli hususlardan biri de ders kitapları başta olmak üzere edebiyat öğretiminin her aşamasında kullanılan metinlerin niteliksel özellikleridir. Temel hareket noktalarından birinin edebî metin olduğu unutulmamalı; edebî metinlerin ihmal edildiği; edebiyat tarihi, edebiyat teorisi, edebiyat tenkidi, edebiyat sosyolojisi ve sanatçıların biyografilerinin esas alındığı bir faaliyet, edebiyat eğitimi olarak adlandırılmamalıdır (Çetişli 2006). Lise düzeyindeki edebiyat programında da derslerin edebî metinler etrafında düzenleneceği ve metin seçiminde yazarların değil metnin esas alınacağı vurgulanmıştır (Kuduban vd. 2013: 169). Buna karşılık gerek metin seçiminde gerekse metin merkezli edebiyat çözümlemelerinde çok büyük sorunlar ve aksaklıklar olduğu gözlenmektedir. Metin çözümlemelerinde metin dil bilimin verilerinden yararlanılarak metnin yapısal özellikleri gözler önüne serilmeli ve yazarlık serüveninin önü açılmalıdır. Bir diğer sorun ise çağdaş edebiyat metinlerine süreç içerisinde çok fazla yer verilmemesidir (Işıksalan 2011: 17). Hem ders kitaplarına metin tercihinde hem de derslerde kullanılacak diğer metinlerin tercihinde bu hassasiyet gösterilmemektedir.

Edebiyat öğretiminin gerçekleşmesi öğretim programı, ders kitapları ve materyallerin yanı sıra teori, yaklaşım, yöntem, teknik ve stratejilere de bağlı olup özellikle metin incelemeleri için özel geliştirilmiş teorilerin kullanılması bir zorunluluk olarak görülmektedir (Çetin vd. 2010: 400). Yine bilgiyi okuyabilen, eleştirel kararlar alabilen, kendine ait düşünceler oluşturabilen bireyler yetiştirebilmek için öğrencilere okuma stratejilerinin tam olarak öğretilmesi son derece önemlidir (Erdem 2012: 166). Yazma becerisinin kazandırılıp geliştirilmesi de dil becerileri açısından önemlidir. Lise düzeyindeki Türk edebiyatı kitapları da daha çok metin inceleme, çözümleme ve yorumlama edimleri üzerine kurulmuş olup yazma becerisinin kazandırılması noktasında çok da başarılı olamamaktadır (Çetin vd. 2010: 410). Bu durumun yansıması aynen üniversite düzeyinde görülmektedir. Üstelik geleneksel yazın öğretimi; tek ve kesin doğruyu öğrenciye buldurma ve ezberletme üzerine kurulu olup bilgi aktarımına dayanan bu yöntemde tüm etkinlikler öğretmen tarafından yönetilip yürütülmektedir, öğrenci edilgendir

(Işıksalan 2011: 18). Bu durum özellikle yaratıcı yazma becerilerinin tam olarak kazandırılamamasına yol açtığı gibi okuma alışkanlığı ve stratejilerinin kazandırılması noktasında da Türkiye'deki edebiyat öğretiminin başarısız olmasına yol açmaktadır.

Ülkemizdeki son dönem öğretim programlarının düzenlenişinde realizm, deneycilik, varoluşçuluk felsefelerinin; metin incelemelerinde ise hermeneutik, alımlama estetiği, okuyucu merkezli teori ile metinler arasılığın etkileri görülse de uygulamada birtakım problemler gözlenmektedir (Çetin vd. 2010: 407). Ayrıca bilinen edebiyat teorilerinin yalnızca Avrupa merkezli oluşu, özellikle de başka medeniyet ve kültürlerde var olan, fakat Batı tarafından bilinçli şekilde görmezden gelinen edebiyat teorilerinin öğretim süreci içerisine dâhil edilmemesi büyük bir olumsuzluk olarak değerlendirilmektedir (Çalışkan 2012: 55). Bu da zaten kuram ve kuram öğretimi açısından yetersiz olan ülkemizdeki edebiyat öğretiminin yerinde saymasına ve sadece monografik bilgilerin yüklenmeye çalışıldığı ilkel bir sürecin yürütülmesine neden olmaktadır. Oysaki kuram; özgün bir disiplinin dışında etkileri olan disiplinler arası bir söylem; bizim cinsellik, dil, yazma, anlam ya da özne olarak adlandırdığımız şeylerin içerdiklerini anlamamızı sağlayan çözümsel ve kestirimsel bir çaba; sağduyunun bir tür kritiği; düşünce tabanlı düşünce üstüne düşünmede kullandığımız bir tür sorgulamadır (Culler 2007: 29). Kuram asla durmayan, sürekli sorgulama edimini gerçekleştiren, önü açık, devingen düşünce sistemleri yığını olarak kendini gerçekleştirmektedir. Oysaki bizdeki edebiyat eğitimi ve eleştirisi ne yazık ki ideoloji merkezli, haklı haksız övgü ve yergilerle dolu, ütopik, okuma ve yazma edimleri yerine artzamanlı olarak bilgi aktarımını amaçlayan, güncel edebiyat ürünleri ne kadar kaliteli olursa olsun benimsemek için ya yazarının ölmesini ya da eskimesini gereksiz yere bekleyen kısır bir süreçtir.

Sonuç olarak edebiyat öğretiminin iki temel görevinden birincisi öğrencinin dil bilimi bilgisini artırıp dil kullanma becerilerini geliştirmek, ikincisi ise öğrencinin dünya görgüsünü geliştirip onun çeşitli yönleriyle insanlıkla ilişkiye girmesini ve bu yolla kişiliğin geliştirilmesini sağlamak olduğu için ana dili öğretimi ile edebiyat öğretimini birbirinden ayırmak pek mümkün görünmemektedir (Marshall 1994: 45). Ayrıca edebiyat temel özellikleri ile hem bilinen en eski sanatlardan biridir hem de tarihin her döneminde gücünü koruyarak toplum içerisinde etkiliğini devamlı kılmıştır. Unutulmamalıdır ki edebiyat; hoş vakit geçirici ve eğlendirici olan, ruha canlılık ve yaşama güzü veren, hayatı keşfe yardım eden, rehberlik kaynağı olan, yaratıcı etkinlikleri teşvik eden güzel bir dildir (Oğuzkan 2001: 5-7, Jacop 1955'ten). Bu yönleri ile de ilk çağlardan itibaren -insanın iletişim dilinden simgesel dile geçtiği yaklaşık 70.000 ile 120.000 yıl öncesinden beri- edebiyat var olmuştur, var olacaktır. Sorun bu disiplinin nasıl öğretildiği ve edebî becerilerinin nasıl geliştirilip kazandırılacağıyla ilgilidir.

6. Sonuç ve Öneriler

Gerçekleştirilen araştırma sonucunda lisans düzeyindeki edebiyat eğitiminin özellikle dünya edebiyatına ait eserleri, bilgi ve kuramları tanıtabilmesi

noktasında yetersiz kaldığı tespit edilmiş; bunda da daha çok Türk edebiyatını merkeze alan yaklaşımın etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca artsüremsel yaklaşımın yanı sıra dil bilimsel bakış açısıyla eşsüremsel bir yaklaşımın benimsenmesi; Türk ve dünya edebiyatının güncel yapıtlarıyla ÖA'nın tanıştırılmasını, edebiyatın devingen ve üretken yapısının kavranmasını sağlayacaktır. Ayrıca yazar ve eser adlarının ezberletilmesi şeklindeki ezbere dayalı öğretme yaklaşımının yerine, sanatsal metnin yapısal özelliklerini, üretim ve tüketim süreçlerini gözler önüne seren, analiz ve senteze dayalı, bilginin yapılandırılmasını amaçlayan, beceri merkezli bir öğretme-öğrenme yaklaşımı benimsenmelidir. Ülkemizdeki sınav merkezli eğitim uygulamalarından vazgeçilip daha demokratik sınıf ortamlarında, zengin materyal kullanımına dayalı, sanatsal farkındalığı yükseltmeyi amaçlayan eğitim uygulamalarına geçilmelidir.

Özellikle lisans düzeyindeki aşırı bilgi aktarımına dayalı edebiyat eğitiminin yerine edebiyat sevgisi kazandırmayı, yazar olma isteği uyandırmayı amaçlayan ve doğal olarak da metnin üretim ve tüketim aşamalarında estetik hazza ulaşmayı hedefleyen bir edebiyat eğitimi tercih edilmelidir. Edebiyat öğretmeni adaylarının beceri merkezli eğitim ile düşünce ve kurgusal metinleri üretebilecek, en azından bir metin türünde yazabilecek nitelikte yetişmeleri sağlanmalıdır. Bunun için yazarların hayatlarını ve eserlerinin adlarını ezberletmekten ziyade; bilginin kullanım alanı bulduğu, yani metin üretim çalışmalarına ağırlık verildiği zevkli ders ortamlarının yaratılmasında yarar gözlenmektedir. Özellikle son zamanlarda özel sektörde oldukça yaygınlaşan yazarlık atölyeleri benzeri uygulamaların edebiyatla ilgili bölümlerde de yaygınlaştırılması ve bu yolla da edebi metin üretebilen edebiyat öğretmenlerinin yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Aksi halde kendileri yazamayan edebiyat öğretmenlerinden yazar/şair yetiştirmelerini beklemek çok da gerçekçi bir yaklaşım olmayacaktır.

Günümüzde birey, birçok görsel göstergeyle ve görsel dizgeyle kuşatılmış bir şekilde yaşamını sürdürmekte; doğal olarak da bu göstergeleri okuma ve anlamlandırma edimi gerçekleştirmekte ya da gerçekleştirememektedir. Çağdaş edebiyat eğitiminin de görsel okuma ediminden kendini soyutlaması, onunla ilgilenmemesi çok da mümkün görünmemektedir. Aksine modern insanı bu bilgi ve becerilerle sistematik olarak donatacak olan edebiyat eğitimidir. Bu noktada da gösterge bilimi başta olmak üzere, ikonlarla ilgilenen görsel disiplinlerden yararlanmalıdır. Ayrıca okuma eğitimi; Türkçenin zengin söz varlığını yansıtan seçkin sanat ve düşünce yapıtlarıyla gerçekleştirilmeli, ÖA'nın düz okur türünden eleştirel okura, hatta çok yönlü deneysel okura dönüşmesi ve bu şekilde de edebî metinlerden hareketle belirli bir yaşam tecrübesi kazanmaları sağlanmalıdır. Ayrıca lisans düzeyindeki bu eğitimin, tıpkı eğitimin diğer aşamalarında olduğu gibi demokratik sınıf ortamlarında gerçekleştirilmesinin başarıyı artıracağı, en azından ÖA'nın bu yönde bir beklentilerinin olduğu söylenebilir.

Anlatım becerilerinin yeterince geliştirilmesi; doğru okuma eğitimi ile desteklenmesi, metin dil bilimin verileri ışığında metnin yapısal özelliklerinin

tanıtılması, edebiyat eğitiminin yaşamla ilişkilendirilmesi, belirli bir estetik algının kazandırılması ile yakından ilişkilidir. Edebî eserlerin dönemleriyle doğru bir şekilde ilişkilendirilmeleri, dönemin kültürel ve sosyal dokusunun net bir şekilde ve tarihi referanslarla ortaya konulması edebiyat tarihine ait bilgilerin kavratılması açısından önemlidir. Özellikle öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde ifade etmelerine olanak tanıyan demokratik sınıf ortamları, ÖA'nın bir yandan özgüven kazanmalarına bir yandan da sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesine olanak tanıyacaktır. Yine anlatım becerilerinin test tekniği ile değil de doğru ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile değerlendirilmesi bu aşamadaki dil ve edebiyat eğitimi açısından son derece önemlidir. Unutulmamalıdır ki edebiyata dair bilgi ve becerilerin kazandırılması tesadüflere bırakılamayacak kadar ciddi ve sorumluluk isteyen bir süreçtir.

Kaynakça

Aksan, Doğan (2003). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim* (1. Cilt). Ankara: TDK Yayınları.

Aksan, Doğan (2004). Türkçe Çalışmalarında Dilbilim. *Dilbilim ve Türkçe Yazıları.* İstanbul: Multilingual.

Aktaş, Şerif (1998). *Edebiyatta Üslûp Ve Problemleri.* Ankara: Akçağ.

Culler, Jonathan (2007). *Yazın Kuramı.* (H. Gür, Çev.). Ankara: Dost.

Çakır, Ömer (2009). Servet-İ Fünun Edebiyatı'nın Öğretiminde Görsel Materyal Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 6, Sayı 11, 211-236.*

Çalışkan, Adem (2012). Edebiyat Teorisi Üzerine-4: Edebiyat Teorilerinin Özellikleri ve Tartışılabilir Alanları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 5, Sayı 22, Yaz, 37-57.*

Çelik, Levent (2012). Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi. *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı* (Ö. Demirel ve E. Altun, Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Çelik, Tuğba (2013). *Dil ve Edebiyat Öğretimi.* Ankara: Anı.

Çetin, İsmet ve Uzun, Yasemin (2010). Türkiye'de ve İngiltere'de Edebiyat Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 30, Sayı 2, 397-412.*

Çetişli, İsmail (2006). "Edebiyat Eğitimi"nde "Edebî Metin"in Yeri ve Anlamı. *Millî Eğitim, Sayı 169, Kış, Yıl 34.*

Çiftçi, Musa (2003). Dil ve Edebiyat Öğretiminde Zaman Haritası. *TÜBAR-XIII-Bahar, 71-78.*

Erdem, Cem (2012). Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmen Adaylarının Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı 1/4, 162-186.*

Işıksalan, Sevim Nilay (2011). 2005 Türk Edebiyatı Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Eskişehir Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 12, Sayı 1, Nisan, 15-40.*

Kuduban, Özlem ve Aktekin, Semih (2013). 2005 Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Öğretmen Görüşleri: Trabzon Örneği. *Karadeniz Araştırmaları, Güz, Sayı 39, 167-186*

Kula, Onur Bilge (2012). *Dil Felsefesi Edebiyat Kuramı-I.* İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Marshall, Julia (1994). *Anadili ve Yazın Öğretimi* (C. Külebi, Çev.) İstanbul: Çağdaş.

Moran, Berna (2003). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri.* İstanbul: İletişim.

Oğuzkan, A. Ferhan (2001). *Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Anı.

Özdemir, Emin (1999). *Türk ve Dünya Edebiyatında Dönemler-Yönelimler.* Ankara: Bilgi.

Sayın, Şârâ (1999). *Metinlerle Söyleşi.* İstanbul: Multilingual.

Solak, Ömer (2014). *Kuramdan Uygulamaya Edebiyat Çalışmaları.* Ankara: Anı.

Todorov, Tzvetan (2011). *Edebiyat Kavramı* (N. Sevil, Çev.) İstanbul: Sel.

Tinyanov, Yuri (2005). Yazınsal Evrim Üstüne. *Yazın Kuramı* (T. Todorov, Ed.) (M. Rifat ve S. Rifat, Çev.). İstanbul: YKY.

Uçan, Hilmi (2008). *Dilbilim, Göstergebilim ve Edebiyat Eğitimi.* Ankara: Hece.

Wellek, René ve Warren, Austin (2001). *Yazın Kuramı* (Y. Salman ve S. Karantay, Çev.). İstanbul: Adam.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin.