

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTA ÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ
TÜRK DİLİ ve EDEBİYATI ANA BİLİM DALI

TÜRKİYE ve İNGİLTERE’DE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Yasemin UZUN

Tez Danışmanı
Prof. Dr. İsmet ÇETİN

Ankara-2009

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Yasemin UZUN'un **“Türkiye ve İngiltere’de Edebiyat Öğretimi”** başlıklı tezi 03/11/2009 tarihinde jürimiz tarafından Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı):

Prof. Dr. İsmet ÇETİN

Üye :

Prof. Dr. Leyla KARAHAN

Üye :

Prof. Dr. Cemal KURNAZ

Üye :

Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU

Üye :

Prof. Dr. Ali Berat ALPTEKİN

ÖN SÖZ

Güzel sanatların bir dalı olan edebiyat, toplumların kültür değerleri ile sanat zevki ve anlayışının oluşumu, bireylerin mensubu olduğu toplumu benimsemesi, kendini yazılı ve sözlü olarak iyi ifade edebilmesi, bireylerin kültürel birikiminin yanı sıra eleştirel düşünme ve yorumlama yeteneği kazanması ve içinde bulunduğu toplumla uyum içinde yaşaması için son derece önemlidir.

Bireyin ve toplumun gelişmesinde önemli bir rol oynayan edebiyat için kurgusal bağlamda yaratıcı yazım (Eagleton, 1996: 6), iyi ve güzel ahlaka ulaştıran bilgi yolunda lügat, sarf ve nahiv, ıstıkak, meânî, beyân, bedî', arûz, kafiye, inşâ, karz-ı şiir, hatt ve tarih ilimlerinin geneli (Kam, 1998: 18), yazar ve şâirin dili/kaleminden çıkan ve estetik değeri hâiz olan eserler (Çetişli, 2006: 76), şâir veya yazarın muhayyilesi, zihni, ruhu, gönlü; kısacası tüm benliğinde gizli “ibda” kudretiyle var ettiğı bir dil sanatı (Çetişli, 2008) gibi pek çok tanımlama yapılmıştır.

Edebiyatın amacına ulaşması ancak iyi bir öğretimle olmaktadır. Edebiyat öğretimi “bireyin kendisini geliştirme, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilme, kendisini başkalarına ifade edebilme, kendisiyle ve çevresiyle barışık bir şekilde yaşamasını sağlama gibi özellikler bakımından bireysel gelişime katkıda bulunan önemli bir eğitim alanıdır” (Güzel, 2006).

Edebiyat öğretimi, öğretim programı, ders kitapları ve materyalleri, yaklaşım ve stratejiler temelinde gerçekleşmektedir.

Bireyde ve toplumda kazanılması amaçlanan hedefler, değışen dünyada toplumun ve bireyin ihtiyaçları öğretim programında ifade edilir. Edebiyat öğretiminin temelini öğretim programı oluşturmaktadır.

Türkiye’de lise edebiyat öğretim programlarında 1924 yılı öğretim programı esasları üzerine bina edilmiş bir program uygulanmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde 2005 tarihli öğretim programına kadar büyük bir değışiklik gözlenmemektedir. 2005 yılında yürürlüğe giren yeni öğretim programı ile edebiyat öğretimi farklı bir bakışla ele alınmıştır. Daha önce bilgiyi doğrudan vermeyi

amaçlayan yaklaşım, yerini öğrenciyi araştırmaya, eleştirel düşünmeye sevk eden yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır. Kronolojik yaklaşımın ağırlıklı olarak kullanıldığı programların aksine bu programda tematik yaklaşım öne çıkarılmıştır. Ders kitapları ve materyalleri öğretmene, öğrenciye ve ders dışı çalışmaya göre planlanmış fakat henüz tamamlanamamıştır. Türk Edebiyatı dersinin işlenişinde, uygulamalarda görüldüğü kadarıyla programın yeni olması ve tam olarak anlaşılabilmesinin da etkisiyle strateji, yaklaşım, yöntem ve tekniklerin kullanılmasında aksaklıklar görülmektedir.

İngiltere’de edebiyat öğretiminde değişen dünya ile birlikte pek çok değişikliğe gidilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı öğretim programı ders kitap ve materyalleri ile uyum içinde gerçekleşmektedir. Ders kitap ve materyalleri öğrenci, öğretmen ve ders dışı çalışma kitabı olarak üç şekilde hazırlanmıştır. Sınıf içi uygulamalarda da görüldüğü gibi yeni strateji, yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanılmakta, öğrencinin aktif olduğu, onun dört temel becerisini geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim yapılmaktadır.

Bu çalışmamızda Türkiye ve İngiltere’de mevcut edebiyat öğretimi incelenerek edebiyatın en verimli şekilde nasıl öğretilebileceği sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Öğretim programları, ders kitapları, yaklaşım, yöntem ve teknikler açısından sınıf içi uygulamalar Türkiye ve İngiltere örnekleminde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmamız edebiyat öğretiminin nasıl olması gerektiği konusuna incelemeler ve sınıf içi uygulamalar neticesinde cevap aramaya çalışmıştır.

Çalışmamız giriş, kavramsal çerçeve, yöntem, bulgu ve yorumlar ile sonuç ve öneriler bölümlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın amacına, önemine ve sınırlılıklarına, varsayımlara, konu ile ilgili araştırmalara yer verilen giriş bölümünden sonra, karşılaştırmaya yönelik zemin hazırlamak için teorik bilgilerin verildiği kavramsal çerçeve bölümü yer almaktadır. Bulgu ve yorumlarda kavramsal çerçevede teorik olarak verilen bilgilerden hareketle Türkiye ve İngiltere edebiyat öğretiminde karşılaştırma yapılmıştır. Sınıf içi uygulamaları içeren kamera kayıtları, ders gözlemleri ve değerlendirmeleri bulgu ve yorumlarda ele alınmıştır. Sonuç

bölümünde her iki ülkede edebiyat öğretiminin değerlendirmesi yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Sınıf içi uygulamaların gözlemi Ankara’da Bahçelievler Deneme Lisesi, Alparslan Lisesi, Çağrıbey Anadolu Lisesi ve Gazi Çiftliği liselerinde, Liverpool’da Holly Lodge Girls College ve Notre Dame Catholic College’da dört hafta süreyle haftada dört saat olarak yapılmıştır.

Bu çalışma 04/2006–04 numaralı “Türkiye ve İngiltere’de Edebiyat Öğretimi” adlı proje ile Gazi Üniversitesi BAP tarafından desteklenmiştir.

Çalışmanın her aşamasında yardımlarını ve desteğini esirgemeyen tez danışmanım Prof.Dr. İsmet ÇETİN’e, destekleriyle her zaman yardımcı olan Prof.Dr. Leyla KARAHAN’a, Prof.Dr. Cemal KURNAZ’a, Prof.Dr. İsmet CEMİLOĞLU’na, Doç.Dr. Ayşe YÜCEL ÇETİN’e ve emeği geçen tüm hocalarıma, Ankara’da gözlem yaptığımız okullardaki öğretmen arkadaşlarıma, İngiltere’deki araştırmalarımaya yardımcı olan Geoff BARTON, Liverpool Hope Üniversitesi’den Professor Elizabeth GARTON, Dr Linda MCLOUGHLIN, Mr. Karl DONERT, Ms. Barbara LLOYD, Ms. Babs ANDERSON, Mr. David CUMBERLAND, Ms. Jean SLOAN ve Mr. Frank SU’ya, her zaman yanımda olan aileme teşekkürlerimi sunarım.

Yasemin UZUN

Ankara-2009

ÖZET

TÜRKİYE ve İNGİLTERE’DE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ

UZUN, Yasemin

Doktora, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. İsmet ÇETİN

Kasım-2009

“Türkiye ve İngiltere’de Edebiyat Öğretimi” adlı bu çalışmada Türkiye ve İngiltere’de edebiyat öğretimi öğretim programı, ders kitapları, yaklaşımlar, yöntem ve teknikler ile sınıf içi uygulamalar esas alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmada modern yöntemlerle anlatılan edebiyat dersindeki başarı oranını geleneksel yaklaşımlarla anlatılan edebiyat dersindeki başarı oranı ile karşılaştırarak edebiyat öğretimi için en uygun yaklaşımı tespit etme amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara (Türkiye), Londra ve Liverpool (İngiltere)’da lise seviyesindeki okullar oluşturmaktadır. Araştırma grubu Ankara’da Bahçelievler Deneme Lisesi, Alparslan Lisesi, Çağrıbey Anadolu Lisesi ve Gazi Çiftliği Lisesi’ndeki 9, 10, 11 ve 12. sınıfları, Liverpool’da Holly Lodge Girls College ve Notre Dame Catholic College’daki KS4’ü, Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenleri ile İngilizce dersi öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmanın örneklemini Ankara’dan 160 öğrenci ve 4 öğretmen, Liverpool’dan 80 öğrenci ve 2 öğretmenden oluşmaktadır. Öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Bir gruba geleneksel yaklaşımla ders anlatılmış, diğer gruba modern yaklaşımlarla ders anlatılmıştır. Derste kullanılan yaklaşım, teori, strateji, yöntem ve teknikler dört hafta gözlenmiş ve kaydedilmiştir. Ders değerlendirmeleri için üç test kullanılmıştır: ön-test, son-test ve kalıcılık testi. Toplanan veriler SPSS 12 (Statistic Package For Social Science) programı ile çözümlenmiştir. Kamera kayıtları ve gözlem formları ise nitel yöntemle değerlendirilmiştir.

Tarama modeli ve çözümleme yönteminin kullanıldığı bu çalışmada hem nicel hem de nitel değerlendirme yapılmıştır.

Giriş bölümünde çalışmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına, varsayımlara, konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Kavramsal çerçevede karşılaştırmaya yönelik zemin hazırlamak amacıyla eğitim sistemi ve ortaöğretim, öğretim programı, ders kitapları ve materyalleri, teori, yaklaşım, strateji, yöntem, teknik ile sınıf içi uygulamalar hakkında teorik bilgi verilmiştir. Ayrıca Türkiye ve İngiltere’de ortaöğretimin ve edebiyat öğretiminin tarihçesi içerik, yapı ve yaklaşımlar bakımından incelenmiştir.

Bulgu ve yorumlarda eğitim sistemi ve orta öğretim, öğretim programı, teori, yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler, ders kitapları ve materyalleri ile sınıf içi uygulamalar Türkiye ve İngiltere’de karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Sınıf içi uygulamalarda ders sonu değerlendirme soruları nicel yolla, kamera kayıtları ve gözlem formları nitel yolla değerlendirilmiştir.

Sonuç bölümünde her iki ülkede edebiyat öğretiminin değerlendirmesi yapılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Edebiyat eğitimi, İngiltere, Türkiye, eğitim, eğitim sistemi ve ortaöğretim, edebiyat öğretimi, öğretim programı, teori, yaklaşım yöntem, teknik, ders kitabı, sınıf içi uygulamalar.

ABSTRACT**TEACHING OF LITERATURE IN TURKEY AND UNITED KINGDOM
(ENGLAND)**

By UZUN, Yasemin

Ph. D, Education of Turkish Language and Literature

Supervisor: Prof. Dr. İsmet ÇETİN

November-2009

Teaching of literature was evaluated on the basis of the curriculum, course books, approaches, methods and techniques, classroom applications in this study, entitled “Teaching Literature in Turkey and United Kingdom (England)”. This study aimed to determine the best suitable approach for teaching literature by comparing traditional and modern approaches.

The universe of the study constituted high schools in Ankara (Turkey), London and Liverpool (United Kingdom). The study group consists of 9, 10, 11 and 12 grade in Bahçelievler High School, Alparslan High School, Çağrıbey Anadolu High School, Gazi Çiftliği High School in Ankara and KS4 in Holly Lodge Girls College, Notre Dame Catholic College in Liverpool and their teachers. Sample groups are composed of 160 students, 4 teachers in Ankara and 80 students, 2 teachers in Liverpool. Students were separated into two groups. One of them was instructed with the traditional approach while carried out with other was modern approaches. Approaches, theories, methods and techniques were observed and recorded for four weeks. Tests were used 3 times: pre test, post test, retention test. Obtained data were analysed by SPSS 12 (Statistic Package For Social Science). Records of camera and observation forms were evaluated via qualitative method.

Quantative and qualitative methods both were used in this study where general survey method and discourse analysis were used.

The aim, importance and limits of the study, hypotheses and research studies on this subject were given part in the introduction part.

Knowledge about education system and secondary education, curriculum, course books and materials, theory, approach, strategy, method, technique and classroom applications were given in the literature review to groundwork for comparison. Furthermore, the history of education in Turkey and United Kingdom was examined in terms of with regard to content, structure and approaches in this part.

The findings about education system and secondary education, curriculum, course books and materials, theory, approach, strategy, method and technique and classroom applications in Turkey and United Kingdom were evaluated in the fourth part of this study. Lessons were evaluated with quantitative method, records of camera and observation forms were evaluated with qualitative method.

Teaching of literature in both country was evaluated in the conclusion part.

Key words: Literature education, United Kingdom (England), Turkey, education, education system and secondary education, teaching of literature, curriculum, theory, approach, method and technique, course books and classroom applications.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	iii
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLO LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xvi
KISALTMALAR LİSTESİ	xvii
1. BÖLÜM.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ÇALIŞMANIN AMACI.....	2
1.3. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ.....	3
1.4. VARSAYIMLAR	4
1.5. SINIRLILIKLAR.....	5
1.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2. BÖLÜM.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	8
2.1. ORTAÖĞRETİMİN VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNİN TARİHÇESİ. 8	
2.1.1. TÜRKİYE’DE ORTAÖĞRETİM VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ 8	
2.1.2. İNGİLTERE’DE ORTAÖĞRETİM VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİ	
39	
2.2. EĞİTİM SİSTEMİ VE ORTAÖĞRETİM	54
2.3. ÖĞRETİM PROGRAMI.....	55
2.4. TEORİLER, YAKLAŞIMLAR, STRATEJİLER, YÖNTEM VE	
TEKNİKLER.....	64
2.4.1. ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNDE GENEL OLARAK ESAS	
ALINAN YAKLAŞIMLAR.....	64

2.4.2. EDEBÎ METİNLERİN VE TÜRRLERİN ÖĞRETİMİNDE ESAS ALINAN TEORİLER.....	80
2.5. DERS KİTAPLARI VE MATERYALLERİ	107
2.5.1. DERS KİTAPLARI	107
2.5.2. DERS MATERYALLERİ.....	112
2.6. SINIF İÇİ UYGULAMALAR.....	115
3. BÖLÜM.....	116
YÖNTEM.....	116
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	116
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	116
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	117
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	117
4. BÖLÜM.....	118
BULGU VE YORUMLAR.....	118
4.1. EĞİTİM SİSTEMİ VE ORTAÖĞRETİM	118
4.1.1. TÜRKİYE’DE EĞİTİM SİSTEMİ VE ORTAÖĞRETİM.....	118
4.1.2. İNGİLTERE’DE EĞİTİM SİSTEMİ VE ORTAÖĞRETİM.....	126
4.1.3. KARŞILAŞTIRMA	135
4.2. ÖĞRETİM PROGRAMI.....	137
4.2.1. TÜRKİYE TÜRK EDEBİYATI DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI...138	
4.2.2.İNGİLTERE KS4 İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI	150
4.2.3KARŞILAŞTIRMA	167
4.3. TEORİLER, YAKLAŞIMLAR, STRATEJİLER, YÖNTEM VE TEKNİKLER.....	170
4.3.1. TÜRKİYE EĞİTİM SÜRECİNDE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDE EAS ALINAN TEORİLER.....	170

4.3.2. İNGİLTERE EĞİTİM SÜRECİNDE VE EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDE ESAS ALINAN TEORİLER.....	174
4.3.3.KARŞILAŞTIRMA	178
4.4. DERS KİTAPLARI VE MATERYALLERİ.....	182
4.4.1.TÜRK EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARI VE MATERYALLERİ	182
4.4.2.İNGİLİZ EDEBİYATI ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN DERS KİTAPLARI VE MATERYALLERİ.....	216
4.4.3.KARŞILAŞTIRMA	233
4.5. SINIF İÇİ UYGULAMALAR.....	238
4.5.1.TÜRK EDEBİYATI DERSİ SINIF İÇİ UYGULAMALAR.....	238
4.5.2.İNGİLİZ EDEBİYATI DERSİ SINIF İÇİ UYGULAMALAR.....	246
4.5.3.KARŞILAŞTIRMA	254
5. BÖLÜM.....	257
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	257
KAYNAKÇA.....	260
EKLER.....	277

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: 1911 yılı beş yıllık idadilerde Türkçe ve yabancı dil derslerinin haftalık ders saati dağılımı	11
Tablo 2: 1911 yılı yedi yıllık idadilerde Türkçe ve yabancı dil derslerinin haftalık ders saati dağılımı	12
Tablo 3: 1912 yılı İstanbul Mektebi Sultanisi öğretim programında Türkçe ve yabancı dil derslerinin haftalık ders saati dağılımı	15
Tablo 4: 1924 öğretim programında Türkçe ve yabancı dil derslerinin haftalık ders saati dağılımı	18
Tablo 5: 1949-1950 yılları Türk Dili ve Edebiyatı dersi haftalık ders saati	29
Tablo 6: 1954 yılı Türk Dili ve Edebiyatı dersi haftalık ders saati	30
Tablo 7: 1957 yılı Türk Dili ve Edebiyatı dersi haftalık ders saati	30
Tablo 8: 1976 yılı Türk Dili ve Edebiyatı dersi haftalık ders saati	32
Tablo 9: İngiltere 1977-1980 KS4 İngilizce dersi karşılaştırması (DES, 1977a, s. 6, paragraf 1.19; DES, 1980a, s. 3, paragraf 9)	43
Tablo 10: 1977-1984 KS4 İngilizce dersi karşılaştırması (DES, 1977b, s. 6; DES, 1985a, paragraf 33)	44
Tablo 11: Eğitim felsefelerinin öğretim sürecine yansımaları	59
Tablo 12: Günay'a (2003) göre metin inceleme yöntemi	83
Tablo 13: Metin inceleme teorileri	86
Tablo 14: Öğretim araçlarının özellikleri	113
Tablo 15: Genel lise haftalık ders çizelgesi-sosyal bilimler alanı (http://ogm.meb.gov.tr/)	124

Tablo 16: İngiltere zorunlu eğitim süreci	127
Tablo 17: İngiltere öğretim aşamaları ve yaş grupları	130
Tablo 18: KS4 zorunlu ve seçmeli dersleri	132
Tablo 19: King Alfred School'un haftalık dersleri (http://www.kingalfreds.oxon.sch.uk)	133
Tablo 20: Comberton Village College'nin haftalık ders programı	133
Tablo 21: Davison Church of England High School'un haftalık ders programı	134
Tablo 22: Everest Community College'nin 10. sınıf haftalık ders program.....	134
Tablo 23: Everest Community College'nin 11. sınıf haftalık ders programı	135
Tablo 24: Öğretim Programının Hazırlanmasında Temel Alınan Yaklaşımlar ...	141
Tablo 25: 100 Temel Eser	144
Tablo 26: Lise türlerine göre Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım dersi kredileri (www.meb.gov.tr)	149
Tablo 27: Türkiye ve İngiltere Öğretim Programı	169
Tablo 28: Türkiye ve İngiltere'de hâkim teori ve yaklaşımlar	181
Tablo 29: Türk Edebiyatı ders kitapları metin seçimi ve yorumları	187
Tablo30: Türk edebiyatı ders kitabı incelemesi	190
Tablo 31: KS4 İngilizce ders kitapları metin seçimi ve yorumları	213
Tablo 32: Türk Edebiyatı ve İngilizce ders kitaplarının şekil bakımından karşılaştırılması	222
Tablo 33: Türk Edebiyatı ve KS4 İngilizce ders kitaplarının içerik bakımından karşılaştırılması	235

Tablo 34: Geleneksel yöntem için yapılan t-testi	240
Tablo 35: Modern yöntem için yapılan t-testi	241
Tablo 36: Modern yöntem ile geleneksel yöntem için t-testi sonuçları	242
Tablo 37: Çağrıbey Anadolu Lisesi nitel değerlendirme sonuçları	243
Tablo 38: Geleneksel yöntem için yapılan t testi	248
Tablo 39: Modern yöntem için yapılan t testi	249
Tablo 40: Modern yöntem ile geleneksel yöntem için t-testi sonuçları	250
Tablo 41: Çağrıbey Anadolu Lisesi nitel değerlendirme sonuçları	251

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: 1993 Yılı Öğretim Programı ve Dersleri	46
Şekil 2: Gardner'e Göre Zekâ Türleri	76
Şekil 3. Duyu Organlarına Göre Bilgilerin Kalıcılık Oranları	114
Şekil 4: Türkiye Eğitim Sistemi	123
Şekil 5: İngiltere Eğitim Sistemi	129
Şekil 6: İngiltere Eğitim Sisteminde Öğretim Programları	131

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
Bk.	:Bakınız
Çev.	: Çeviren
DfES	: The Department for Education and Skills (Eğitim ve Beceri Departmanı)
Ed.	: Editör
IQ	: Intelligence quotient (Zekâ)
GCSE	: General Certificate of Secondary Schools Examination
KS	: Key Stage (Evre)
LEA	: UK Local Education Authority (Birleşik Krallık Yerel eğitim otoritesi)
m.	: Madde
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
METK	: Millî Eğitim Temel Kanunu
NC	: National Curriculum (Öğretim Programı)
s.	: Sayfa
vb.	: ve benzeri
Vd.	: ve diğerleri
Yay.	: Yayınlayan

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayım ve sınırlılıkları, ilgili çalışmalar, Türkiye ve İngiltere’de ortaöğretimin ve edebiyat öğretiminin genel yapısı, kapsamı ve tarihçesi üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu:

Edebiyat öğretimi, öğrencilerin bireysel gelişimlerine yardımcı olmanın yanında toplumun kültür değerlerinin aktarılmasında da önemli bir görev üstlenir.

Edebiyat öğretimi öğretim programı, ders kitapları ve materyalleri, teori, yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler kadar öğretmen yeterlilikleri, sınıf içi uygulamalar ile tamamlanmaktadır.

İyi hazırlanmış bir öğretim programı edebiyat dersinin amacına ulaşmasında ana etkindir. Bu öğretim programının hazırlanışında bireyin ilgi ve ihtiyaçları kadar toplumun beklenti ve ihtiyaçları da gözetilmelidir. Toplumun kültürel değerleri, bireysel gelişim için gerekli bilgi ve beceriler, diğer toplumlarla iletişimi sağlayacak bilgiler, estetik zevk ve anlayış, teknolojiadaki gelişmeler, yeni yaklaşım, yöntem ve teknikler öğretim programının içeriğini belirlemektedir.

Ders kitapları ve materyalleri öğretim programının uygulanmasında önemli bir yere sahiptir. İyi hazırlanmış bir ders kitabı öğretimin amacına ulaşmasını sağlar. Bu nedenle ders kitaplarının öğretim programı ile paralel olması; metin altı, metin üstü sorular ve etkinlikler ile öğrenciyi düşünmeye yönlendirmesi; hazırlık çalışmaları ve değerlendirme bölümü ile araştırmaya sevk etmesi; metin seçimi ile estetik zevk kazandırması; uygulamada ilgi çekici olduğu kadar pratik, öğretmen ve öğrenciye yardımcı nitelikte olması gerekmektedir. İdeal bir ders kitabı öğretmene, öğrenciye ve ders dışı çalışmaya göre üç şekilde hazırlanmalıdır. Kullanılacak

yardımcı materyallerin teknolojiye son yeniliklere göre oluşturulması ve ilgi çekici olması da öğretim programının amacına ulaşmasında etkilidir.

Edebiyat öğretiminin gerçekleşmesi için öğretim programı, ders kitapları ve materyallerinin yanı sıra teori, yaklaşım, yöntem, teknik ve stratejiler de önemlidir. Sınıf içi uygulamalarda yararlanılan genel eğitim-öğretim teori, yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklerinin yanında metin incelemeleri için geliştirilen teori, yaklaşım, strateji, yöntem ve tekniklere de ihtiyaç duyulmaktadır. Edebiyat öğretiminin aracı metindir. Dolayısıyla metin incelemeleri için geliştirilmiş özel teorilerin de edebiyat öğretiminde kullanılması gerekmektedir.

Sınıf içi uygulamalar ve öğretmen yeterlilikleri de edebiyat öğretimini etkilemektedir.

Edebiyat öğretiminin başarıya ulaşması için bu dört ana unsurun sağlıklı bir biçimde uygulanması gerekmektedir. Türkiye’de öğretim programının yeni olması ve tam anlamıyla anlaşılabilmesi, yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerin yeterince takip edilememesi, öğretimin genellikle sunuş yoluyla verilmeye çalışılması edebiyat öğretiminin uygulamada görülen eksiklikleridir. Edebiyat öğretiminin nasıl olduğu ve olması gerektiğini tespit etmek için ülkeler arası karşılaştırmalı bir çalışma yapılacaktır.

Bu çalışmada edebiyat öğretiminin amacına ulaşmasında nelerin yapılabileceği ile uygulamadaki durumun ne olduğu soruları Türkiye ve İngiltere örneklerinden hareketle karşılaştırmalı bir yöntemle çözümlenmeye çalışılacaktır.

1.2. Çalışmanın Amacı:

Bu çalışmadaki amaç; Türkiye ve İngiltere’de lise ve dengi okullar edebiyat öğretimini öğretim programı, ders kitapları, teori, yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler, sınıf içi uygulamalar açısından incelemek, buradan hareketle edebiyat öğretiminin amacına ulaşmasında neler yapılabileceğini belirlemektir.

Türkiye’de okuma yazma oranının düşüklüğü ve Türk edebiyatı dersi ile öğrenilenlerin hayata yeterince aktarılamaması edebiyat öğretiminin niçin, hangi

yönlerden ve neye göre yetersiz olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle, edebiyat öğretimi öğretim programı, ders kitapları, öğretim yaklaşım, teori, yöntem ve teknikleri ve sınıf içi uygulamalar ölçütlerinde amaçlar, belirlenen konular, öğretim biçimi ve bunların birbiri ile uyumluluğu dikkate alınarak değerlendirilecektir.

Edebiyat öğretiminin güzel sanatların bir dalı olduğu, içeriği ile millî bir özellik taşımasının yanında amaçları ve yöntemi ile uluslar arası bir özellik taşıyabileceği düşüncesi göz önünde bulundurularak karşılaştırmalı bir çalışma düşünülmüştür.

Karşılaştırmalı bir çalışma için dili ve edebiyatı daha geniş kitlelerce bilindiği ve kullanıldığı, öğretim sistemini sürekli olarak diğer ülkelerle mukayese ettiği ve geliştirdiği için İngiltere örneği seçilmiştir.

Tarama ve çözümleme yöntemi ile Türkiye ve İngiltere edebiyat öğretimi karşılaştırılarak benzer ve farklı yönler tespit edilecek ve edebiyat öğretiminde başarıyı arttırmak için teklifler sunulacaktır.

1.3. Çalışmanın Önemi:

Türkiye’de lise ve dengi okullarda okutulan Türk Dili ve Edebiyatı, Edebî Bilgiler ve Edebiyat Tarihi derslerinin bir yandan tür ve şekil bilgisi diğer yandan edebiyat tarihi içerikli verilmesi, bu bilgiler verilirken örneklerin çokluğu, öğretmen ve öğrencilerde sıkıntıya yol açmaktadır.

Edebiyat öğretimindeki verimliliği artırma amacıyla öğretim programının belirlenen amaçlara ulaşılmasında yeterliliği, ders kitaplarının ve materyallerinin öğretim programı ile uyumu, edebiyat öğretim stratejilerinin kullanılabilirliği, sınıf içi uygulamalardaki verimlilik İngiltere ve Türkiye örneklerinden hareketle karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

Edebiyat öğretimi öğrencinin bireysel gelişiminde, öğrenciye estetik zevk ve anlayışı kazandırmada, öğrencide eleştirel düşünmeyi geliştirmede önemli olduğu kadar toplumsal, kültürel değerlerin kazanımında da önemlidir. Bu nedenle iyi bir edebiyat öğretiminin nasıl gerçekleşeceği tespit edilmeye çalışılacaktır.

1.4. Varsayımlar:

Edebiyat öğretiminin temelini öğretim programı belirlemektedir. Programın içeriği bireysel ve toplumsal gelişimi etkilemektedir. O ülkenin sahip olduğu değerlerin kazanımı, bireylerin kültürel ve sanatsal gelişimi iyi hazırlanmış bir öğretim programı ile gerçekleşmektedir. Programın amaç ve içerik uyumu bu noktada önemlidir.

Türkiye’de edebiyat öğretiminde, bir öğretim dönemi boyunca çok fazla konunun öğretilmesi, İngiltere’de de bir öğretim dönemi boyunca öğretilen konuların azlığı, dolayısıyla nitelik ve nicelik arasındaki uyum-uyumsuzluk bizi böyle karşılaştırmalı bir çalışma yapmaya yönlendirmiştir.

Ders kitapları öğretmen, öğrenci ve ders dışı çalışmaya yönelik hazırlanmalıdır. İngiltere’de bu durum gözlenirken Türkiye’de bunun planlanmasına rağmen tam olarak gerçekleşmediği görülmektedir.

Her iki ülkede bir dönemde işlenecek metin, konu sayısı ve uygulanacak yöntemler bakımından oldukça büyük farklılıklar vardır. Fakat ulaşılmak istenen amaçlarda paralellik görülmektedir.

Türkiye’de edebiyat öğretiminde genellikle geleneksel yöntemler benimsenmektedir. Bu durum, öğrencileri ezberciliğe yönlendirmektedir. Oysa edebiyat öğretiminin daha verimli bir hâle getirilmesi için diğer bilimsel disiplinlerden de yararlanılması gerektiği düşünülmektedir.

Genellikle edebî konuların bir bütünün parçaları olduğu unutulmakta, edebiyat konuları ayrı ayrı unsurlar olarak ele alınmaktadır. Bu durum, öğrencilerin edebiyatın genel yapısını bir bütün olarak görememelerine neden olmaktadır. Ayrı ayrı parçalar olarak ele alınan Türk Edebiyatı’nın, öğretilirken amacına tam olarak ulaşamadığı varsayılmaktadır.

Strateji, yaklaşım, yöntem ve teknikler açısından da her iki ülkede özellikle sınıf içi uygulamalarda farklılıklar görülmektedir.

Her iki ülkede edebiyat öğretiminin özellikle yaklaşım, yöntem, teknik ve öğretim programı açısından büyük farklılıklarının olduğu düşünülmektedir. İngiltere öğretim programı ilköğretimle, dört temel beceriyi esas alması ve “İngilizce” başlığı altında dil, anlatım ve edebiyat derslerinin bütünlük içinde işlenmesi bakımından, paralellik gösterirken Türkiye’de bu durum net olarak gözlenememektedir. Bu nedenle karşılıklı bir değerlendirme yapılacaktır ve Türkiye’de edebiyat öğretiminde verimliliği arttırmak için nelerin yapılabileceği belirlenmeye çalışılacaktır.

1.5. Sınırlılıklar:

Edebiyat öğretiminin en etkili şekilde nasıl yapılacağı araştırılırken her iki ülkenin eğitim ile ilgili bakanlıklarının hazırladığı edebiyat öğretim programlarındaki konular ve amaçlar temel ölçüt alınacaktır. Bunların uygulama aşamasında ise ders kitapları ve materyalleri, strateji, yaklaşım, yöntem ve teknikler ile sınıf içi uygulamalar dikkate alınacaktır. Çalışmanın sınırlarını, tespit edilen konu başlıkları ve bunların nasıl öğretildiği oluşturmaktadır.

Türkiye ve İngiltere’de 2005 tarihinden sonraki edebiyat öğretim programları ve bu programlar doğrultusunda lise ve dengi okullar için yazılıp okutulan ders kitapları ve materyalleri çalışmada belirlenen temel konular çerçevesinde incelenecektir.

Sınıf içi uygulamaların strateji, yaklaşım, yöntem ve teknikler açısından tespiti için Türkiye’de Ankara, İngiltere’de Londra ve sınıf içi uygulamaların daha kolay izlenebildiği Liverpool esas alınacaktır.

Tezin Sınırlılıkları:

Araştırma, edebiyat öğretiminin amaçları, öğretim programı-ders kitabı uyumu ve bunların sınıf içine strateji, yaklaşım, yöntem ve teknikler bakımından yansımaları çerçevesinde sınırlandırılmıştır. Konuların niteliği, konu-tür karşılaştırması, nicelik karşılaştırması araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bunun nedeni, her iki ülkede öğretilmesi amaçlanan edebiyat konularının ait olduğu dil ve kültürden dolayı farklı olmasıdır.

Araştırma, her iki ülkede lise ve dengi okulların edebiyat dersleri ile sınırlıdır

Edebiyat öğretiminin öğretim programındaki amaçları ve bunların öğretime yansımalarının dışındaki ikinci derece önem taşıyan hususlar çalışmada yer almayacaktır.

Türkiye’de ortaöğretim (9-12) Türk Edebiyatı öğretim programı ve ders kitapları ile İngiltere’de ortaöğretim (KS4/10-12) öğretim programı ve ders kitapları esas alınmıştır. İngiltere’de en yaygın olarak kullanılan Letts ve Oxford, Türkiye’de MEB yayınevi tarafından basılan kitaplar kullanılacaktır. Kitaplar öğretim programı-ders kitabı uyumu, yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler bakımından değerlendirilecektir. Bunların dışında, edebiyat konuları esas alınarak inceleme yapılmayacaktır.

1.6. İlgili Araştırmalar:

Bu çalışmada kullanılan, Türkiye’de ve yurt dışında edebiyat öğretimi üzerine hazırlanan tezlerden bazıları şunlardır:

Duman (1992) “1923-1957 Yılları Arasında Ortaokul ve Liseler İçin Hazırlanan Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Programları Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programlarını değerlendirmiştir. Çalışma bu alanda ilkler arasındadır ve geniş kapsamlı olması nedeniyle önemlidir.

Karakuş (1992) “Genel Liselerin Üçüncü Sınıfı İçin 1957 Müfredat Programına Göre Yazılan 'Türk Dili ve Edebiyatı' Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme” adlı yüksek lisans tez çalışmasında 1957 yılı öğretim programına göre hazırlanmış ders kitaplarını değerlendirmiştir.

Reed (2003) “Curriculum Decisions About Teaching Literature in High School” adlı Kanada’da yapılan yüksek lisans tezinde Amerika, İngiltere ve Kanada’da liselerde edebiyat öğretimini incelemiştir.

Ayrıca Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının incelemesini içeren birçok yüksek lisans çalışması yapılmıştır¹.

¹ Ayrıntılı bilgi için bakınız: <http://tez2.yok.gov.tr/>

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Ortaöğretimin ve Edebiyat Öğretiminin Tarihçesi

2.1.1. Türkiye’de Ortaöğretim ve Edebiyat Öğretimi

Türkiye Cumhuriyeti devletinin kuruluşu ile birlikte birçok alanda olduğu gibi ortaöğretim sisteminde de yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Ortaöğretim sisteminin genel yapısındaki ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretimindeki değişiklikleri 1920 öncesi ve sonrası olarak iki bölümde incelemek mümkündür. Özellikle planlı eğitime geçiş süreci bu ayrımın yapılmasındaki en önemli etkidir.

2.1.1.1. Başlangıçtan 1920 Yılına Kadar:

Unat, Cumhuriyet devrine kadar Türkiye’de ortaöğretim basamağında yer alan okul tiplerini rüştiye, idadi (idadiye) ve sultani (sultaniye) olmak üzere üç isim altında göstermiştir (1964: 42). Fakat Türk eğitim tarihi bütün olarak düşünüldüğünde bunlara medreseleri de eklemek gerekmektedir.

Tanzimat’a kadar Osmanlı Eğitim sisteminde ilk, orta ve yükseköğretim medreselerde gerçekleşiyordu (Başaran, 1993: 83). Medreseler Karahanlılar dönemine kadar gitmektedir. Selçuklularda ilk medrese on birinci yüzyılın ortalarında açılmıştır. Medreselerde öğretim süresi öğrencinin başarısıyla belirlenir. Her öğrenci için bir öğretmen atanır ve öğrenci mezun olana kadar aynı öğretmenle öğretime devam eder. 1917 yılında medreselerin öğretimi üçer yıllık bölümler halinde yeniden düzenlenmiştir. Medreselerde öğretim dili Arapça ve Farsçadır. Zamanla niteliklerinde düşme belirlenen medreseler 1924 yılında öğretim birliği yasası gereği kaldırılmıştır (Başaran, 1993: 84-85).

Rüştiyeler sıbyan mekteplerinin takviyesi niteliğinde 5 Şubat 1839 fermanıyla kurulmuş ve daha çok devlet dairelerine memur yetiştirmeyi hedeflemiştir. Bu okullar aynı zamanda Darülfünun'a öğrenci hazırlamaktadır (Unat, 1964: 42).

Rüştiyelerin öğretim süreleri başlangıçta dört, Dar-ül Muallim açıldıktan sonra (1850) bu süre altı, 1863'te beş, 1869'da dört, 1892'de üç yıl olarak belirlenmiştir (Unat, 1964: 44).

Başlangıçta ortaöğretim kurumu olarak düşünülen rüştiyeler, idadilerin açılmasıyla ilköğretim içinde sınırlı kalmıştır (Başaran, 1993: 83).

Rüştiyeler İkinci Meşrutiyet ve Balkan Savaşı'ndan sonra Maarif nezaretine devredilerek varlıklarını yitirmişlerdir (Unat, 1964: 44).

1773'ten sonra kurulan askeri okulları da ortaöğretim okulları olarak değerlendirmek mümkündür (Başaran, 1993: 83). Bu okullar sıbyan okulundan sonra "idadi" adı verilen hazırlık sınıfını geçtikten sonra öğrenci alıyordu.

Askeri idadinin 1847 programında Arapça ve Farsça dersleri okutulmasına rağmen Türkçe dersi okutulmamaktadır. 1850 yılında İmlâ-yı Türkî adıyla Türkçe dersine kısmen yer verilmiştir. 1865 yılından sonra Arapça, Farsça ve Osmanlıca derslerine yer verilmesine rağmen öğretim programında Türkçe dersi bulunmamaktadır (Ergün, Duman, 1996: 496-497).

Ayrı bir okul ve öğretim basamağı olarak idadinin ortaya çıkışı Tanzimat sonrasındadır (Başaran, 1993: 85-86).

İdadiler, Harp Okuluna ve Askeri Tıbbiyeye girmek isteyen gençlerin eksik bilgilerini tamamlayarak, onları bu okulların programlarını takip edebilecek seviyeye ulaştırmak amacıyla 1845 yılında kurulmuşlardır. Daha sonra bu okulların amacı, yükseköğretim için öğrenci hazırlamanın yanında serbest meslekler, mahallî ve resmî hizmetler için de memur yetiştirmek olarak genişlemiştir (Unat, 1964: 45).

Öğrenim süreleri dört yıl olarak belirlenen bu okulların ilk üç yılı okulların bulundukları yerde, son bir yılı da İstanbul'da tamamlanmaktadır. 1869 Maarif-i

Umumiye Nizâmnamesi ile İslam ve Gayrimüslim Osmanlı tebaasını birbirine kaynaştırmak ve müşterek bir kültürle yetiştirmek düşüncesiyle dört yıllık rüştiyelerin öğrenim süresi üç yıla indirilmiştir. Ortaöğretim kurumu öğrenim süresi üç yılı rüştiyelerde, dört yılı idadilerde olmak üzere toplam yedi yıl olarak düzenlenmiştir (Unat, 1964: 45). Bu yeni yapılanma tüm vilayet merkezlerinde yedi yıl, sancak merkezlerinde beş yıl olarak gerçekleştirilmiştir.

İdadiler beş yıllık ve yedi yıllık olmak üzere öğrenim sürelerine göre ikiye ayrılmaktadır.

Beş yıllık idadilerin amacı bulunduğu yörenin işlerini idare edecek, imarını sağlayacak eleman yetiştirmektir (Ergün, 1996: 218).

İdadilerin uyguladıkları ilk program hakkında henüz net bir bilgi bulunmamaktadır. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi 13 Haziran 1892 tarihli program bu okulların öğretimine esas teşkil etmiştir (Unat, 1964: 45). Saffet Paşa zamanında çıkarılan bu nizamname ile üç yıllık idadiler için şu derslerin okutulması planlanmıştır: Mükemmel Türkçe kitabet inşa, Fransızca, Kavânin-i Osmaniye, mantık, mebadii ilim-i servet-i milel, coğrafya, tarih-i umumi, ilm-i mevalit, cebir, hesap ve defter tutmak usulü, hendese ve ilm-i mesaha, hikmet-i tabiye, kimya, resim. Sultanilerin edebiyat sınıfları için ise Türkçe ve fenni kitabet ve inşa, Arabî ve Farisîden edebiyata müteallik müellefat, meanî, Fransızca, ilim-i servet-i milel, hukuk u milel, tarih dersleri okutulacaktır (Yücel, 1994: 139-140).

İdadilerde 1898 tarihli program sunulurken öğretimde Avrupa ülkelerinin örnek alındığı belirtilmiştir (Yücel, 1994: 175). 1898 yılı öğretim programında Türkçe derslerinin sayısı artmıştır. Dersin içeriği de sarf ve nahiv temelinde belirlenmiştir, Türkçe dersinde Arapça ve Farsçadan Türkçeye geçen kelime ve kullanımların anlaşılmasında bu dillerin kuralları da kısaca öğretilecektir. Arapça ve Farsça daha önce Türkçe dersine yardımcı dil olarak gösterildiği hâlde bu programda Arapça şeriat dili olarak kabul edilmiş ve Arapçanın herkes için gerekli olduğu belirtilmiştir. Bu anlayışla Arapça ve Farsça ayrı bir disiplin olarak öğretilecektir. 1899 tarihli programda Türkçe dersinin haftalık ders saati bir saat azaltılmıştır. 1904

tarıhli ğretim programında Türkçe dersleri rüştiye ile sınırlı kalmış, idadilere kitabet ve son iki sınıfa ayrıca usul-i tahrir dersi konmuştur (Yücel, 1994: 176).

Yücel (1994: 175), o dönemdeki siyasi yönetimin bu ğretim programlarını öğrencinin zihnini ve görüşünü açabilecek öz bilgilerden uzak olarak düzenlediğini belirtmektedir.

1910 yılı programı ile bazı dersler Fransızca okutulmuştur. Türkçe dersi sarf ve nahiv olarak okutulmuştur. Edebiyatın amacı ise zihni aydınlatma, kalbi temizleme, ahlakı güzelleştirme, insanî, dinî ve vatanî hisleri yükseltmektir. 1910 yılından itibaren Türkçe dersine verilen önem artmıştır. Bunun nedeni Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde görülen Türkçülük ve Osmanlıcılık akımlarından dolayı Türkçü düşüncenin devlet yönetiminde etkili olması olabilir (etin, 2008: 28).

1911 yılı beş yıllık idadilerin ders programlarında (Yücel, 1994: 148) edebiyat dersi bulunmamaktadır. İlk üç yıl her sınıfın kredisi 24'tür. Son iki sınıf ise yirmi beşer kredidir. Bu programlarda Türkçe dersi yer almaktadır. Türkçe dersinin kredisinin sınıflara göre dağılımı ise şöyledir: İlk iki yıl 5, üçüncü yıl 4, dördüncü yıl 3 ve beşinci yıl 2'dir. Toplamda beş yılda 19 kredidir. Arapçanın beş sınıfta toplam kredisi (ilk üç yıl 2, son iki yıl 1) 8, Fransızcanın (ilk yıl 1, ikinci ve üçüncü yıl 2, dördüncü ve beşinci yıl 4) 13'tür.

Tablo 1: 1911 Yılı Beş Yıllık İdadilerde Türkçe ve Yabancı Dil Derslerinin Haftalık Ders Saati Dağılımı

DERSLER	1.Yıl	2. Yıl	3. Yıl	4. Yıl	5. Yıl	Toplam
TÜRKÇE	5	5	4	3	2	19
ARAPÇA	2	2	2	1	1	8
FRANSIZCA	1	2	2	4	4	13

1911 yılı yedi yıllık idadilerin de ders programlarında edebiyat dersi yoktur. İlk üç yıl her sınıfın kredisi 22, dördüncü ve beşinci yıl 24, altıncı ve yedinci yıl

23'tür. Bu programlarda Türkçe dersi bulunmaktadır. Türkçe dersi ilk yıl 6, ikinci ve üçüncü yıl 1, dördüncü yıl 2, beşinci yıl 1, toplamda 11 kredidir. Fransızca ikinci yıl 5, üçüncü ve dördüncü yıl 4 ve beşinci yıl 3, toplamda 16 kredidir (Yücel, 1994: 149). Farsça dersi programda yer almasına rağmen kredisi belirtilmemiştir. Arapça "Arabî" adıyla ilk yıl 3, ikinci yıl 2, üçüncü yıl 1, dördüncü, beşinci ve altıncı yıl 2, yedinci yıl 3, toplamda 15 kredidir. Ayrıca seçmeli ders olarak Arapça, Rumca, Bulgarca, Ermenice dersleri de bulunmaktadır. Bu verilere göre, Türkçe dersine diğer derslere göre fazla yer verilmemiştir. Farsça ikinci ve üçüncü yıl 1, dördüncü yıl 2, beşinci yıl 1, toplamda 5 kredidir.

Tablo 2: 1911 Yılı Yedi Yıllık İdadilerde Türkçe ve Yabancı Dil Derslerinin Haftalık Ders Saati Dağılımı

DERSLER	1.Yıl	2. Yıl	3. Yıl	4. Yıl	5. Yıl	6. Yıl	7.Yıl	Toplam
TÜRKÇE	6	1	1	2	1	-	-	11
FRANSIZCA	-	5	4	4	3	-	-	16
FARSÇA	-	1	1	2	1	-	-	5
ARAPÇA	3	2	1	2	2	2	3	15
ARAPÇA (Seçmeli)	-	-	-	2	2	1	1	6
RUMCA	-	-	-	2	2	2	2	8
BULGARCA	-	-	-	2	2	2	2	8
ERMENİCE	-	-	-	2	2	2	2	8

Edebiyat ve dil dersi idadilerde Türkçe dersi adı altında işlenmiştir. Dil ve edebiyat alanındaki derslerde beş yıllık idadilerde en fazla ders saati Türkçeye ayrılmaktadır. Fakat bu ders saati diğer yabancı dil ders saatlerinin toplamından daha

azdır. Beş yıllık idadilerde bu oran 19’a 21’dir ve iki yabancı dil bulunmaktadır. Yedi yıllık idadilerde Türkçe haftalık ders saati 11’dir ve programda üç yabancı dilin yanı sıra dört seçmeli yabancı dil de bulunmaktadır. Yedi yıllık idadilerde son iki yılda Türkçeye yer verilmemesi ve Arapçanın her sınıfta bulunması ise Arapçaya Türkçeden daha fazla önem verildiğini gösterir. Çünkü dersin kalıcı olmasında ders saatinden çok dersin sürekliliği esastır. Bu veriler ışığında ana dil öğretimine önem verilmeyle birlikte yabancı dil eğitime de oldukça fazla önem verildiği sonucu ortaya çıkarılabilir.

İkinci Meşrutiyet döneminde yedi yıllık idadilerin iki aşamalı bir çalışmayla “sultani” veya “lise”ye çevrilmesine başlanmıştır (Ergün, 1996: 220).

İdadi 1911 yılına kadar erkek öğrenciler için düşünülmüştür. 1911 yılında İstanbul’da ilk kız idadisi kurulmuştur (Başaran, 1993: 86).

İdadiler, Cumhuriyetin ilk yıllarına kadar varlıklarını korumuşlardır. 1925 yılında idadi adı ortaokul olarak değiştirilmiştir (Kaya, 1977: 217).

Sultani (sultaniye); Galatasaray’da kurulan “Mekteb-i sultani”den adını almış ve ortaöğretimin üst sınıflarını teşkil eden okullara bu isim verilmiştir (Unat, 1964: 46).

Bu okullar yükseköğretime öğrenci hazırlamaktadır. Kuruluş amaçları, Müslüman ve Hristiyan tüm Osmanlı tebaasının eşit şartlarda yetişmesi ve batı irfanı ile beslenmiş aydın bir sınıfın oluşturulmak istenmesidir (Kodaman, 1991: 134).

22 Şubat 1867 tarihinde Fransa hükümetinin Babiâli’ye vermiş olduğu bir nota neticesinde Fransa’nın yardımıyla kurulmuştur. Bu okullarda öğretim başlangıçta beşi hazırlayıcı, beşi kolej sınıfları olmak üzere on sınıfta gerçekleştirilmiştir. Sonraları bu süre üçü hazırlayıcı, üçü tâli ve üçü âli olmak üzere dokuz sınıfa indirilmiştir. Meşrutiyet devrinden sonra ise diğer lise programlarının aynısı uygulanmış ve öğretim süresine bir yıl ilave edilmiştir (Unat, 1964: 47).

Öğretim dili Fransızca olan bu okullarda şu dersler okutulmuştur: Türkçe, Fransızca ve Fransız Edebiyatı, Grekçe, ahlak, Latince, umumi tarih ve Osmanlı

tarihi, coğrafya, matematik, kozmografya, mekanik, fizik-kimya, ekonomi, tabiat tarihi, hukuk, umumî edebiyat tarihi ve güzel konuşma sanatı, resim (Kodaman, 1991: 135-136). Daha sonraları bu derslere Arapça ve Farsça da eklenmiştir. Türkçe dersi 1 saat olarak okutulmuştur. 1876 yılından sonra Türkçe dersinin haftalık ders saati 2'ye çıkarılmıştır (Kodaman, 1991: 138).

Vilayet sultanileri altı yıllık öğretim vermektedir. Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi alanında ilk yıl sadece Türkçe şekil bilgisi, ikinci yıl Türkçe dersi okutulmaktadır. Üçüncü yılda Türk Dili ve Edebiyatı öğretimine yer verilmemektedir. Dördüncü sınıfta Türkiye edebiyatı, beşinci sınıfta edebiyat, altıncı sınıfta aruz ve edebiyat dersleri okutulmaktadır. Bu sınıflarda okutulan yabancı dil ve edebiyat derslerine baktığımızda ise şu sonucu görüyoruz:

Birinci sınıfta Arapça şekil bilgisi ve Fransızca; ikinci sınıfta Arapça şekil bilgisi ve söz dizimi, Farsça, Fransızca ve İngilizce; üçüncü sınıfta Arapça sözdizimi, Farsça, Fransızca ve İngilizce; dördüncü sınıfta Fransızca, İngilizce okutulmakta, beşinci ve altıncı sınıfta bu dersler okutulmamaktadır (Kodaman, 1991: 143-144).

1912 yılı Türkçe öğretim programında büyük bir değişim görülmektedir. Kıraat kitaplarında Arapça ve Farsça kelimelerin fazla oluşu ve hatalı, sakat tavsiyeler bulunuşu olumsuz yönlerdir. Fakat okutulacak parçaların düzenlenişi, sarf ve nahiv öğretiminde yeni bir anlayışın görülmesi, estetiğin edebiyata dâhil edilişi, edebiyat tarihine ilk kez geniş yer verilmesi bu programın olumlu yanlarıdır (Yücel, 1994: 179).

1912 yılı İstanbul Mektebi Sultanisi öğretim programında Türkçe ve yabancı dillerin dağılımı şu şekildedir:

Tablo 3: 1912 Yılı İstanbul Mektebi Sultanisi Öğretim Programında Türkçe ve Yabancı Dil Derslerinin Haftalık Ders Saati Dağılımı

DERSLER	1.Yıl	2. Yıl	3. Yıl	4. Yıl	5. Yıl	6. Yıl	Toplam
TÜRKÇE	4	2	3	3	3	3	18
ARAPÇA	2	2	2	1	1	1	9
FARŞÇA	2	2	1	1	1	-	7
FRANSIZCA	6	6	6	6	6	6	36

Bu sultanide haftalık ders saati ilk yıl 27, ikinci yıl 26, üçüncü, dördüncü ve beşinci yıl 29, altıncı yıl 26 saattir (Yücel, 1994: 150). Dil ve edebiyat dersleri içinde Fransızcanın ders saati fazladır. Bütün bu verilerin ışığında Türk Dili ve Edebiyatı öğretimine, yabancı dil ve edebiyat öğretimine göre daha az yer verildiği görülmektedir.

1869 yılında kurulan ilk sultaniden sonra 1910 yılında yenilerinin açılmasıyla “sultani” adı “lise” olarak değiştirilmeye başlanmıştır (Ergün, 1996:226-229). Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasıyla başlayan dönemde ortaöğretimde sadece öğrenim süresi 3 yıl olan liseler görülmektedir.

2.1.1.2. 1920 Yılı Sonrası:

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan itibaren eğitimde sistemli bir yapılanma görülmektedir. Öğretim programları tekrar gözden geçirilerek tüm okulların tek çatı altında birleştirilmesi, öğretimde birlik düşüncesi ve tek tip öğretim programı uygulama düşüncesi önem kazanmıştır.

Atatürk’ün 27 Ekim 1922’de Bursa nutku ve 22 Eylül 1924 Samsun konuşması Türkiye Cumhuriyeti’nin bilim ve eğitim politikasını belirlemiştir (Şengör, 2006: 133).

Türkiye Cumhuriyeti eğitim politikalarının şekillenmesinde “kültürel milliyetçilik” düşüncesi temelinde kurulan Türk Derneği, Türk Ocakları gibi fikir merkezleri etkili olmuştur. Türk Ocakları’nın kuruluşundan itibaren fikirleriyle bu düşüncenin şekillenmesinde büyük pay sahibi olan isim Ziya Gökalp’tir. Ziya Gökalp’in düşünceleri daha sonraki yıllarda Gazi Mustafa Kemal tarafından dillendirilecektir. Bu merkezler ve bu merkezlerin zihniyetleri paralelinde fikir ve politika üreten Gazi Mustafa Kemal Atatürk bu düşüncelerin devlet politikası haline gelmesini sağlayacaktır (Çetin, 2008: 28-29).

Cumhuriyet sonrası dönemi eğitim programları ve şekli, Cumhuriyet öncesi dönemin aksine, bilim temeline oturtulmuştur (Şengör, 2006: 158).

1924 sonrası dönemde liseler yer almaktadır. Liseler başlangıçta I. ve II. devre olmak üzere iki bölümde sistemleşmiştir. Lise I. devre ortaokulu yani günümüz ilköğretim kapsamında bulunan 6, 7 ve 8. sınıfları, lise II. devre ise günümüz lise sınıflarını karşılamaktadır.

Liselerin yapısı ve öğretim programları ise günümüze kadar pek çok değişime uğramıştır.

Öğretim programları ve ortaöğretim kurumlarının iyileştirilmesi yönündeki çalışmaların başında başlangıçta “Heyet-i İlmîye” adıyla düzenlenen, günümüzde şurâ olarak adlandırılan toplantılar gelmektedir. Bu toplantılarda alınan kararlar öğretim programının hazırlanmasında bir teklif vazifesi görmektedir. Çoğu öğretim programı bu kararlar doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir.

Bu toplantılar, Maarif Kongresi adıyla Temmuz 1921, “Heyet-i İlmîye” adıyla Temmuz 1923’te, Nisan 1924’te, Aralık 1925-Ocak 1926’da yapılmıştır. 1926 yılından sonra bu çalışmalar Tâlim ve Terbiye Dairesi’nin başkanlığında yapılmıştır. Sonraki toplantılar “Millî Eğitim Şûraları” adı altında 1939, 1943, 1946, 1949, 1953, 1957, 1962, 1970, 1974, 1981, 1982, 1988, 1990, 1993, 1996, 1999 ve 2006 yıllarında yapılmıştır.

1921 yılındaki, Atatürk'ün bizzat cepheden Ankara'ya gelerek açılışını yaptığı, Maarif kongresinde ortaöğretimin sadeleştirilmesi, uygulanabilir hâle getirilmesi konularında karara varılmıştır.

Maarif Kongresi'nde alınan kararların da etkisiyle öğretim programında değişiklikler yapılmaya başlanır. 1922 yılına kadar öğretim programlarında Fransız ve Latin etkisi görülmektedir. 1922 yılında hazırlanan öğretim programı taslağı ile Latin etkisinden uzaklaşmıştır (Yücel, 1994: 182).

I. Heyet-i İlmîye (1923)'de sultanîlerde teşkilat ve öğretim süresi ve sultanî adının değiştirilmesi, “Millî Kamus ve Sarf” ile “Millî Lisan ve Edebiyat” merkezinde dil ve edebiyat konuları (Göğüş, 1978: 44) görüşülmüştür. II. Heyet-i İlmîye(1924)'de liselerin öğretim süresinin üç yıl olması, ortaöğretim programlarının geliştirilerek bu programlara sosyoloji dersinin eklenmesi ve ders kitaplarının yazdırılması tartışılmıştır. Lise üçüncü sınıfta edebiyat ve fen şubeleri ayrımı II. Heyet-i İlmîye (1924)'de görüşülmüştür (Göğüş, 1978: 44).

1924 yılında okulların tek tip olması gündeme gelmiştir. Tevhid-i Tedrisat yasası öncesi eğitim üç alanda yapılmakta ve üç ayrı tip insan yetiştirilmektedir (Çiftçi, 1996: 190):

1. Kur'an eğitime, Arapça'ya ve ezberciliğe bağlı okullar (mahalle mektepleri ve medreseler)
2. Yenilikçi Tanzimat okulları (idadiler ve sultaniler)
3. Yabancı dilde öğretim yapan okullar (kolejler ve azınlık okulları)

1924 yılı Tevhid-i Tedrisat (öğretim birliği) yasası ile tüm okullar tek çatı altında birleştirilerek Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Millî Eğitim ve okul yapısı, dersler ve içerikleri yurt dışından gelen Dewey, Kühne Albert Malche ve Omer Buyse gibi uzmanların da görüşleri ile yeniden belirlenmiştir (Sönmez, 2002: 284).

Öğretim programlarının hazırlanmasında ve değişikliğinde şüphesiz tarihsel olaylar ve devlet politikası çok önemli rol oynamıştır. Hatta pek çok öğretim programının düzenlenişinde tarihî olaylar ölçüt olmuştur.

1924 tarihinde Türkiye Cumhuriyeti öğretim programlarının ilki hazırlanmıştır. Bu öğretim programı ve ders kitaplarında Latin etkisi görülmemekle beraber Fransız etkisi devam etmektedir. Öğretim programının hazırlanmasında Belçika öğretim programları esas alınmıştır (Yücel, 1994: 183).

Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin öğretimi için Cumhuriyet sonrası dönemde ilk program olarak kabul edilen bu program Mehmet Fuad (Köprülü), Ali Canip (Yöntem) ve Süleyman Şevket (Tanlı) tarafından hazırlanmıştır (Duman, 1992: 1).

1924 öğretim programında öğrencinin her yıl alacağı ders toplamı haftada 30 saattir. Türkçe ve edebiyat dersi liselerde birinci ve ikinci yıl haftada 3'er saat, üçüncü yıl fen kolunda 2, edebiyat kolunda 5 saattir. Yabancı dil (daha önceki programlarda "yabancı dil"ın İngilizce, Fransızca ve Almanca olduğu belirtilmiştir) birinci, ikinci, üçüncü yıl haftada 5 saattir. Arapça birinci ve ikinci yıl haftada 2'şer saat, üçüncü sınıf edebiyat kolunda 4 saattir. Farsça birinci ve ikinci yıl haftada 1 saat, üçüncü sınıf edebiyat kolunda 2 saattir. Türkçe-edebiyat ve yabancı dillerin ders oranları şu şekildedir:

Tablo 4: 1924 Öğretim Programında Türkçe ve Yabancı Dil Derslerinin Haftalık Ders Saati Dağılımı

Dersler	1.yıl	2.yıl	3.yıl-Fen	3.yıl Edebiyat	Toplam
Türkçe ve Edebiyat	3	3	2	5	13
Yabancı Dil	5	5	5	5	20
Arapça	2	2	-	4	8
Farsça	1	1	-	2	4

Bu program doğrultusunda Türkçe ve edebiyata haftada toplam 13 saat ayrılırken Fransızca, İngilizce ve Almancadan birini kapsayan yabancı dil dersine

haftada 20 saat ayrılmıştır. Yabancı diller için haftalık toplam ders saati 32'dir. Bu da yabancı dil öğretimine daha fazla önem verildiğini göstermektedir.

Bu programda Türk Dili ve Edebiyatı, "Türkçe ve edebiyat" dersi ile karşılanmıştır ve dersin merkezi "okuma" üzerine kurulmuştur. Dil öğretimi, edebiyat öğretimi sırasında gerçekleştirilir. Türkçe programının amacı ve programın hazırlanmasını gerektiren sebepler şu şekilde ifade edilmiştir:

Kıraat vasıtasıyla "okumak zevki" verilir, talebenin lisana ait vukufu artar; şive ihtilafları kaldırılır; tabiata ve cemiyet hayatına ait mevzuların iyi, doğru güzel numuneleri karşısında çocukların iradesi, duyuşu, düşüncesi inkişaf eder. His, hayal ve zekâ melikesinin takviyesi diğer bütün dersler için faydalı olur. Bu sebeple dar'ül-muallimat ve dar'ül-mualliminde, liselerin her sınıfında lisan ve sanat tedrisatını kıraat mihveri etrafında toplamak lazımdır. Muallimin talebesine elindeki ders kitabı haricinde muvafık parçalar da okumasına, onlar üzerinde münakaşa ve tahsis tecrübelerinde bulunmasına müsaade edilmelidir (1924: 44).

Edebiyat bilgisinin dışında dil bilgisinin de gerekli olduğunda ve iki sene süreyle haftada 2 saatlik zamanda işlenmesi belirtilmiştir:

Milli tarihi ve sanatı bilen vatandaşların ana lisanı hakkındaki malumatı eksik bırakmak doğru olmaz. İbtidaiye sınıflarının ıstılahlarında, şifahi ve tahriri ifadelerde Arabi ve Farisi kelimeler kullanılır. Bu sebeplerle sarf ve nahvin ihmal edilmesini Türkçenin selameti için hatalı bulduk. Tatbikatlı şekilde okunulması temin edilince liselerde lisanımızda müste'mil kaideler iki sene zarfında haftada 2'şer saatten ibaret zamana... (1924: 44).

Programda dersin işlenişi hakkında da bilgi verilmektedir. Deftere yazdırarak ezberleme ve okuma yönteminin kullanılacağı bildirilir. Öğretmen merkezli bir öğretim görülmektedir:

Darül muallimat ve darül mualliminde bu vazife, muallim namzedlerinin daha fazla tatbikat görmeleri için üç sınıfa inşad dersinde 5-10 beyitlik evkaf şiirler, muntazam bir deftere yazdırıldıktan sonra ezberletilir; manzumenin manasına, ahengine göre nümayışsız ve tabii bir ifade ile okutulmalıdır. İnşad olunacak şiirlerin kıraat kitabından intihab edilmeye münhasır kalması muallimin serbestisine mani olur. Talebenin zekâsı, hassasiyeti ve hayali ile mütenasib parçaların hariçten bulunup ezberletilmesine müsaade edilmelidir. İnşad zevkine ait olanlar bütün orta derecede mekteplere şamildir. Ancak liselerde altıncı sınıftan sonraki senelerde bu nevi serbest inşad dersleri kıraat saatleri ile tevhid olunmuştur (1924: 44-45).

Yazma çalışmalarında da öğretmen merkezli bir yaklaşım uygulanmaktadır:

“Tahrir mevzuları hayattaki ihtiyaçlara tekabül etmelidir. Çocuk şahsi müşahedeleri ile yazı hazırlamakta serbest olmalıdır. Ma’mafiye muallimin esasını, hududunu çizerek vazife vermesi icap eder”(1924: 45).

Öğretmenin öğretim etkinliğindeki görevi oldukça geniştir:

“Muallim müfredat programı, ders kitapları, talebenin kabiliyet ve ihtiyacı, sınıf teşkilatı gibi amilleri temin etmekle beraber tedrisatının mihverini intihab ve idare etmekte serbestiye de malik olmalıdır” (1924: 45).

Türkçe ve edebiyat öğretim programının ilk yılında konular “Türk lisan ve edebiyatı” başlığı altında belirlenmiştir. Son iki yılında ise edebiyatın geçmişten günümüze doğru öğretilmesi istenmiştir. Öğretim programının bu bölümü “Türk Edebiyatı tarihi” başlığı altında ele alınmıştır. Kronolojik yaklaşıma göre planlanan programda tümevarım yöntemi kullanılmıştır:

Türk edebiyat tarihi son iki sınıfta okutulacaktır. Liselerin ilk devrelerinde zamanımızın yazılarından başlayarak maziye doğru gidiyorduk, 10., 11. senelerde lisan ve edebiyatımızın menşinden sonra tarihi tekamüllere tabiyetle son devre kadar gelmek icap eder. 11. sınıfın edebiyat şubesinde bir saat şerhe haftada iki ders de garp edebiyatına ait bazı büyük muharrirlerin hayat ve eserleri hakkında verilecek izahata tahsis olunacaktır (s:47).

1924 Öğretim programı Türkçe ve edebiyat ders içerikleri şu şekildedir:

Birinci sınıf haftada 3 saattir ve daha çok okuma alanında yoğunlaşmıştır:

Nesir ve nazım, vezinler, kafiye, eski Divan Edebiyatında nazım şekilleri (mısra, beyt, gazel, kaside, kıt’a, mesnevi, rubai, murabba, muhammes, müseddes, terci-i bend, terki-i bend, terbi’, tahmis, tesdis, taşdir, müstezat, tarih, divan, hamse, eski nesir), milli vezin ve milli edebiyat şekilleri(koşma, destan, türkü, tuyuğ vs.)dir. Teşbih, istiare, mecaz-ı mürsel, kinaye, manaya ait sanatlar (teşhis ve intak, tenasüp, rücu, leff ü neşir, hüsn-i talil, mübalağa, tecahül-i arif vb.), lafza ait sanatlar (cinas, seci, tazmin, iktibas vb.), eski Divan Edebiyatının vasıfları, siyasi Tanzimat’ı müteakip başlayan yeni edebiyatta nesir ve nazımın neveleri (1924: 4).

İkinci sınıf haftada 3 saattir:

a. İslamiyet öncesi Türk Edebiyatı: İslamiyet'i kabul eden Türk tarih ve medeniyetine genel bir bakış (lisan ve yazı: eski Türk lehçeleri, Yenisey ve Orhun kitabeleri, Orhun yazısı, Uygur yazısı, Türkçe'de kullanılan sair muhtelif ve elifbalar), milli Türk destanı (Oğuz, Tu Kiyu ve Uygur destanları), ilk şiirler ve ilk şairler (ayinlerde şiir, milli musiki, ilk mevzular, vezin ve kafiye, eski Türk Edebiyatına genel bir bakış).

b. İslam medeniyeti dairesinde Türk Edebiyatı: İslam medeniyeti ve Türkler, İslami edebiyat (Arap ve Acem edebiyatlarının tarihi oluşumuna genel bir bakış, İslami edebiyatta tasavvuf tesirleri ve mahiyeti, İslami edebiyatta vezin ve şekil), Moğol istilasına kadar Türk Edebiyatı (Karahanlılar devrinde Türk lisan ve edebiyatı: Kutadgu Bilig - Selçuklular devrinde Türk lisan ve edebiyatı- tasavvuf edebiyatının menşei ve inkişafı, Ahmet Yesevi ve müaakkıbları, Harezmi ve Anadolu'da Türk Edebiyatı), Moğol istilası ve neticeleri - Moğol istilasından sonra Türk lehçeleri (Çağatay lehçesi, Oğuz lehçesi, Oğuz lehçesinin şarki ve garbi iki şubeye ayrılması), Timur istilasına kadar Türk Edebiyatı (Bu devre kadar Çağatay edebiyatının geçirdiği devreler ve bu edebiyatın büyük şahsiyetleri, Anadolu 'Garp Türkleri' edebiyatının geçirdiği devreler ve büyük şahsiyetleri - şairler, nasirler, sufiler, mütercimler, halk şair ve hikâyecileri-, Azeri (şarki oğuz) edebiyatının teessüs ve inkişafı), Onuncu asra kadar Türk Edebiyatı (Çağatay, Osmanlı, Azeri edebiyatlarının bu asra kadar geçirdiği devreler ve büyük şahsiyetleri - her lehçe edebiyatı ayrı ayrı tetkik edilmekle beraber yekdiğerleriyle olan müşabehet ve münasebetleri gösterilecektir. Şairler, nasirler, mütercimlerden başka halk edebiyatı (meddah ve kıssahanlar, saz şairleri) edebiyat- ı sufiye, ve ayrıca hurufiler, bektaşiler, kızılbaşlar gibi taifelere ait mezhebi edebiyat mevzu bahis olacaktır. Edebiyatımızın diğer komşu edebiyatlarla tesir ve aks-i tesirleri ve bilhassa Acem edebiyatının her devrindeki tesirleri de anlatılacaktır. Büyük şahsiyetler merkez sıklet yapılmakla beraber tercüme-i hal tafsilatından ziyade edebiyat ve sanayi-i nefisenin, fikri ve medeni hayatın umumi tekamülü gösterilmeli ve edebî nevilerin inkişafı ayrı ayrı esbab-ı tarihiyeleri ile beraber izah edilecektir. Derslerde mevzu bahis metinler üzerinde azami nispette lisani ve edebî tetkikat yaptırılmalıdır-) (1924: 5-6).

Üçüncü sınıf Fen kolunda haftada 3, Edebiyat kolunda haftada 5 saattir:

1. Onuncu asırdan Türklerin garp medeniyeti dairesine girmesine kadar Türk Edebiyatı (Çağatay, Osmanlı, Azeri edebiyatlarının teşkili -10. sınıfta takip edilen usul dairesinde devam olunacaktır-)

2. Garp medeniyeti dairesinde Türk Edebiyatı: Tanzimat devrinde Türk Edebiyatı (yeni edebî nevilerin zuhur ve inkişafı ve teceddüd edebiyatının başlıca mümessilleri, eski edebiyatın son mümessilleri, edebiyat ve inkılap -edebiyatta teceddüd ve irtica mücadeleleri- Servet-i fûnun zümresi ve muakibler, milli edebiyat cereyanı, esbab u avamlı ve başlıca mümessilleri), Türk Edebiyatının diğer şubeleri (garp medeniyeti altında Azerbaycan, Kırım, Kazan, Türkistan sahalarında Türk lisan ve edebiyatının tekamülü).

Edebiyat şubesine ait üç saatte eski ve yeni edebî Türk lehçelerine ait metinler üzerinde azami nispette tetkikat yaptırılmalı, ayrıca Garp ve bilhassa Acem edebiyatının tekamül-i tarihiyesi ile bazı garp- mesela Fransız- edebiyatlarının tekamül-i tarihiyesi hakkında umumi malumat vermeli ve başlıca edebî nevilerin muhtelif edebiyatlardaki tecelliyatını göstererek talebede az çok mukayese kabiliyeti uyandırmalıdır (1924: 6-7).

Birinci sınıf Türkçe ve edebiyat dersinde daha çok nazım şekilleri ve edebî sanatlar üzerinde durulmuştur. Divan Edebiyatı, millî edebiyat ve Tanzimat sonrası yeni edebiyatın nazım şekilleri de işlenecek konular arasındadır. Halk edebiyatı ile ilgili bilgilere değinilmemiştir.

İkinci sınıf ders içeriği İslamiyet öncesi ve İslamiyet sonrası dönemler olarak onuncu yüzyıla kadar kronolojik bir yaklaşımla belirlenmiştir.

Üçüncü sınıfta onuncu yüzyıldan sonraki dönem, Garp Edebiyatı ve Tanzimat Edebiyatı tarihsel ölçütler esas alınarak kronolojik bir yaklaşımla ele alınmıştır.

Metne dayalı öğretmen merkezli bir öğretim kapsamında geliştirilen bu program Batı Edebiyatının tanıtılmasına da önem vermiştir. Fransız Edebiyatı antolojisi, Reşat Nuri tarafından bu amaçla çevrilmiştir (Duman, 1992:3).

1924 öğretim programı Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi için temel alınmış bir öğretim programıdır. 1927, 1929, 1934, 1938, 1942, 1949, 1952 ve 1954 yıllarında 1924 öğretim programı üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişiklikler

neticesinde oluşturulan 1957 programı 1976 yılı hariç 33 yıl uygulamada kalan en uzun programdır.

III. Heyet-i İlmîye(1925)'de liselerin yeniden düzenlenmesi konuşulmuştur.

22 Mart 1926 tarihli 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'la liselerin öğretim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir (Başaran, 1993: 83).

1924 tarihli öğretim programı 1927 yılında yeniden düzenlenmiştir. Liselerin dördüncü sınıfında edebiyat tarihinde tahrir dersinin olmaması, beşinci (lise I) sınıf edebiyat tarihinin onuncu yüzyıla kadar yer alması 1924 öğretim programında bir eksiklik olarak belirlenmiştir (Yücel, 1994: 184).

Dil ve edebiyat öğretiminde ders kitabı olarak antolojiler kullanılmıştır. Latin harflerine geçişle birlikte okuma kitapları da değiştirilmiştir. Ali Canip Yöntem'in "Edebiyat" adlı edebiyat tarihi kitabı dil ve edebiyat öğretiminde kullanılmıştır.

1928 yılı ile birlikte Latin harfleri kullanılmaya başlanmıştır. Dolayısıyla, öğretim programı buna göre yeniden değişmiştir.

1929 yılında ise Divan Edebiyatı'na daha az yer verilmesi ve Batı Edebiyatı'nın öğretim programındaki ağırlığının artırılması düşünülmüş ve öğretim programı bu doğrultuda değiştirilmiştir (Duman, 1992: 4).

1931 yılı sonrası Türkçe ve edebiyat dersi "Edebiyat" başlığı altında ifade edilmiştir.

1934 öğretim programında bir öğretim yılı boyunca öğrencinin alacağı haftalık ders saati ilk iki yıl 29, son yıl 30'dur. Edebiyat dersi lise birinci ve ikinci sınıflarda 3; üçüncü sınıfın fen şubesinde 3, edebiyat şubesinde 5 saattir. 1924 öğretim programına göre Türk Dili ve Edebiyatı dersine ayrılan haftalık ders saati sayısı değişmemiştir.

Programda edebiyat dersinin amaçları ise kısaca şu şekilde açıklanmıştır:

1. Edebiyat dersleri talebenin hayal ve heyecan hayatını genişletmeli, derinleştirmelidir. Öğretmen öğrenciyi okumaya yönlendirirken ona rehberlik etmelidir.
2. Edebiyat incelemeleri öğrencide büyük şahsiyetlere karşı ilgi uyandırmalıdır.
3. Edebiyat dersleri okuma zevkini en yüksek derecede oluşturmalıdır.
4. Öğrencide okuma zevkinin alışkanlık haline gelmesi için edebiyat derslerinin konuları geniş olmalıdır.
5. Edebiyatın bu amaçlarını gerçekleştirmek için öğretmen öğrencinin düşünce yeteneğini bilinçli bir tarzda oluşturmaya çalışmalıdır (1934: 4).

Bu amaçlar doğrultusunda seçilecek edebî eserler öğrencinin ilgisine hitap etmelidir. Derste incelenecek edebî eserler öğrencinin zevk seviyesinin üzerinde olmalıdır. Edebî eserler öğrenciyi düşündürmeli ve öğrencinin zihninde yer etmelidir, sağlıklı, ahlaki, ilmî ve kahramanca amaçları, asil hareketleri, saf ve temiz hissiyatı içermelidir. Seçilen edebî eserler çeşitlilik (tür gibi) göstermelidir. Eserler estetik zevki temsil etmelidir, Eski edebiyat öğrenciye tanıtılmalıdır. Edebiyat öğretiminden beklenen bir fayda da gençlere içinde yaşadıkları hayatın önemini düşündürmektir. Öğretmen ders kitabının dışında da edebî kitaplar kullanmalıdır. Çünkü öğretmenin başarısı öğrencisinde uyandırdığı edebî zevk ve inceleme merakı ile ölçülmektedir. Öğrencilere edebiyat tarihi de verilmelidir (1934: 10).

Dil ve edebiyat öğretiminin pratik hedefleri bu programda “dinlediklerini, okuduklarını incelikleriyle ve derinlikleriyle kavrama; bildiklerini, gördüklerini, duyup düşündüklerini doğru ve maksada uygun olarak sözle ve yazı ile anlatma kabiliyetlerini geliştirmektir” (1934: 4) olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle Türk Dili ve Edebiyatı dersleri “Okuma” ve “Kompozisyon” olarak iki bölüme ayrılmıştır, dil bilgisi çalışmaları bu iki alanda kaynaştırılacaktır.

Bu program da metin merkezlidir ve öğrenciyi doğrudan doğruya sanatçı ile temasa geçirmeyi, öğretimi milletimizin zevkini ve dehasını tarih boyunca temsil eden üstün eserler üzerinde yürütmeyi, öğrenciyi önemli şahsiyetlerle karşılaştırmayı, öğretmene zaman zaman programı serbestçe tamamlama olanağı vermeyi, öğrenciyi çağdaş ve günümüze yakın sanat eserleriyle karşılaşmasını

sağlamayı, bilgi ve alışkanlıkları genişletip derinleştirerek vermeyi, kompozisyon çalışmalarına hayatî bir hüviyet kazandırmayı, öğrenciyi Batı eserleriyle ilk sınıftan itibaren ilgilendirmeyi hedeflemiştir.

Batı Edebiyatı'na ayrılan zaman Türk Edebiyatı'na ayrılan zamanın dörtte birini geçmemektedir.

Birinci sınıflarda okuma özellikle Batı anlayışına uygun hikâye, roman, şiir, tiyatro, deneme, eleştiri, bilimsel yazılar, hitabet türlerine ait örnekler üzerinde yoğunlaşmıştır. Halk ve Divan Edebiyatı ürünleri ayrı kümelerde verilecektir. Halk edebiyatı örneklerini destan, hikâye, ilahi, koşma, türkü, temaşa; Divan Edebiyatı örneklerini mesnevi, gazel, şarkı, tarih, seyahat, ahlak ve fikir yazıları oluşturmaktadır. 1924 öğretim programına göre derste işlenecek konularda büyük bir değişiklik görülmemektedir.

Okuma dersleri, inceleyerek okuma, sürekli ve güdümlü okuma olarak iki şekilde gerçekleşir. İnceleyerek okumada yazar, tür, akım, devir merkezli bir okuma görülmektedir. Bu okumada yöntem “toplular bir görüşün ifadesine ve güzel okuyuşa götürecek şekilde, ifrata vurdurılmadan” (1934: 7) olarak belirlenmiştir. Sürekli ve güdümlü okumada ise kontrol öğretmendedir. Öğretmenin hazırlığı esastır ve öğretmenin görevi öğrencileri yazarın görüş noktasına getirmektir.

Şekil meseleleri başlığı altında ise öğrenciyeye farklı edebî türleri tanıtmaya, farklı üslupları ayırt ettirmeye, yazarların kendilerine has özelliklerini kavratmaya hedeflenmiştir. Soyut ve kuru tahlillerin, ezberletmenin, basit ve sistemsiz soru sormanın vb. özelliklerin zararlarından bahsedilmiştir (1934: 7-8).

Edebiyat tarihinde metinlerin birbirleriyle ilgileri, metin-yazar-sosyal hayat bağlantısı, üniteler arası bağ kurulması, Türk ve Batı Edebiyatı örneklerinin karşılaştırılması hedeflenmiştir. Her ders yılı sonunda beş-altı saat ayrılarak öğretim yılı boyunca okunanların topluca gözden geçirilmesi, Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının sonuna edebiyat tarihimizin tarihî gelişimini ve ana özelliklerini belirtecek özetlerin eklenmesi önerilmiştir (1934: 9-10).

Kompozisyon derslerinde ise yeni edebiyattan ve Batı Edebiyatından alınan her okuma parçasının aynı zamanda bir kompozisyon örneği olarak incelenmesi ve dil bilgisinin özellikle dilin kullanılışı bakımından ele alınmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Kompozisyon dersi birinci sınıfta haftada 2 saat, ikinci ve üçüncü sınıfta haftada 1 saattir. Sözlü ve yazılı olarak iki alanda planlanmıştır. Birinci ve ikinci sınıf kompozisyon dersi konuları aynıdır. İkinci ve üçüncü sınıflarda edebî yazılar sadece yetenekli öğrenciler için gerçekleştirilecektir (1934: 14-15).

1934 öğretim programı yapısı itibariyle öğretmen merkezlidir, toplu öğretimi hedeflemektedir, bireysel farklılıklar programda çok fazla dikkate alınmaz. Ancak, son iki sınıfta sadece yetenekli öğrenciler için yaptırılacak çalışmalar, bireysel farklılıkların öğretimde dikkate alındığına bir örnektir. Ayrıca, kompozisyon çalışmalarında kelimeleri psikolojik ilgilerine göre gruplandırma yöntemi dikkat çekicidir (1934: 15).

Dil çalışmaları okuma ve kompozisyon derslerinde bu derslerin yaklaşık dörtte biri oranında zamanda yapılacaktır. Dil bilgisi konularında tümevarım metodu görülmektedir. İncelemeler sestem cümleye gidiş yönündedir. Bu program yapısalıcı bir yaklaşımla hazırlanmıştır.

1934 öğretim programında dil ve edebiyat öğretimi metin merkezlidir, ünitelere göre planlanmıştır. Program, öğretmenin aktif olduğu bir öğretim şeklini ön plana çıkarmaktadır ve kronolojik yaklaşıma göre hazırlanmıştır.

Okutulacak ders kitapları olarak da 1933 tarihli Ali Canip Yöntem'in Edebiyat ve 1931 basımı Süleyman Şevket'in Güzel Yazılar, Agah Sırrı'nın Edebiyat Tarihi, Sadettin Nüzhet'in Edebiyat Tarihi Dersleri, Mustafa Nihat'ın Muasır Türk Edebiyatı Tarihi, İsmail Habib'in Edebî Yeniliğimiz, Ali Canip'in Türk Edebiyatı Antolojisi önerilmiştir. Bu kitaplarda hangi bölümlerin nasıl okutulacağı 1935-1936 yıllarında ek yönergelerle belirlenmiştir. Ayrıca bu yönergelerde okutulmayacak ve öğrencilerin sorumlu olmadığı bölümler de belirtilmiştir.

Kitaplar içerik bakımından oldukça geniştir ve daha çok antoloji niteliğindedir.

Edebiyat dersleri okuma ve yazma olarak iki alanda gerçekleştirilecektir. Birinci sınıfta haftalık 3 saat olarak belirlenen edebiyat dersinin 2 saati okumaya, 1 saati kompozisyona ayrılmıştır. Böyle bir ayırım 1924 öğretim programında bulunmamaktadır. Edebiyat ve dil derslerinin dört temel becerisi olan okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinden bu programda okuma ve yazma üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir.

Edebiyat derslerinin işlenişinde daha önceki öğretim programında olduğu gibi metinden hareket etme ilkesi kabul edilmiştir.

Lise birinci sınıf Kıraat bölümünde 1924 yılı öğretim programından farklı olarak “Millî Edebiyat şekilleri” konusu kaldırılmış, kompozisyon ile ilgili konular eklenmiştir. Genel olarak ilk yıl tür ve şekil bilgisine ayrılmıştır.

İkinci sınıf edebiyat dersinde 1 saat okuma, 1 saat kompozisyon ve 1 saat edebiyat tarihi yer almaktadır. Avrupaî edebiyata ait manzum ve mensur parçalar ve halk edebiyatına ait parçalar bulunmaktadır. Bu içeriğin belirlenmesini “güzidelik ve terbiye” esaslarına uygunluk oluşturur. Yazma dersinin içeriğine birinci sınıftakinden farklı olarak yazara ve esere dair edebî incelemeler eklenmiştir. Türk Edebiyatı dersinde ise baştan Tanzimat dönemine kadar olan Türk Edebiyatı hakkında Divan ve Halk Edebiyatları da dikkate alınarak kısa bilgi verilmesi, bu bilgiler verilirken tarih bilgisinin yanında edebî incelemeler ve açıklamalara da yer verilmesi istenmiştir.

1924 yılı öğretim programından farklı olarak edebiyat ve dil öğretiminde İslamiyet öncesi ve İslamiyet sonrası Türk Edebiyatı gibi bir bölümlendirme kaldırılmıştır. Okuma bölümünde sadece Batı ve halk edebiyatı metinleri esas alınacaktır. İkinci sınıf ders konularının düzenlenmesinde daha önce uygulanan kronolojik yaklaşımdan vazgeçildiği görülmektedir. Yazma dersinde metin – yazar odaklı bir yaklaşım görülmektedir. Edebiyat tarihi bölümünde ise kronolojik yaklaşıma uygun bir işleyiş vardır.

Üçüncü sınıf edebiyat dersi ders dağılımı ve içeriği bakımından ikinci sınıf ile aynıdır. Sadece Türk Edebiyatı dersinde Tanzimat döneminden günümüze kadar olan dönem esas alınmıştır. Edebiyat şubesine ait 2 saat derste de edebî eser incelemeleri, Avrupaî okul ve mesleklere ait bilgi verilecektir.

Bu bölüm 1924 öğretim programından tamamen farklıdır. Türk lehçeleri, dil ve edebiyatlarının öğretiminden vazgeçilmiştir. Çetin (2008: 29) bu durumun o dönemdeki siyasî politika ile ilgili olabileceğini belirtmektedir.

1924 öğretim programında edebiyat dersinin amaçları, yöntem ve teknikleri, içeriği tam olarak belirlenmemiştir. Edebiyat öğretimi öğretmenin bilgisi, yeteneği ve başarısı doğrultusunda şekillenmekte ve bu program öğretmene özellikle metin seçiminde büyük bir serbestlik vermektedir. 1934 öğretim programı bu yönden biraz daha ayrıntılıdır.

1935 yılında öğretim programına yardımcı bir kılavuz yayınlanmıştır. 1936 yılında dil bilgisi öğretimi, kuralları belirleninceye kadar Atatürk'ün emriyle programdan çıkarılmıştır (Göğüş, 1978: 48).

1938 yılında öğretim programında ders ödevleriyle ilgili açıklamalar yapılmıştır.

1939 yılı Millî Eğitim Şûrası'nda meslekî ve teknik okulların programları üzerine konuşulmuş ve ders kitaplarıyla ilgili tek tip kitap (devlet kitabı) sistemine geçilmiştir.

1940 yılında dil bilgisi ile ilgili ders kitabı yazdırılmıştır. Tahsin Banguoğlu'na yazdırılan “Ana Hatlarıyla Türk Grameri” ve Necmettin Halil Onan'a yazdırılan “Dil bilgisi I” adlı kitaplar neticesinde dil bilgisi öğretimi tekrar edebiyat dersi programında yer almıştır (Duman, 1992: 8).

1942 yılında lise üçüncü sınıf edebiyat dersleri tekrar düzenlenmiştir. Edebiyat ders saati 4 saate indirilmiştir: Edebiyat Tarihi (1 saat), Tahrir (1 saat), Edebî Okuma (1 saat) ve Metin Tetkiki (1 saat).

1943 yılı Millî Eğitim Şûrası'nda ana dili çalışmalarında verimin arttırılması, meslekî ve teknik okullar için ayrı kitap yazılması, kitaplara tarihî okuma parçalarının eklenmesi, ayrıca ahlak eğitiminin verilmesi ve ideal Türk çocuğu yetiştirilmesi konularında karara varılmıştır.

1949 yılında dersin adı “Türk Dili ve Edebiyatı” olarak kabul edilmiştir. 1949 ve 1950 yıllarında dersin bölümlenmesi ve haftalık ders saatleri şu şekildedir:

Tablo 5: 1949-1950 Yılları Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Haftalık Ders Saati

Sınıf	Okuma ve edebiyat	Dil bilgisi	Kompozisyon
Lise I	2 saat	1 saat	2 saat
Lise II	2 saat	1 saat	1 saat
Lise III	2 saat(sadece okuma)	--	2 saat

1949 Millî Eğitim Şûrası'nda lise öğretim süresinin dört yıla göre tespit edilmesi kararlaştırılmıştır (Başaran, 1993: 83). Bu değişim 1954-1955 öğretim yılından itibaren tekrar 3 yıla indirilmiştir.

Türkiye’de cumhuriyetin ilk yıllarından 1949 yılına kadar tek kitap uygulaması görülmektedir. 1949 yılından sonra çoklu kitap uygulamasına geçilmiştir (Ceyhan ve Yiğit, 2003: 27).

1952 yılında dersin amaç ve yöntemlerine dair açıklamalar yapılmıştır.

1954 yılında liselerin öğretim süresinin tekrar 3 yıla indirilmesi ile program yenilenmiştir. Buna göre ders dağılımı şu şekildedir:

Tablo 6: 1954 Yılı Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Haftalık Ders Saati

Sınıf	Okuma	Kompozisyon
Lise I	3 saat	2 saat
Lise II	3 saat	1 saat
Lise III (Fen kolu)	2 saat	1 saat
Lise III (Edebiyat kolu)	5 saat	1 saat

1957 yılı öğretim programı en uzun süre uygulamada kalan öğretim programıdır. 1976 yılı hariç 33 yıl uygulamada kalmıştır. Ders, Türk Dili ve Kompozisyon ile Türk Edebiyatı olarak iki ayrı bölümde değerlendirilmiştir.

Bu programda Türk Dili ve Edebiyatı dersi yine “okuma” ve “kompozisyon” olarak iki alanda yapılmaktadır. Dil bilgisi dersi ise okuma ve kompozisyon derslerinde verilecektir. Derslerin işleniş metoduyla ilgili bilgiler verilmektedir, fakat edebiyat tarihi temel alınmıştır (Karakuş, 2002: 182-183).

Tablo 7: 1957 Yılı Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Haftalık Ders Saati

Sınıf	Okuma	Kompozisyon
Lise I	3 saat	2 saat
Lise II (Fen kolu)	3 saat	1 saat
Lise II (Edebiyat kolu)	4 saat	1 saat
Lise III (Fen kolu)	2 saat	1 saat
Lise III (Edebiyat kolu)	5 saat	1 saat

1962 Millî Eğitim Şûrası'nda liseler ile ilgili "liselerin genel eğitim veren bir okul olup esas fonksiyonunun yüksek öğrenime gidecek öğrencilerle liseden sonra hayata atılacak gençlere hem genel kültür hem de ilgi, istidat ve kabiliyetlerine uygun gerekli meslek öncesi bilgi ve becerileri kazandıran bir kurum olduğu" tanımı yapılmıştır. Bu tanıma göre gerekli değişikliklerin yapılmasına başlama kararı, liselerin yeni öğretim programları ve yönetmeliklerinin 1962-1963 öğretim yılı için hazırlanmasına ve önce deneme mahiyetinde bazı okullarda uygulanmasına, nüfusun az olduğu yerlerde meslekî ve genel liselerin birleştirilmesine karar verilmiştir.

1970 Millî Eğitim Şûrası'nda ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim programlarının birbiri ile uyumlu olmasının gerekliliğine; ortaöğretimin hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlama, hayata ve iş alanlarına hazırlama görevlerinin olduğuna ve bunlarla ilgili öğretim programlarının düzenlenmesine karar verilmiştir. İlk sınıf yöneltme sınıfıdır. İlk sınıftan sonra ise ilgili programa başlanır.

- a. Yükseköğretime hazırlayan programlarda 10. sınıfta fen ve edebiyat, 11. sınıfta edebiyat (dil ve edebiyat ve sosyal ve ekonomik birimler), fen (matematik ve fizik, tabiat bilimleri) diye iki program düşünülmüştür. Bu programlarda ortak mecburî dersler, programa ait özel dersler ve seçmeli dersler bulunur. Öğretim süresi üç yıldır.
- b. Hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlayan programlarda meslek derslerinin yanında ortak dersler de bulunur. Öğrenim süresi üç yıldır.
- c. Hayata ve iş alanlarına hazırlayan programlar daha çok meslekî ve teknik öğretim ağırlıklıdır, öğretim süresi üç yıldır.

Ayrıca, her çeşit ikinci devre ortaöğretim kurumuna lise adının verilmesi (fen lisesi, öğretmen lisesi, teknisyen lisesi...), sınıf geçme yerine ders geçme ve kredi sistemine göre bir program taslağının hazırlanması ve 9. Şuraya sunulması kararlaştırılmıştır.

1974 yılındaki Millî Eğitim Şûrası'nda Türk eğitiminin amaçları, Türk millî eğitiminin temel ilkeleri, Türk eğitim sisteminin genel yapısı ve programlar, Türk eğitim sistemi içinde öğrenci akışını düzenleyen kurallar, 1974-1975 öğretim yılında yeni sistemle ilgili uygulama planı üzerinde ayrıntılarıyla durulmuştur. Bu şûrada ilköğretim ve ortaöğretim programlarının bütünleştirilmesi tartışılmıştır. Tek kitap uygulamasına geçileceği yönünde karar alınmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı dersinin bütün programlar için haftalık ders saati dokuzuncu ve onuncu sınıflarda 4, on birinci sınıfta Kompozisyon dersi başlığı altında 3 olarak düzenlenmiştir. Yükseköğretime hazırlayan ortaöğretim okullarında ise onuncu ve on birinci sınıftan itibaren dil ve edebiyat, sosyal ve ekonomik bilimler, matematik ve fizik, tabii bilimler olmak üzere dört çeşit program uygulanmaktadır. Dil ve edebiyat programında ortak derslere ek olarak on birinci sınıfta haftalık 6 saatlik Türk Dili ve Edebiyatı dersi düşünülmüştür.

Sınıf geçme yerine ders geçme ve kredi sisteminin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu sisteme göre Türk Dili ve Edebiyatı dersi dokuzuncu sınıfta 5, onuncu sınıf edebiyat şubesinde 5, on birinci sınıf edebiyat şubesinde 6; üç yılın toplamında edebiyat şubesinde 16 kredi olarak düzenlenmiştir. Fen bölümünde toplam kredi 12'dir.

1976 öğretim programında Türk Dili ve Edebiyatı dersi şu şekildedir:

Tablo 8: 1976 Yılı Türk Dili Ve Edebiyatı Dersi Haftalık Ders Saati

Sınıf	Edebiyat	Türk Dili	Türkçe Kompozisyon
Lise I	3 saat	1 saat	1 saat
Lise II (Edebiyat kolu)	3 saat	1 saat	1 saat
Lise II (Fen kolu)	2 saat	1 saat	1 saat
Lise III (Edebiyat kolu)	4 saat	1 saat	1 saat
Lise III (Fen kolu)	2 saat	1 saat	1 saat

1981 yılındaki Millî Eğitim Şûrası'nda tek tip fakat çok amaçlı lise, ortaokulun ilköğretim okulu olarak belirlenmesi, Türk Dilinin öğretimine ağırlık verilmesi, programa eklenecek Atatürkçülük konuları üzerinde durulmuştur.

1981 yılındaki şûra ile eğitimde yeni model ihtiyacı gündeme gelmiştir. Ortaöğretim sayısal anlamda gelişmiştir fakat öz anlamında bir değişiklik görülmemektedir. Türk siyasi tarihindeki gelişmeler başta olmak üzere toplumdaki her tür değişim bir yeni model arayışını gerektirmiştir. İyi insan, iyi vatandaş yetiştirmede mevcut programın yetersizliği görülmüştür. Öğretim programına Atatürkçülük konularının eklenmek istenmesi de bütün öğrencileri Atatürkçülük çizgisinde buluşturmak istenmesindendir (Kaya, 1989: 46-47).

1987-1988 öğretim yılından itibaren lise üçüncü sınıf şubeleri şu şekilde adlandırılmıştır: Fen, Sosyal Bilimler ve Edebiyat, Matematik.

1988 yılındaki Millî Eğitim Şûrası'nda ortaöğretimde ortak program uygulayan okullarda öğrencilerin lise ikinci sınıfta “Fen” ve “Sosyal bilimler”, on birinci sınıfta “Matematik ve Tıbbi bilimler” ile “Sosyal bilimler ve Edebiyat” kollarına ayrılmasına karar verilmiştir. Ortaöğretim ve Türk Dili ve Edebiyatı ile ilgili alınan kararlar ise şöyledir:

- Türkçe eğitim ve öğretimi ile ilgili olarak terminoloji birliği sağlanması,
- Lise Türk Dili ve Edebiyatı programının hazırlanması,
- Bu programda yakın dönemin edebî metinlerinden, doğu ve batı klasiklerinden örneklerle de yer verilmesi ve programa diksiyon çalışmaları ile ilgili esasların konulması,
- Kompozisyon dersinin ayrı bir ders hüviyetine kavuşturulması,
- Türkçe dersinin sınıf geçmede ağırlıklı olması,
- Türk Dili öğretiminin yeterince yararlı olabilmesi için dil bilgisi derslerinin ayrı saatlerde okutulması,

- Öğrencilere okuma sevgi ve alışkanlığının kazandırılması ve bunun için ilkokuldan başlayarak sınıf seviyesine göre Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca tespit edilmiş edebî değer taşıyan yılda en az beş kitabın okutulması,
- ÖSYM sınavları için Türkçenin ağırlığının artırılması ve Türkçe için bir baraj sisteminin getirilmesi,
- Fen liseleri gibi Edebiyat ve Sosyal bilimler liselerinin muhakkak düşünülmesi ve gerçekleştirilmesi,
- Millî eğitimin genel hedeflerinden ilkinin çocuğunun ana dilini kullanma başarısını duyma, düşünme, hayal etme ve ilişki kurma başarısıyla bütünleştirilmesi olduğu,
- Doğru telaffuz ile dilin doğru kullanılmasının ve çocuğun sosyalleşmesinin sağlanması,
- Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin muhtevasının tayininde kültürel açıdan hedef alınan insan tipinin yetiştirilmesinin göz önünde bulundurulması; bu derslerin bilgi ezberletici değil, düşündürücü, araştırıcı ve davranış kazandırıcı olması ve program muhtevalarının belirlenmesinde merkezden çevreye ilkesinin dikkate alınması,
- Türk çocuklarının Türkçeyi doğru, güzel konuşur ve yazar hâle getirilmesi için ders saatinin gerekli görüldüğü yerlerde artırılmasıdır.

1992 yılında Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı Ders Geçme ve Kredi Sistemi'ne göre düzenlenmiştir. Öğretim süreci yıl yerine dönem esasına göre planlanmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı dersi “Edebiyat” ve “Türk Dili ve Kompozisyon” olarak iki alanda işlenecektir ve notları ayrı ayrı verilip yıl sonunda tek not olarak hesaplanacaktır (Karakuş, 2002: 185).

1992 öğretim programında Türk Dili ve Edebiyatı dersinin genel amaçları özetle şu şekildedir.

1. Türk Dili'ni edebiyatımızın seçkin eserlerini okutarak öğretme,
2. Dilin millet eğitim ve öğretimdeki yerini kavratma,
3. Öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım yeteneklerini geliştirme,
4. Okuma zevk ve alışkanlığı kazandırma,
5. Türk Dilinin dünya çapında da eserler veren bir dil olduğu ve köklü bir dil ailesinden geldiği şuurunu yerleştirme,
6. Yazarken ve konuşurken Türkçenin kurallarını düzgün kullanabilme,
7. Türk toplumunun temel değer ve hükümlerini öğretip benimsetme,
8. Türk Edebiyatının dünya edebiyatındaki yerini ve önemini kavratma,
9. Öğrencilerin diğer alanlarda da düşünme, araştırma, tartışma, değerlendirme, yorumlama, sentez ve oluşturma gücünü geliştirme,
10. Kavrama, analiz ve sentez yapabilme alışkanlığı kazandırma,
11. Metin tahlillerinde Türk kültürünün inanç, bilgi ve zevk inceliklerine ait birikimini tanıtarak benimsetmetir.

1992 yılı öğretim programı ders geçme ve kredi sistemine göre dönemler esas alınarak hazırlanmıştır. Türk Dili ve Edebiyatı dersi programı Edebiyat, Türk Dili ve Kompozisyon olmak üzere üçe ayrılmıştır. Hepsi için ayrı öğretim programları hazırlanıp ayrı ders kitapları yazılacaktır (12.04.1993/93 numaralı TTK Kararı). Bu programa göre Türk Dili Edebiyatı dersi birinci ve ikinci dönemlerde haftada 4, üçüncü ve dördüncü dönemlerde ise haftada 3 saattir. Birinci ve ikinci dönem için ayrılan sürelerin haftada 3 saati edebiyata, 1 saati ise Türk Dili ve kompozisyona; üçüncü ve dördüncü dönemlerde haftada 2 saat edebiyata, 1 saat Türk Dili ve Kompozisyona ayrılır. Türk Dili ve Kompozisyon dersleri dönüşümlü olarak işlenecektir. Değerlendirmede edebiyat ve Türk Dili derslerinin sınavları birlikte yapılacak ve puanlamanın %70'ini oluşturacaktır. Kompozisyon sınavı ise ayrı

yapılacak ve değerlendirmenin %30'unu oluşturacaktır. Dönem sonunda tek not olarak ifade edilecektir.

Programda içeriğin sürekli olarak çağdaş bir anlayışla geliştirileceği belirtilmiştir. Batı Edebiyatı bölümü yerine Dünya Edebiyatı bölümü konulmuştur ve Türkiye dışındaki Çağdaş Türk edebiyatlarına da yer verilmiştir. 1924 yılı öğretim programında Türkiye dışı Türk edebiyatlarına yer verilmesine rağmen sonraki programlarda 1992 yılına kadar yer verilmemiştir. Türkiye Dışı Türk edebiyatlarının 1924 yılı öğretim programından çıkarılması, 1926 yılında yapılan Bakü Türkoloji Kongresi'nden itibaren Sovyetler Birliği'nin uyguladığı Türk aleyhtarı politikalardan dolayı Türk iktidarının uluslararası ilişkilerde hassas davranması sebebiyledir. 1992 yılı öğretim programına tekrar alınma sebebi ise Sovyetler Birliği'nin dağılması ve bağımsızlığını kazanan Türk devletlerinin Türkiye'ye taşıdığı heyecan ve sevinçtir (Çetin, 2007: 143).

9. sınıfta tür ve şekillerle edebî kavram ve şekillere, 10. ve 11. sınıflarda Türk Edebiyatı tarihi gelişimi içinde devrin, şahsiyetin ve eserlerin en belirgin özellikleri ile dünya edebiyatının seçkin örneklerine, Tanzimat ve çağımıza kadar olan Türk Edebiyatına yer verilmiştir.

Programda konular yakından uzağa, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene giden metotla işlenir. Öğretim metin merkezlidir.

Konu başlarında açıklayıcı, düşündürücü ve yönlendirici özellikte bilgi verilir. Uzun eserlerden seçilen parçalar konu bütünlüğü taşımalıdır. İslamiyet'ten önceki Türk Edebiyatından seçilen metinlerin bir bölümü, Türk Dili'nin tarihi değişimini göstermek amacı ile asıl şekli ile verilir.

Dünya Edebiyatı'ndan seçilecek metinler iyi çevirilerden ve millî kültürümüzle çelişmeyen eserlerden alınır. Seçilen metinler yoluyla millî kültürümüz, örf ve adetlerimiz ve millî menfaatlerimiz benimsetilir. Öğrencilerde çağdaş ilim ve teknolojiye ilgi uyandırılır. Türk Dili ve Edebiyatı konuları bölümler hâlinde ele alınmıştır.

10. ve 11. sınıflarda edebiyat konularının öğretiminde kronolojik yaklaşım temel alınmıştır.

Türk Dili konularında sestten başlayan ve cümleye giden tümevarım yöntemi kullanılmıştır. Bu bölüm yapısalcı yaklaşıma göre oluşturulmuştur.

Kompozisyon bölümü ise psikolojik güçlendirme, dinleme, konuşma, okuma, yazma ve sosyolojik durum bölümlerinden oluşmaktadır. Kompozisyon dersi ile yapıcı, yaratıcı, keşfettirici, eleştirel düşünce hedeflenmiştir.

1996 yılındaki Millî Eğitim Şûrası'nda ortaöğretimin yeniden yapılanması üzerinde durulmuştur. Bu şûrada ortaöğretim alanında alınan kararlar şöyledir:

- Millî Eğitim Kanunu amaç ve ilkelerine göre genel öğretim ile meslekî ve teknik öğretimin amaçlarının ve yetiştireceği öğrenci tipinin yeniden tanımlanması,
- 2000'li yılların gerçekleri, değişimleri ve geleceğin ihtiyaçları çok iyi araştırılarak, beyin ve genler üzerindeki yeni buluşların eğitime etkileri takip edilerek “sorularla programlı öğrenme” ve “keşif yolu” gibi öğrenim teknikleri de kullanılarak, ileri dünyanın eğitimdeki düzeyine ulaşmak amacıyla öğretim programı ve derslerin yeniden düzenlenmesi,
- Çok hızlı okuma, iyi anlama ve gözlem alanlarını iyi kullanarak, bilgi birikim kaynaklarına, yazı yazma standartlarına ulaşarak sanata yönelmiş, hareketli, atılcı insan tipinin oluşturulması,
- Yaratıcı düşünceyi geliştirme, öğrenmeyi öğretme, bilgi arama ve bulma yöntemleri, geleceği hesaplama, milli kültür ve Türk dünyasıyla eğitimin ve ortak Türkçenin koordinasyonunun hedeflenmesi,
- Artan nüfus ve sınıflarda yığılmaların ilave bir çözümü olarak yeni öğretim teknolojilerinin devreye sokulması; ülke şartlarının gerektirdiği insan tipinin yetiştirilmesi için ortaöğretim kurumlarının öğrencilerin %65'ini meslekî ve teknik eğitime, %35'ini genel eğitime yöneltecek, bu yönde öğrenim görmelerini

sağlayacak şekilde yeni bir yapıya kavuşturulması, insan gücü-eğitim-istihdam dengesinin kurulması,

- Ortaöğretimin temel eğitime dayalı olup hazırlık ve yönlendirme yılından sonra en az üç yıl süreli olması.

“Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması” kapsamında; Talim ve Terbiye Kurulunun 07 Haziran 2005 tarih ve 184 sayılı kararı ile liselerin öğrenim süresi, 2005-2006 öğretim yılından itibaren 9. sınıftan başlamak üzere kademeli olarak 4 yıla çıkarılmıştır.

2005-2006 yılından itibaren uygulanan yeni öğretim programı ile Türk Dili ve Edebiyatı dersi “Türk Edebiyatı” ve “Dil ve Anlatım” olarak iki alanda işlenecektir.

Öğretim programlarının içeriğinin çok yoğun olduğu ve ülkenin ihtiyaçları göz önüne alınmadan, ezberciliğe yönelik hazırlandığı eleştirisi eğitim tarihinde sürekli yapılmaktadır. Kaya (1977)’ya göre, Türk Dili ve Edebiyatı ortaöğretim programları Fransız sisteminin etkisi altında hazırlanmıştır ve 1925 yılından itibaren büyük bir değişikliğe uğramamıştır. Ortaokul programındaki Türkçe (okuma, dil bilgisi ve kompozisyon), tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi, matematik, fizik, kimya, yabancı dil, resim, fen (zooji, fizyoloji ve botanik), müzik, beden eğitimi, ev ekonomisi, el işi, tarım, din, ticaret ve ahlak dersleri daha ayrıntılı bir şekilde liselerde okutuluyordu. Buna ek olarak da Türk Dili ve Edebiyatı, felsefe, mantık, sosyoloji, psikoloji, astronomi, askerlik gibi konular da yer almaktadır (Kaya, 1977: 218). Bu konuda yabancı araştırmacıların raporları da bunu destekler niteliktedir. 1933-1934 yıllarında Amerikan heyeti de ortaöğretim öğretim programımızdaki eksiklikleri gördükten sonra ülkenin bütün ihtiyaçları incelendikten sonra program yapılmasını önermiştir. Ellsworth Tompkins 1950’lerde “Türkiye’de ortaöğretimin amacı elit mi yoksa vatandaş mı yetiştirmektir?” sorusuyla, John J. Rufi orta ve lise programımızı o yaş grubu öğrencileri için çok ağır bulduğunu belirttiği raporu ile öğretim programının yetersizliğine dikkat çekmiştir (Kaya, 1977: 219).

Türk Dili ve Edebiyatı öğretimini etkileyen en önemli etken hükümetlerle birlikte değişen eğitim politikalarının öğretim programlarını da etkilemesidir.

2.1.2. İngiltere’de Ortaöğretim ve Edebiyat Öğretimi

İngiltere’nin ekonomisinde ve nüfusunda 18. yüzyılın ortalarından 19. yüzyılın ortalarına kadar ciddi değişimler yaşanmıştır. 1751-1871 yılları arasında İngiltere nüfusu dört katlık bir artış göstermiştir. Nüfus değişimi doğal olarak sosyal yapıyı ve eğitim sistemini de etkilemiştir (Eaglesstone, 1999: 12).

İngiltere’de eğitim başlangıçta serbest olarak başlamış, daha sonra belirli yaş grubu için zorunlu hâle getirilmiştir. 1851’de çalışan sınıfın çocukları için eğitim süresi yaklaşık iki yıl olarak belirlenmiştir. 1862 yılı raporu (The Revised Code) ile öğretim programı okuma, yazma ve matematik derslerinde ücretlendirmeye gitme yoluyla sınırlandırılmıştır. 1870 yılı Eğitim Kanunu ile ilköğretim tüm çocuklar için düzenlenmiştir. 1880 yılında eğitim on yaşına kadar zorunlu hâle getirilmiştir (Goodson, 2002: 13).

İngiltere’de 19. yüzyılın sonlarına doğru 1861 Newcastle komisyonu ile ilköğretim okulları için ortak bir program geliştirilmesi gündeme gelmiştir. Ortaöğretim programlarının geliştirilmesi ise 1868 Taunton Komisyonu raporu ile başlar. 1868 yılında Taunton Komisyonu, ortaöğretim programının reformu kapsamında farklı sosyal sınıflar için toplumun temel ihtiyaçlarına göre ilki üst düzey ailelerin çocukları, ikincisi işadamlarının çocukları, üçüncüsü ise esnafın çocukları için olmak üzere üç tür belirlemiştir. Bu eğitim modelinin oluşturulmasında Prusya sisteminin etkisi görülmektedir (Ross, 2000: 19). Bu sistemin benimsenmesindeki en önemli etken okulda geçirilen zamandır. Öğrencilerin hangi bölümde öğrenim görecekleri ise ailelerinin ödeme gücü ile bağlantılıdır (Goodson, 2002: 13).

1868 yılında Devlet Okulları Kanunu ile klasik ders dağılımının yanı sıra matematik, çağdaş dil, tarih, coğrafya, iki fen bilimi dalı, resim ve müzik de öğretim programına dâhil edilmiştir. Almanya ve Amerika’nın ekonomik ve askerî gücünün İngiltere’ye oranla artması öğretim programında da değişiklik yapılmasını gündeme getirmiştir (Goodson, 2002: 5). 1895 Bryce komisyonu ile öğretim programında asıl değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu komisyon aynı zamanda 1902 Eğitim kanununun da temel esaslarını belirlemiştir. Meslekî ve teknik okulların öğretim

programları da bundan sonra oluşturulur. 1902 Eğitim Kanunu'nun iki önemli sonucu olmuştur:

- a. Eğitim politikasının belirlenmesi ve ülkenin yerel sorumluları tarafından desteklenmesi, ortaöğretimin devlet okulları ve dil okullarında öğretim programının örneklerini gerçekleştirmesi.
- b. Eğitim sisteminde birlik oluşturulması (Goodson, 2002: 7).

1899'da oluşturulan Eğitim Yönetimi Kurulu 1904 yılında ortaöğretimi dört yıla çıkarmıştır. Öğretim programında matematik, fen bilimleri, İngiliz Dili ve Edebiyatı, coğrafya, tarih, yabancı dil, resim, el işi (iş-teknik tarzı), beden eğitimi ve kızlar için el sanatları dersleri bulunmaktadır (Goodson, 2002: 7; Kelly, 2004: 225).

İlköğretim sonrası 1904 öğretim programı, konu isimlerine göre hazırlanmıştır. Öğretilcek konuların listeleri, haftalık öğretim süresi bu programda belirlenmiştir. Bu programda İngiliz Dili ve Edebiyatına 4.5 saat ayrılmıştır. 3.5 ile 6 saat arası değişen ikinci bir yabancı dil öğretimine yer verilmiştir. İkinci dil olarak genellikle Latince yer almıştır. Bu program öğrenci merkezlidir. Öğretmen - öğrenci iletişimi, öğrencinin geçmiş yaşantılarıyla bağ kurma vb. özellikler göz önünde bulundurulmuştur.

Bu programda konuların yanı sıra gözlem ve açıklama alışkanlığı, tabiat kanunları ve gerçekler, insanlığın başarılarına ve ideallerine ilgi, kendi ülkelerinin tarih ve edebiyatını tanıma, kendi dilinin gücünü fark etme, iyi okuma ve düşünerek çalışmanın tadına varma, fiziksel beceriler, basit sağlık kuralları ve ahlaki değerler gibi kazanımlara da yer verilmiştir.

1916 yılında "Reconstruction (Yeniden yapılanma)" kurulunun kurulmasıyla öğretim programında İngilizcenin yeri ve önemi üzerinde tekrar çalışılmıştır. 1921 Newbolt raporu ile "İngilizce dersi" öğretim programının merkezine yerleştirilmiştir. Böylece her öğretmen öncelikle İngilizce öğretmeni olarak kabul görecektir. 1917 yılında ortaöğretim okulları sınav kurulu (Secondary Schools Examination Council)nun kurulması ile her öğrenci 16 yaşından sonra programda belirlenen en az beş temel dersten geçmek şartıyla diploma almaya hak kazanacaktır. Bu öğretim

programı ile öğrencilerin üniversiteye hazırlanması da hedeflenmiştir (Ross, 2000: 21-22).

1921 yılında Eğitim Kurulu (Board of Education) tarafından İngiltere ve Galler’de İngilizce öğretimi üzerine “The Teaching of English in England” başlığı altında Newbolt Raporu sunulmuştur. İngilizcenin eğitim sürecinin her aşamasında olmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur (Newbolt Report, 1998).

1926, 1931, 1933 tarihli Hadow kurulu tarafından düzenlenen raporlarla ortaöğretim programında düzenlemeler yapılmıştır. Genel liseler ile meslekî ve teknik okulların nitelikleri belirlenmiştir.

1944 Eğitim Kanunu ile ortaöğretimi lise, meslekî ve teknik okullar, modern okullar olarak düzenleme görevi yerel eğitim otoritelerine (Local Education Authorities-LEAs-) verilmiştir. Eğitim Bakanlığı 1950’lere doğru öğretim programı ile ilgilenmeyi bırakmıştır.

1944 Kanunu’nun ardından seksen yıl boyunca öğretim programı üzerinde üç ana etken rol oynamıştır: Özellikle bilim ve teknoloji alanındaki bilginin artması, öğretim ve öğrenme süreç ve yöntemlerindeki değişme, toplumun değişimi özellikle sınıflara ayrılması (Ross, 2000: 25-26).

1947 yılında zorunlu eğitimi bitirme yaşı 15’e çıkarılmıştır (Goodson, 2002: 18).

Savaş sonrası değişimler, özellikle Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği’nin güçlü yükselişi gibi etkenler öğretim programlarını da etkilemiştir. Öğretim programlarında bilim ve teknoloji yönünden güçlü olan toplumun dilini anlamaya yönelik dil eğitimi gibi yeniliklere yer verilmiştir.

1962 yılında öğretim programları üzerinde çalışması için “Curriculum Study Group” adlı bir birim kurulmuştur (Ross, 2000: 26-27).

1960-1970 yılları arası öğretim üzerine birçok proje yapılmıştır. Bu projelerde o dönem İngiliz toplumundaki çok kültürlü ve çok dilli yapı da dikkate

alınmıştır. Öğretim projelerinden çoğu sınıf ortamı için düzenlenen materyal tabanlı projelerden oluşmaktadır. “Schools Council” adı verilen okul kurulunun asıl görevi okulların öğretim programlarına ve sınavlarına yardım etmek, belirlenmiş prensipler doğrultusunda tüm okulların işbirliği içinde çalışmasını sağlamaktır. Kurulun ilk zamanlarında, her okulun kendi personeli tarafından öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş öğretim yöntemleri ve programı ile tamamen kendinden sorumlu olmasına karar verilmiştir.

1970’lerin sonuna doğru yerel eğitim otoriteleri(LEAs)nin kendi okullarının, özellikle öğretim materyalleri ve projeleri üzerine yeni çalışmalar yapmalarıyla, öğretim programları üzerinde etkileri artmıştır (Ross, 2000: 29-30).

1972 yılı sonrası öğretmenin rolü değişmiştir. Öğretmenin asıl görevi öğrencileri motive etmek, onlara yardımcı olmak ve onların gelişime yardım etmek olarak tekrar düzenlenmiştir (Goodson, 2002: 21).

1976 yılında Ruskin Koleji’nde sunulan Callaghan raporu ile eğitimin amaçları ve öğretim programının yapısı üzerine çeşitli tartışmalar başlamıştır. 11-16 öğretim programı (DES, 1977b) ortaöğretim okullarının tüm öğretim zamanının dörtte üçü veya üçte ikisini dolduracak şekilde düzenlenmiştir. Estetik ve yaratıcılık, ahlak, dil bilimi, matematik, beden eğitimi, bilim, sosyal- politik ve ruhsal gelişim gibi alanlarda deneyim sahibi olmayı amaçlamaktadır (Ross, 2000: 37).

1979 yılında Muhafazakâr Parti’nin yönetime gelmesiyle meslekî ve teknik okullarda modernleştirme çalışmaları görülmektedir (Goodson, 2002: 21).

Ocak 1980’de “A Framework for the School Curriculum” adlı çalışmayla hangi konuların ne kadar zamanda öğretileceği üzerine yeni bir düzenleme yapılmıştır. Green Paper Education in Schools (DES, 1977a) adlı çalışmayla bu çalışmanın karşılaştırması şöyledir (Ross, 2000: 38-39):

Tablo 9: İngiltere 1977-1980 KS4 İngilizce Dersi Karşılaştırması (DES, 1977a, s. 6, paragraf 1.19; DES, 1980a, s. 3, paragraf 9).

Okullarda eğitim (1977)	Öğretim programı için bir yapı (1980)
Öğrencilerin hareketli, sorgulayıcı yönlerini geliştirmek; onlara soru sorma, tartışma yeteneği kazandırmak,	Öğrencilerin hareketli, sorgulayıcı yönlerini geliştirmek; onlara soru sorma, tartışma yeteneği kazandırmak ve fiziksel yeteneklerini geliştirmek,
Matematik, fen ve teknik bilgilerine temel oluşturmak, hızla gelişen dünyada kız ve erkeklere gerekli olan yetenekleri kazandırmak,	Hızla gelişen dünyada öğrencilere yetişkin hayatı ve iş hayatı ile ilgili bilgi ve becerileri kazandırmak,
Öğrencilerin okuma, yazma ve konuşmada dili etkili ve yaratıcı kullanmalarına yardım etmek,	Öğrencilerin dili ve sayıları etkili kullanmalarına yardım etmek,
Öğrencilerin yaşam standartları için paranın nasıl kazanıldığını ve bu süreçte ticaretin ve endüstrinin asıl rolünü göstermek,	-
Öğrencilere kendileri ve diğerleri için ahlaki değerleri göstermek, rekabet, din vb. konularda hoşgörü kazanmalarını sağlamak,	Ahlaki değerleri göstermek, rekabet, din vb. konularda hoşgörü kazanmalarını sağlamak,
Öğrencilere yaşadıkları dünyayı ve milletlerin birbirine bağlılığını anlamalarında yardım etmek,	Öğrencilere yaşadıkları dünyayı ve bireylerin, grupların, milletlerin birbirine bağlılığını anlamalarında yardım etmek,
Sanat ve bilimde, dinde ve sosyal düzende insanlığın başarısını ve isteğini anlamada öğrencilere yardım etmek,	Öğrencilerin insanlığın başarısını ve isteğini anlamalarına yardım etmek,
Sosyal bakımdan zor öğrenen öğrencilerin gelişimine gerekirse ek kaynaklarla yardımcı olmak.	-

1980 yılındaki çalışmada İngilizce seviyesinin yaşa ve yeteneğe göre değişebileceği, fakat İngilizce'nin tüm derslerin en az %10'u kadar zamanı kapsamalarının gerekliliği belirtilmiştir.

1984 yılında öğretim programı yeniden düzenlenmiştir. 1977 ve 1984 öğretim programlarının taşıdıkları ana özellikler şu şekildedir (Ross, 2000: 51):

Tablo 10: 1977-1984 KS4 İngilizce Dersi Karşılaştırması (DES, 1977b, s. 6; DES, 1985a, paragraf 33).

<u>1977</u>	<u>1984</u>
Estetik ve yaratıcılığa önem verir.	Estetik ve sosyallığa önem verir.
Etik değerler önemlidir.	Moral değerler önemlidir.
Dil bilimine yer verilmiştir.	Dil bilimine ve okur yazarlığa yer verilmiştir.
Matematik dersi önemli bir yere sahiptir.	Matematik dersi önemli bir yere sahiptir.
Fiziksel beceriler önemlidir.	Fiziksel beceriler önemlidir.
Bilime önem verilmiştir.	Bilimsellik önem verilmiştir.
Insan ve politikaya yer verilmiştir.	Insan ve topluma yer verilmiştir.
Manevî değerlere yer verilmiştir.	Manevî değerlere yer verilmiştir.
Teknolojideki yeniliklere yer verilmiştir.	-

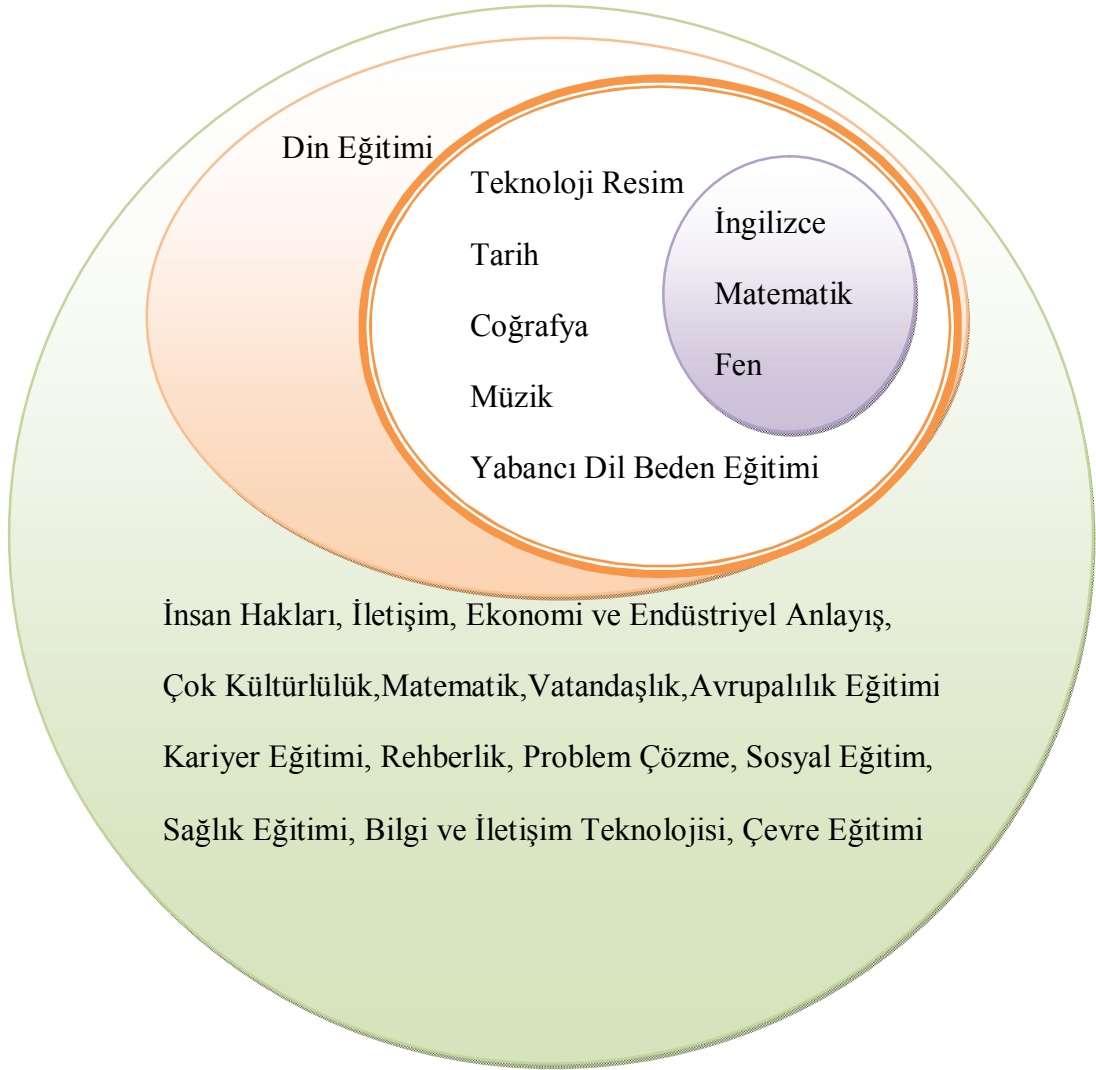
1987 yılında İngiltere, ekonomik olarak önde olan Avrupa ülkelerinin öğretim programlarını incelemiş ve öğretim programlarını o doğrultuda geliştirme kararı almıştır (Ross, 2000:62). 1987 yılında ortaöğretimde sadece üç ders zorunluydu:

İngilizce, matematik ve fen bilimleri. 1987 yılında oluşturulan öğretim programı 1904 yılındakinin biraz değiştirilmiş şeklidir.

İngilizce dersi 1904 yılındaki düzenlemede “İngiliz Dili ve Edebiyatı” adıyla zorunlu ders olarak haftalık ders saatinin %13’ünde, 1988 yılında yapılan düzenleme ile “İngilizce” adı altında yine zorunlu ders olarak haftalık ders saatinin %10’luk zaman diliminde yer almıştır. 1988 yılında öğretim programı değişikliği 1944 reformundan sonra en etkili gelişme olarak nitelendirilmiştir (Ross, 2000:63-65).

1988 yılı Mart ayında Kingman raporu öğretmen yetiştirmede İngilizce öğretimi üzerine sunulmuştur (Ross, 2000: 82).

1993 yılı öğretim programı ve dersleri şu şekildedir (National Curriculum, 1993):



Şekil 1: 1993 Yılı Öğretim Programı ve Dersleri

-  Zorunlu dersler (1988 Ulusal öğretim programında belirlenmiş 1998’de düzenlenmiştir)
-  Seçmeli dersler (1988 Ulusal öğretim programında belirlenmiştir)
-  Okulların öğretim programı (1988 Eğitim Reformu ile belirlenmiştir)
-  Öğretim programının tamamı (1990 NCC tarafından belirlenmiştir) (Ross, 2000: 78).

Öğretim programı daha sonraki yıllarda da düzenlenmiştir fakat sonraki öğretim programlarında büyük bir değişiklik görülmemektedir.

George Gordon'un Viktoria dönemi İngilizcesi (19. yy) için söylediği sözler günümüz İngiltere öğretim programı için de geçerliliğini korumaktadır (Eagleton, 1996: 63):

İngiliz Edebiyatının şu an üç görevi vardır:

1. Tat vermek ve bilgilendirmek,
2. Öncelikle ruhu korumak,
3. Devleti iyileştirmek.

1999 yılı İngilizce öğretim programı şu an yürürlükte olan öğretim programıyla oldukça benzerdir. Program hazırlanırken şu üç prensip göz önünde bulundurulmuştur:

- Tüm öğrencilere en iyi öğrenme olanaklarını sağlama,
- Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verme,
- Öğrenme zorluklarını ortadan kaldırmaktır (1999 NC: 42).

Dil öğretimi, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma edebiyat öğretimi ile birlikte yapılacaktır (1999 NC: 51-52). Program konuşma, dinleme ve okuma, yazma becerilerine göre planlanmıştır, genel olarak şu şekildedir:

KONUŞMA ve DİNLEME:

KS4 konuşma ve dinleme becerisi ile şunlar hedeflenmektedir:

1. Farklı bağlamlarda akıcı ve kendine özgü konuşmak, resmî konuşmalar da dâhil olmak üzere her tür konuşmaya uyum sağlama:
 - a. Konuşmaları net olarak yapılandırma, dinleyicilerin konuşmalarını rahatça takip edebilmek için vurgu, tonlama gibi öğeleri kullanma,
 - b. Düşünceleri açıklama ve zenginleştirmede resim, belge ve anekdot kullanma,
 - c. Vurgu için jest, tonlama, konuşma hızı ve sanatını kullanma,

- d. Konuşmayı görsel yardım olarak ve hayal gücünü kullanarak güzelleştirme,
 - e. Farklı dinleyici kitlesi için farklı cümle yapıları kurma, teknik terimler de dâhil olmak üzere zengin bir kelime dağarcığına sahip olma,
 - f. Farklı bağlamlarda İngilizceyi akıcı olarak kullanma,
 - g. Konuşmanın değerlendirmesini yapma ve konuşmanın farklı durumlara nasıl uyarlandığını değerlendirme hedeflenmektedir.
2. Diğerlerini dinlemek, anlamak ve eleştirel olarak değerlendirmek için öğrenciler şunları yapabilmelidir:
- a. Konuşmanın, okumanın, radyo veya televizyon programının özünü anlama,
 - b. Açık veya dolaylı anlatımın özelliklerini belirleme,
 - c. Konuşmacının açıklamaya, tartışmaya veya ikna etmeye çalıştığı sunumun özelliklerini ayırt etme,
 - d. Konuşmacının kasıtlı olarak yaptığı tonlama, sesini alçaltma, ima ve diğer işaretleri ayırt etme,
 - e. Konuşmacının belirli yerlerde açıklama yapmasını veya belirli yerleri belirsiz bırakmasını, kanıt kullanmasını veya kanıt kullanması gereken yerde kullanmamasını fark etme,
 - f. Soru sorma, konu ile ilgili yardımcı öneriler getirme.
3. Öğrencilerin farklı gruplara etkin birey olarak katılabilmesi için şunlar kazandırılmalıdır:
- a. Gruplara farklı şekilde katılma, konuşmalarını ve etkinliklerini onların dinleyicilerine uyarlama,
 - b. Diğerlerinin söylemlerinin ışığında bakış açılarını değiştirme, farklı bakış açıları geliştirme,
 - c. Önemli noktaları değiştirme, özetleme ve kullanma,
 - d. Grubun güçlenmesinde, planlamada ve organizasyonda farklı roller üstlenme,
 - e. Grup üyelerinin düşüncelerini analiz, sentez etmede, açıklamada, değişik yollarla sonuca gitmede gruba yardımcı olma, ortak noktada anlaşma.

4. Drama etkinliklerinde yer almak, drama etkinliklerine katılmak ve drama etkinliklerini değerlendirmek için şunlar kazanılmalıdır:

- a. Düşünceleri, kaynakları, metinleri ve anlamları keşfetmek için drama tekniklerini geniş ölçüde kullanma,
- b. Senaryoda veya oyunda yer alırken hareket, karakter, atmosfer ve gerilimi açıklamada değişik yollar kullanma,
- c. Oyunların veya sahnelerin organizasyonunun nasıl oluştuğunu ve dramatik etkiyi nasıl sağladığını fark etme,
- d. İzlenen veya yer alınan drama performansını eleştirel gözle değerlendirme.

5. Standart İngilizce: Ortak yazı dilini kullanmak paragraflar, dil değişimi, dil yapısı ve dil çalışması için tutarlı bir temel sağlar.

İngilizce öğretiminde dil edinimi ile kazanılan şu kullanımları akılda tutmakta yarar vardır:

- a. Özne-nesne uyumu,
- b. Geçmiş zaman oluşumları,
- c. Olumsuzluk oluşumları,
- d. Zarf oluşumları,
- e. İşaret zamirlerinin kullanımı,
- f. Zamirlerin kullanımı,
- g. Edatların kullanımı.

6. Resmî veya gündelik durumlarda konuşma dilini gramer, yapı ve kelime bakımından yanlışsız ve akıcı kullanma.

7. Öğrenciler dilin değişimi hakkında şunları düşünebilmelidir:

- a. Ulusal ve uluslararası iletişim dili olarak İngilizcenin önemi,
- b. Yazma ve konuşma dilinde şu anki etkiler,
- c. Dil kullanımına karşı tutum,
- d. Konuşma ve yazma arasındaki farklar,
- e. İngilizce gramer ve kelime hazinesi, İngilizcenin lehçeleri,

- f. İngilizcenin gelişimi (zaman, kelime ödünçleme, kelime kökleri ve yazılı dili de etkileyen elektronik iletişim gibi etkenler).

I. ÇALIŞMA BOYUTU:

8. Her evre (KS) süresince öğrenciler etkinlik, içerik ve amaçlar doğrultusunda bilgi, beceri ve anlamalarını geliştireceklerdir.

9. Konuşmada şunlar amaçlanmaktadır:

- Tanımlama, anlatma, açıklama, tartışma, ikna etme, eğlendirme,
- Farklı grup ve bağlamlarda konuşma,
- Farklı dinleyicilere farklı sunumlar sunma.

10. Dinleme ve izlemede şunlar gerçekleştirilmelidir:

- Canlı konuşma ve sunumlar,
- Kaydetme,
- Eleştirileri anında tartışma.

11. Grup tartışması ve etkileşimde şunlar amaçlanmaktadır:

- Keşfetme, varsayımlar geliştirme, tartışma, analiz etme,
- Gruplarda farklı roller alma.

12. Drama etkinlikleri şu becerileri kazandırmayı hedefler:

- Role çalışma ve doğaçlama oynama,
- Oyunlarda planlama, senaryo oluşturma ve rol alma,
- Yer aldıkları veya almadıkları oyunları tartışma ve gözden geçirme.

OKUMA:

KS3 ve KS4'te öğrenciler bağımsız olarak hem zevk alma hem de çalışma amacı ile okuma alışkanlığı kazanırlar. İstekli, seçici ve eleştirebilen okuyucular hâline gelirler.

I. BİLGİ, BECERİ ve ANLAMA:

Metinleri Anlama:

1. Metinleri anlama ve değerlendirme becerisini geliştirmek için öğrencilere şunlar kazandırılmalıdır:

Anlam için okuma:

- a. Edebî anlamı çıkarma, dil seçeneklerinin nasıl oluştuğunu, gizli veya örtük anlamda üslubu açıklama,
- b. Alternatif yorum getirme, belirsizlik ve imaları tartışma, analiz etme,
- c. Düşünce, değer ve duyguları keşfetme ve betimleme,
- d. Bireysel ve sosyal olarak sunulan bakış açılarını tanımlama,
- e. Metinlerin farklı bir alana aktarıldığında nasıl değiştiğini anlama,
- f. Roman, oyun ve şiirlerin zenginliğini anlama ve bunları okuma.

Yazarın sanatını anlama:

- g. Yaratıcı ve orijinal olarak dilin farklı şekillerde nasıl kullanıldığını anlama,
- h. Yazarın düşünce ve amacını, karakterlerin davranış ve motivasyonunu, kurgunun gelişimini, metnin etkisini sunuş şeklini yansıtma,
- i. Karakterleri ayırt etme,
- j. Teknik, yapı, şekil ve üslup çeşitliliğinin oluşumunu kavrama,
- k. Üslup, tema ve dile bakarak, bağlantıları ve zıtlıkları tanımlayarak metinleri karşılaştırma.

İngilizce Edebî Miras:

2. Öğrenciler şunları anlayabilmelidir:
 - a. Metinlerin nasıl ve niçin önemli olduğunu,
 - b. Kaliteli metinlerin özelliğini,
 - c. Yıllar geçmesine karşın bu tür metinlerin önemini ve geçerliliğini.

Farklı Kültür ve Geleneklerden Metinler:

3. Şu kazanımlar hedeflenmektedir:
 - a. Metinlerin değerini anlama,
 - b. Konunun ve dilin önemini anlama,
 - c. Farklı kültürlerin edebî eserlerini tanıma,
 - d. Farklı kültürlerde benzer konuların nasıl sunulduğunu görme,

- e. Farklı kültürlerin metinlerini birbiri ile ilişkilendirme ve karşılaştırma yapma.

Basılı Metinler ile Bilgi ve İletişim Teknolojisine Göre Hazırlanmış Bilgilendirici Metinler:

4. Basılı metinler ile internet ve bilgi teknolojisine göre hazırlanmış bilgilendirici metinleri okuma alışkanlığını geliştirmek için öğrencilerin şunları yapması gereklidir:

- a. Farklı metinler yoluyla seçme, karşılaştırma ve sentez yapma,
- b. Bilginin nasıl sunulduğunu değerlendirme,
- c. Konu ile ilgili olmayandan ilgili olanı ayırma ve gerçek ile düşünce, ön yargı ile nesnellik arasında ayırım yapma,
- d. Değişik metin türlerinde kelime, cümle ve metin düzeyinde belirleyici özellikleri tanımlama.

Medya ve Sinema Metinleri:

5. Öğrenciler şunları yapabilmelidir:

- a. Basılı veya imajlarla, seslerle oluşan metinlerdeki anlamın oluşumunu ifade etme,
- b. Sunum, şekil ve planın nasıl etkileyici olduğunu kavrama,
- c. İçeriğin ve anlamın oluşumunda medya metinlerinin amacının ve yapısının nasıl olduğunu anlama,
- d. Dinleyici ve okuyucuların medyayı nasıl seçtiğini ve ona nasıl yaklaştığını fark etme.

Dil Yapısı ve Değişimi:

- 6. Öğrenciler metinler ile dil kullanımı ve değişimini daha dikkatli incelemelidir.

II. ÇALIŞMA BOYUTU:

7. Edebî metinler, kurgusal olmayan ve edebî olmayan metinler aracılığı ile öğrencilerin bilgi, beceri ve anlamaları geliştirilmelidir.

Edebiyat:

8. Şunlar işlenmelidir:

- a. İngiliz Edebiyatından oyunlar, romanlar, kısa hikâye ve şiirler:

a.1. Shakespeare'den biri KS3'te işlenmiş olan iki oyun,

a.2. Güçlü oyun yazarlarından drama,

a.3. Öğretim programından seçilecek 1914 öncesi iki güçlü yazarın kurgusal çalışmaları,

a.4. 1914 sonrası iki güçlü yazarın kurgusal çalışmaları,

a.5. Öğretim programından seçilecek 1914 öncesi dört güçlü şairin şiirleri,

a.6. 1914 sonrası dört güçlü şairin şiirleri.

b. Gençler ve yetişkinler için son dönemde yazılmış çağdaş drama, kurgusal metin ve şiir,

c. Farklı kültür ve geleneklerden usta yazarlar tarafından kaleme alınmış drama, kurgusal metin ve şiir.

Kurgusal Olmayan ve Edebî Olmayan Metinler:

9. Şunlar işlenmelidir:

a. Kurgusal olmayan edebî metinler,

b. Basılı metinler, iletişim ve bilgi teknolojisi metinleri, referans kaynaklar,

c. Medya ve sinema metinleri.

Öğretim programının sonunda yazar ve şairler önerilmiştir.

Bu bölüm İngiltere 1999 yılı ulusal öğretim programından kısaltılarak alınmıştır (1999 NC: 51-52).

2.2. Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim

Bir ülkenin eğitim sistemi bireyi hayata hazırlama ve o ülkenin ihtiyacı olan alt yapıyı yetiştirmeyi amaçlar. Her ülke sahip olduğu değerleriyle paralel bir insan tipi yetiştirmeye çalışır.

Eğitim toplumda var olan kültürü aktarmada, benimsetmede ve geliştirmede bir araçtır ve bireyde davranış değişikliği gerçekleştirir.

Eğitim bireyin toplumsallaşmasını sağlar, toplumun ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirir, bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlar, toplumun devamlılığını sağlamada vazgeçilmez bir araçtır (Erdem, 2006).

21. yüzyılla birlikte sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçilmiştir ve doğal olarak bu süreç yetiştirilmesi amaçlanan insan tipini de değiştirmiştir. Alvin Toffler sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecini üçüncü dalga olarak görmektedir. Üçüncü dalga ekonomide en önemli alt yapı elektronik ve bilgisayarlaşma olacaktır. Akıllı geliştirici makinelerin yaygın kullanımı, elektronik araçlarla bireysel iletişimin sınırsız genişlemesi, insanın üretimde öneminin artması, bireyin merkez konumunda olduğu değişik aile tiplerinin ortaya çıkması, sosyal değerlerin özgün çeşitlilik, eşitlik, bireycilik öğelerinden oluşması, eğitimin sürekliliği ve bireyselleşmesi; bireylerin bağımsızlığının, yetenek ve gelişiminin sürekli artması bu süreçte görülecek değişimlerden bazılarıdır (Erdem, 2006). Dolayısıyla, yetiştirilecek insan tipi de bu özelliklere sahip olacaktır.

Toplumdaki değişen gereksinimlerle birlikte öğretmenin “bilgi aktarıcı” rolü de değişmektedir. Öğretmenin öncelikli görevi gelişen teknolojinin bir gereği olarak öğrencilere “öğrenmeyi öğretmek”tir. Öğretmen öğrenmeyi öğretmenin yanında öğrencilere sorgulamayı, eleştirel düşünmeyi öğretmelidir.

Yetiştirilmesi planlanan insan tipine göre, toplumdaki gereksinimlerle doğru orantılı olacak eğitim stratejileri de değişmektedir (Erdem, 2006).

Yetiştirilecek insan tipinde en önemli görev ortaöğretim kurumlarına düşmektedir. Özellikle içerdiği yaş grubu dikkate alınırsa bu dönemin bireysel ve toplumsal gelişim için ne kadar önemli olduğu da görülecektir. Ortaöğretim öncelikle öğrencinin bireysel olarak gelişimine daha sonra da onun topluma kazandırılmasına hizmet etmelidir. Bu da öğretim kadrosuyla birlikte öğretim programı, ders materyalleri, öğretime yaklaşım tarzı ve etkin bir öğrenme ortamı ile bireyin ve toplumun ihtiyaçları gözetilerek hazırlanmış planlı bir öğretimi gerektirmektedir. Planlı öğretim çocuğun bilgisinin, yeteneklerinin ve anlama kabiliyetinin farkında olmayı gerektiren bir süreçtir.

2.3. Öğretim Programı

Latin kökenli olan ve “koş-, kursa git-” anlamında kullanılan öğretim programı (curriculum) 1820’lerden itibaren kullanılan bir kavramdır. Zamanla bu kavram çalışma şekli olarak anlamlandırılmıştır (Wiles ve Bondi, 1993: 9).

Öğretim programı kavramını Franklin Bobbitt 1924’te “bireylerin yetenekleri ile doğrudan veya dolaylı olarak bağlantılı olan tecrübeler silsilesi ve okulların mükemmel birey yetiştirmek için kullandığı bilinçli olarak yönlendirilmiş tecrübeler” olarak iki şekilde, Caswell ve Campbell 1935’te “okulun gözetiminde öğrenciye verilecek tecrübelerin tümü” şeklinde tanımlamıştır.

1960’lardan 1990’lara kadar öğretim programı “öğrencilerin ne yaptıkları değil, yaptıklarının sonunda ne öğrendiği” ve “öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerini tamamlayabileceği, sürekliliği olan, okullar tarafından yönlendirilen planlı ve rehberlik edici tecrübeler” olarak tanımlanmıştır (Wiles ve Bondi, 1993: 10).

Sharpes (1988: 11)’e göre öğretim programı bir öğretme etkinliğidir. Bir plan değildir ama uygulamanın planıdır ve öğretmenin davranışı, bilgisi ve kişiliğidir.

Öğretim programı, nelerin öğretileceğinin tanımlanmasıdır. Daha çok belirli kurumlarda zorunlu eğitim süresince öğrenilecek olan bilgilerin içeriği ile “resmî” kavramıyla sınırlandırılmıştır.

Ross(2000: 9)’a göre öğretim programı kavramı resmî öğrenim etkinliklerini, bireysel öğrenmenin planlamasını (dergi, medya ve kitaplar vb.), resmî olmayan öğrenmeyi (akraba ve komşular gibi çevre etkenini), o dönemde popüler olan öğretim malzemelerini (yayıncılar tarafından çıkarılan özel öğretim araçlarını ve hizmetleri kullanma, yeni oluşan eğitim akımlarını benimseme) ve çocuğun yetişmesinde etkili olan her şeyi içerir.

Okulların öğretim programları, öğrencilerin zihinsel, bireysel, sosyal ve fiziksel gelişimlerini gerçekleştirmek için belirli bir sistemle düzenlenmiş ve desteklenmiş tüm etkinlikleri kapsar. Resmî ders programlarının yanında ders programı dışında, okulun ahlaki ve kültürel yapısı, sosyal ilişkilerde başarı, fırsat eşitliği, okulun örgütlenme ve yönetiminde etkili olan resmî olarak belirtilmeyen değerler, etkinlikler de öğretim programında yer alır.

Öğretim programı okullarda öğretimi düzenleyen tek etken değildir ama en önemli etkidir. Öğrenme ve öğretme etkinlikleri öğretim programı ile oluşturulur. Neyin nasıl düşünülüp oluşturulduğu, niçin planlandığı ve ne kadar zaman ile sınırlandırıldığı öğretim programı ile açıklanmaktadır.

Öğretim programının içeriği zamanla birlikte değişikliğe uğramıştır. Bununla ilgili ilk çalışanlardan biri de Tyler’dir. Tyler 1950’lerde “keşfetme, hazırlama ve sunma” teknikleri ile dört aşamalı bir inceleme geliştirmiştir:

1. Okul eğitimin hangi amaçlarına ulaşmayı planlıyor?
2. Bu amaçlar doğrultusunda hangi eğitim yaşantıları desteklenecektir?
3. Bu eğitim yaşantıları etkili şekilde nasıl düzenlenecektir?
4. Amaçlara nasıl karar verilecektir?

Tyler ile birlikte öğretim programı geliştirme süreci başlar. 1962 yılında Taba, Tyler'in bu sürecini yedi aşamada tanımlamıştır (Wiles ve Bondi, 1993: 13-14):

1. İhtiyaçların teşhisi,
2. Araç-gereçlerin belirlenmesi,
3. İçerik seçimi,
4. İçerik düzenlenmesi,
5. Öğrenme yaşantılarının seçimi,
6. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi,
7. Anlamlandırma ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına karar vermek.

Taba öğretim programının içerik seçimini ise şu kriterlere göre önermiştir:

1. İçeriğin geçerliliği ve önemi,
2. Sosyal gerçeklik ile tutarlılığı,
3. Yaşantıların genişlik ve derinliğinin uyumu,
4. Oldukça geniş araç-gereç temini,
5. Öğrenilenlerin öğrencilerin yaşantısına uygulanabilirliği,
6. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluk.

Feyereisen öğretim programı geliştirmeyi problem çözme olarak görür ve basamaklarını şu şekilde tanımlar:

1. Problemin belirlenmesi,
2. Problemin tanımlanması,
3. Diğer çözüm yollarının araştırılması,
4. En iyi çözüm yollarının toplanması,
5. Kuruluş tarafından çözümlerin onaylanması,
6. Çözüme izin verilmesi,
7. Deneme amaçlı çözümün kullanılması,
8. Çözümün kabullenilmesi için hazırlık,
9. Çözümün kabullenilmesi,
10. Çalışanların yönlendirilmesi ve rehberliği,

11. Sonuçlarının değerlendirilmesi.

Öğretim programının sistemli şekilde düzenlenmesi 1970'lerden itibaren başlamaktadır.

Öğretim programı hazırlanırken dikkat edilmesi gereken dört unsur vardır:

1. Toplumdaki toplumsal güçler,
2. Bilginin güncelleştirilmesi,
3. Bireyin büyüme ve gelişimi,
4. Süreç olarak öğrenme.

Öğretim programı öğrenme için hazırlanan bir plandır. Öğretim programı temelde analiz etme, düzenleme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşur. 1960'lardan itibaren "öğretim programı nasıl olmalı" sorusu cevaplanmaya başlanmıştır. Okulların ne yapacağı sorusu ise İngiltere ve Amerika'da 1990'lardan sonra cevaplanmaya başlanmıştır (Wiles ve Bondi, 1993: 31-32).

Öğretim programının asıl yapısını eğitim felsefesi oluşturur. Eğitim felsefesi eğitimde amaç önermek, okuldaki araç gereçleri ve öğrenme etkinliklerini açıklamak, okulda çalışanların görevlerini tanımlamak, öğrenme stratejilerinin seçimine ve sınıf yönetimine yardımcı olmak gibi pek çok yönden önemlidir. Eğitim felsefesi öğretim programını üç yönden etkilemektedir: İyi, doğru ve gerçek olan nedir?

Eğitim sürecini etkileyen ve öğretim programına yansıyan genel olarak beş tür felsefe vardır: Daimicilik (perennialism), idealizm (idealism), gerçekçilik (realism), deneycilik (experimentalism) ve varoluşçuluk (existentialism). Bu beş eğitim felsefesinin öğretim programındaki yansımaları şu şekilde görülebilir (Wiles ve Bondi, 1993):

Tablo 11: Eğitim Felsefelerinin Öğretim Sürecine Yansıması

Ölçütler	Daimicilik	İdealizm	Realizm	Deneycilik	Varoluşçuluk
Gerçeklik	Neden ve Tanrı dünyası	Zihin dünyası	Varlıklar dünyası	Tecrübe dünyası	Varoluş dünyası
Doğru veya gerçek (bilgi felsefesi)	Gerçek ve açığa çıkma	Düşüncelerin uyumu	Uygunluk ve duyu	Ne çalışır, nedir	Kişisel ve öznel seçenek
İyilik (değerler felsefesi)	Mantıklılık	İdealin taklidi, diğerlerinden daha iyi yapmaya çalışmak	Doğa kanunları	Toplumsal test	Özgürlük
Gerçeği öğretme	Öğretinin ve konuların disiplini	Zihinsel konular (Edebiyat, felsefe, din)	Fizikî dünya konuları (Matematik, fen bilimleri)	Toplumsal tecrübe konuları (Sosyal bilimler)	Seçmeli konular (Resim, etik, felsefe)
Doğruyu öğretme	Eğitim yolu ile zihni disipline etmek	Ders ve tartışma yolu ile düşünceleri öğretmek	Bilgiye hakim olmak için öğretme (Gösterme ve anlatma)	Problem çözme, proje metodu	Bireysel tepkileri canlandırmak (soru sorma)
İyiliği (değerleri) öğretme	Davranışları disipline etmek	Kahramanları ve diğer örnekleri taklit etmek	Davranış kurallarında eğitmek	Sonuçlar ışığında karar grupları oluşturmak	Sorumluluk bilincini uyandırmak
Okullar niçin vardır?	Tanrının isteğini ve nedenleri açığa	Zihni şekillendirme ve bilgi edinme süreci	Dünyanın ve evrenin düzenini açığa çıkarmak	İçinde yaşadığımız toplumu keşfetmek ve geliştirmek	Kendilerini ve toplumdaki yerlerini tanıma sürecinde öğrencilere yardım etmek

	çıkarmak				
Ölçütler	Daimicilik	İdealizm	Realizm	Deneycilik	Varoluşçuluk
Ne beklenebilir?	Sonsuz gerçekler	Yılların fısıltısı	Fiziki gerçeklik kanunu	Sosyal bilimlerde grup çalışması	Disipline edilmemiş konular
Öğretmenin rolü	Açıklayıcı, anlatıcı	Bildirici, daha iyisini yapmaya çalışan kişi	Bilgiyi gösteren, açığa çıkaran	Yardımcı, danışman	Kişisel yolculukların-da öğrencileri yönlendirmek, sorgulamak
Öğrencinin rolü	Pasif alıcı	Alıcı, ezberleyici	Becerikli, pasif katılımcı	Aktif katılımcı, katkıda bulunan	Kendi kurallarıyla karar veren
Okulun değişimle ilgili tutumu	Doğru sonsuzdur, gerçekten değişime hayır	Doğru korunan, değişmeyendir	Her mükemmelliğe zaman gidiş, düzenli değişim	Değişim süreçtir	Değişim tüm zamanlar için gereklidir

Öğretim programının düzenlenişinde başlangıçta diğer felsefeler etkili olsa da Türkiye ve İngiltere son dönem öğretim programlarında realizm, deneycilik ve varoluşçuluk felsefelerinin hâkim olduğunu görmekteyiz.

Felsefe öğretim programlarının yapısında düşünülmesi gereken ilk etkidir. Daha sonra hedeflerin, konuların, toplumsal ve bireysel ihtiyacın tespiti, öğretim programının düzenlenmesi ve öğrencilere yansımaları yer almaktadır.

Öğrenme ve öğretme şekli öğretim programını da etkilemektedir. Dolayısıyla öğretim programı öğrenme ve öğretme süreçleri ile birlikte değerlendirilmelidir. Öğretimin okulun amaçları doğrultusunda desteklenmeye ihtiyacı vardır (DES, 1985a: 11).

Öğretim programı okulu birçok yönden tanımlar. Nelerin öğrenileceği veya nelerin öğretileceği de öğretim programı ile şekillenir. Öğretim programını anlamak neyin nasıl düşünüldüğünü ve düzenlendiğini, nelerin öğretilmeye değer olduğunu anlamayı beraberinde getirir. Öğrenciler neyi, nasıl öğrenmeli soruları da öğretim programının şekillendiricileridir (Husband, 2004: 163).

Öğretim programı çerçevesinde kim için, kimin, neleri tasarladığının belirlenmesi ve öğretim programının amaçlarının saptanması gereklidir. Öğretim programı bilgi ve düşünme yollarının verilmesiyle insanların sosyalleşmesinin sağlanmasında en önemli yoldur. Çocukların kültür öğelerini kavramasında ve kaliteli edebiyat, müzik ve sanat eserleri oluşturmada ve bunları gelecek nesillere aktarmasında öğretim programı gereklidir. Öğretim programı planlanırken öğrencilerin yetenekleri ve gelişim seviyeleri de dikkate alınır.

Öğretim programı gerekli bilgiyi içermeli, öğrencinin yeteneklerini geliştirmeli, bireylerin gelişimine yardım etmelidir. Günümüz şartlarında okullar öğrencilere bilgi teknolojilerini verebilmeli, grup çalışması bilincini ve iş sorumluluğunu vererek onları iş hayatına, yaşam boyu öğrenme sürecine hazırlayabilmelidir.

Çok uluslu ve çok kültürlü toplumların varlığı yapıdan kaynaklanan özel dersleri de gerekli kılmıştır (Husband, 2004:164).

Her öğrenci için tek tip bir öğretim programı mı olmalı yoksa yaş, sosyal yapı, ilgi alanı, istek gibi farklılıklar gözetilerek farklı öğretim programları mı hazırlanmalıdır? Yabancı dil 14-16 yaş arası mı verilmeli yoksa daha erken yaşlarda mı öğrenilmelidir? Bu sorular öğretim programının amaçları doğrultusunda cevap bulmaktadır. İngiltere’de 1944 Eğitim kanunu ile farklı okul türleri ve öğretim programları ortaya çıkmıştır (Husband, 2004: 165).

Öğretim programı ile ilgili diğer bir soru da öğretim programının içeriğini kimin hazırladığıdır. İngiltere’de 1944-1988 yılları arası öğretim programının hazırlanmasında öğrencileri en iyi tanıyan kişiler olması sıfatıyla öğretmenler etkin rol oynamıştır. 1990’lı yıllarda çocukları en iyi tanıyanların aileler olduğu düşüncesiyle ailelerin öğretim programının kontrolü üzerinde söz sahibi olmaları tartışılmıştır. Bunun yanında dinî ve sosyal gruplar, üniversiteler ve işverenler de öğretim programı üzerinde zaman zaman etkili olmuştur (Husband, 2004:166). Fakat bunların dışındaki en önemli etken hükümetlerdir. Her hükümet uyguladığı farklı politikalar nedeniyle öğretim programı üzerinde etkili olmuştur.

Öğretim programı sadece öğretim sürecinde öğrencilerin ne yapacağını tanımlamaz, aynı zamanda İngilizce, matematik, fen bilimleri, beden eğitimi, müzik, resim, sosyal bilimler gibi öğretim programındaki derslerin okullarda değişik yapı oluşturmaya da neden olur. Öğretim programındaki dersler doğrultusunda okullarda İngilizce bölümü, biyoloji bölümü, sosyal bilimler bölümü gibi sınıflandırmalar yapılır. Aynı zamanda öğretmenler de derslere göre uzmanlaşır.

Ulusal öğretim programı, planlı öğretim programı, gerçekleştirilen öğretim programı ve gizli öğretim programı olmak üzere dört tür öğretim programından söz etmek mümkündür.

Planlı öğretim programı ulusal öğretim programı ile tüm öğretim programını kaynaklara, öğrencilere ve okulun etik değerlerine uyarlayan öğretim programıdır.

Beklenmedik durumlar veya eksiklikler bazen okulların öğretim programını uygulamasını etkileyebilir. Öğretmen değişiklikleri, derslerin uzun süre boş kalması planlanmış öğretim programının gerçekleşmesini engelleyebilir. Planlanmış öğretim programı dışında uygulanan öğretim programına gerçekleştirilen (delivered) öğretim programı adı verilir (Husband, 2004: 169).

Öğretim programının ardında açık olarak belirlenmemiş, eğitim sürecinde devam eden, okulun amaçları gibi benzeri etkinlikleri gerçekleştirmeyi planlayan bir de gizli öğretim programı (hidden curriculum) vardır. Gizli öğretim programı örtük olan, öğrenme, bilgi ve başarı için tasarlanmamış ve fark edilmesi güç olan mesajları içinde barındıran bir öğretim programıdır. Gizli öğretim programı çok güçlüdür fakat tespit edilmesi, tanımlanması oldukça zordur.

Sınıfların düzenlenmesi ve sunulan çalışmalar gizli öğretim programı çerçevesinde değerlendirilebilir. Övgüye değer başarılar hakkındaki mesajlar, yayınlanmış haberler okulun her tarafından görülebilen duyuru ve onur tablolarına asılır. Bu haberlerde derslerin hiyerarşik sınıflandırmasına dayanan gizli mesajlar vardır. İngiltere okul raporları İngilizce, fen bilimleri, matematik gibi derslerin ön planda resim, müzik gibi derslerin arka planda kaldığını göstermektedir. Bu haberler bu geri plana atılan derslerde de okulun başarılı olduğunu gösterir. Ayrıca, toplumda nelerin bilgi olarak değer kazandığı ve bu bilgilerin nasıl düzenlenip sunulduğu açısından da gizli öğretim programı önemlidir.

Okul öğretim programı kavramı özellikle İngiltere için tüm öğretim programlarının, ulusal öğretim programının, planlı öğretim programının, gerçekleştirilen öğretim programının ve denenmiş öğretim programının karışımından oluşur.

Politikacılar ve okullar eğitim sürecindeki zorlukların üzerinden gelmek için öğretim programlarını yenilemek durumundadır. Ayrıca hükümetler okulların öğretim programlarının yanında etik değerlerin de geliştirilmesini istemektedirler (Husband, 2004: 170-171). Tüm bu etkenler öğretim programının sürekli değişim içinde olduğunu göstermektedir.

2.4. Teoriler, Yaklaşımlar, Stratejiler, Yöntem ve Teknikler

Teori, kuram, yaklaşım, strateji, model, yöntem ve teknik terimleri çoğu zaman birbirinin yerine kullanılmış ya da farklı tanımlamalar için kullanılmıştır. Kaynaklarda bu konuda birlik sağlanamamıştır. Her kaynakta da öğrenme ve öğretme sürecinde bu terimler yer almamaktadır (Bkn Demirel, 2007; Doğanay, 2007; Tan, 2007). Bu nedenle, öğrenme ve öğretme sürecinde bu terimlerin hangi kaynaklarda, hangi sınıflandırma için kullanıldıkları araştırılarak edebiyat öğretimi için yeni bir sınıflandırma denemesi yapılma ihtiyacı bulunmaktadır.

Edebiyat öğretimi için teori, yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler seçilirken sınıf ortamına ve edebiyat öğretimine uygun, öğretme ve öğrenmede pek çok kişi tarafından desteklenmiş, edebiyat öğretimine kaynaklık edebilecek olanlar üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmada teori, yaklaşım, strateji, yöntem ve teknikler iki başlık altında incelenmiştir. Öncelikle sınıf ortamında öğrenme ve öğretme süresince kullanılabilecek genel teori, strateji, yöntem ve tekniklerden edebiyat öğretimi için uygun olanlar “yaklaşımlar” kapsamında incelenmiştir. Sonrasında ise edebiyatın ana malzemesinin metin olduğu ve metin çalışmalarının da kendine özgü incelemeler gerektirdiği düşüncesinden hareketle edebî metinlerin ve türlerin öğretiminde özel olarak geliştirilen ve kullanılması gereken teorilere yer verilmiştir.

2.4.1. Öğrenme-Öğretme Sürecinde Genel Olarak Esas Alınan Yaklaşımlar

Eğitimin öğretim aşamasında karşımıza teoriler ışığında öğretim sürecini şekillendiren yaklaşımlar çıkmaktadır.

Yaklaşım kelimesinin kökeni yakınına gelmek, yaklaşmak anlamına gelen eski Fransızca “aprochier”, Latince “appropriare” kelimesinden gelmektedir.

Oxford sözlüğünde yaklaşım (approach) bir şeyle gidilen iş yolu, ilk teklif veya öneri, yaklaşma eylemi, bir konuyu ele alış biçimi olarak tanımlanmaktadır.

Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde yaklaşım yaklaşıma işi, bir sorunu ele alış, ona bakış biçimi olarak tanımlanmaktadır.

Teorinin daha çok eğitimin öğrenme alanı, yaklaşımın da daha çok öğretme alanı üzerine geliştirildiği ve yaklaşımların en az bir teoriye dayandırılarak ortaya çıktığı düşüncesinden hareketle öğretim sürecinde yaklaşımları esas alan bir inceleme yapılmıştır. Yaklaşımlar belirli teorilere bağlı olarak strateji, yöntem ve tekniklerle geliştirilir ve desteklenir.

Bu bölümde edebiyat öğretimi için kullanılabilecek en yaygın ve uygun iki yaklaşım ele alınacaktır:

1. Oluşturmacı/Yapılandırımcı Yaklaşım
2. Bilişsel Yaklaşım

2.4.1.1. Oluşturmacı/Yapılandırımcı Yaklaşım (Constructivism)

Oluşturmacı yaklaşım Skinner, Vgotsky, Piaget, Bruner ve Dewey gibi bilim adamlarının teorileri, çalışmaları üzerine geliştirilmiştir. Oluşturmacı yaklaşımı bütün olarak ele almadan önce bu yaklaşımın ortaya çıkmasını sağlayan teorileri ele almak gereklidir.

2.4.1.1.1. Davranış Teorisi (Behaviourism)

Davranış teorisinin kuramsal bilgileri 1700'lere doğru Lucke, 1800'lerin ilk yıllarında J. Mille, Comte; 1900'lere doğru Morgan, Müller, 1900'lerde Pavlov, Watson (Ülgen, 2004: 20); 1931'de Thorndike ve 1938'de koşullu öğrenme araştırmaları ile Skinner (Roeckelein, 1998: 99) tarafından oluşturulmuştur. 1969 ve 1970'li yıllarda Bandura'nın gelişim/çocuk psikolojisinde model olarak öğrenme çalışmaları da bu teoriyi geliştirmiştir. Bandura (1985) gibi bu teorinin son dönem çalışanları çalışmalarını, öğrenme beklentilerini, düşünceleri, motivasyonu ve inançları da göz önünde bulundurarak genişletmişlerdir (Muijs, 2004: 39).

Davranış teorisi doğrudan gözleme ve bilimsel yönetime dayanır. "Öğrenme, davranış değiştirmenin gerçekleşmesidir" düşüncesini temel ölçüt olarak alır ve

öğrenme sürecindeki ana sonuç olan davranış değişikliği üzerine yoğunlaşır. Öğrenme, dıştan gelen uyarıcılara tepkidir, kaslardan başlar beyne doğru gider. Çocuk kelimelerin yapısına uygun olarak ağız kaslarını ve ses tellerini kullanma becerisi geliştirir, kelimelerin anlamlarını daha sonra öğrenir (Ülgen, 2004: 20).

Uyarıcı tepki arasındaki ilişkiyi temel alan koşullu öğrenme yöntemleri ve ilkeleri bu teoriye göre öğrenmenin temelini oluşturur. Uyarıcıya gösterilen tepkilerin bilinçli ya da bilinçsiz olması önemli değildir, önemli olan gözlenebilen davranışlardır. Gen teknolojisindeki yeni gelişmeler bu görüşü desteklemektedir:

“Vücutta bulunan her hücrenin çekirdeğinde kendine özgü kalıtsal bilintiyi taşıyan bir bellek vardır. Bir hücre dıştan gelen uyarılara bir tepki göstermek durumunda kaldığında, çekirdekte kayıtlı bulunan programa genetik olarak taşıdığı DNA şifrelerine başvurur. Öğrenme beyinde de aynı biçimde gerçekleşir” (Ülgen, 2004: 20).

Davranış teorisini geliştirenler davranışın öncesi, gerçekleşmesi ve sonucu olmak üzere üç aşama ile ilgilenmişlerdir (antecedents, behaviour, consequences). Skinner özellikle bu son iki bölümle yani davranış ve sonuç arasındaki ilişki ile ilgilenmiştir (Skinner, 1974) ve bu bulgular okullarda davranışçı yönetim sistemlerinin ve etkili öğretim araştırmalarının temelini oluşturmuştur (Muijs, 2004: 40).

Teorinin oluşmasına ve gelişmesine en büyük katkıyı sağlayan Burrhus Frederic Skinner (1953) okulların ve öğretmenlerin, öğrenci davranışlarının yanı sıra okul içinde ve dışında genel olarak kalkınmanın nasıl olacağı üzerinde de çalışmıştır. Skinner’in düşünceleri daha çok olumlu pekiştirici ile özetlenebilir. Thorndike’nin “olumlu etki” kuralıyla başlayan bu düşünüş, Skinner tarafından “olumlu pekiştirici” kuralı olarak adlandırılmıştır. Bu düşünüş, sadece sınıfta olumlu pekiştirmeyi içermez, aynı zamanda öğrencilerin hedeflerine basamak basamak ulaşmasında oldukça iyi hazırlanmış materyal kullanımını da içerir. Çünkü yapılan hatalar Skinner’e göre öğrencinin moralini ve motivasyonunu bozar, bu nedenle seçilen materyallerde hata olmamalıdır. Öğretmen, değerlendirme yapmadan önce öğrencilerin neleri bilebilecekleri ve yapabilecekleri üzerine bir çalışma yapmalıdır (Moore, 2000: 4).

Bu teoride çevresel düzenlemeler ön plandadır. Skinner'in görüşleri birçok ülkede eğitim alanında kullanılmıştır. Skinner teorisinin pek çok yönü okulda öğrenciler arasında pastoral çalışmalarda ve sınıf yönetiminin bazı alanlarında, özellikle kötü çalışmayı cezalandırma yerine iyi çalışmayı ödüllendirme gibi alanlarda oldukça yararlıdır.

Skinner'in ileri sürdüğü bu düşüncelerin de sınırlılıkları vardır. Bu teori şekli öğretim ve öğrenimde hataları azaltma üzerine kurulmuştur. Oysa öğrencinin sunumunda yaptığı yanlışlar öğrenmenin en önemli ve yararlı parçasını oluşturur. Hata yapılmaması için çok basit görünen konularda bile soru sormama durumunu oluşturabilir. Cevapların sadece doğru veya yanlış olarak nitelendirilmesi öğrencinin kavram geliştirmesini engeller. Bağımsız öğrenmeyi engeller, sadece ödüle göre öğrenmeye öğrenciyi şartlandırır. Bu da uzun vadede öğrencinin motivasyonunun azalmasına neden olur (Moore, 2000: 5-6). Skinner'in çalışması öğrenci davranışlarını etkileyen kültürel öğeleri görmezden gelir, ödül ve ceza kavramları öğrenmede esnekliği ortadan kaldırır ve amaca ulaşmayı engeller. Ödül ve ceza kavramlarından dolayı bu yaklaşım öğrenciyi pasif kılabilmektedir. Bu yaklaşım şeklinde öğrenci ikinci plandadır. Öğrenci merkezli bir yaklaşım olarak görülmesine karşın bu yaklaşımda çevresel faktörlerin uygun şekilde düzenlenmesi ön plandadır.

Uzun yıllar tartışılan Davranış teorisi nasıl öğrendiğimiz konusunda yetersiz kalmıştır. Davranış teorisi bilgi işleme sürecini, zihnî bir etkinlik olduğu için açıklayamaz (Muijs, 2004: 41).

2.4.1.1.2. Jean Piaget ve Aktif Öğrenme Teorisi

Aktif öğrenme teorisinin gelişmesindeki en önemli isim Jean Piaget'tir. Jean Piaget ilk önemli çalışmasını II. Dünya Savaşı'ndan önce çocukların nasıl geliştikleri ve öğrendikleri üzerine yapan İsviçreli bir ruhbilimcidir (Muijs, 2004: 42).

Davranış teorisini savunanların tersine, Piaget'in teorileri çocukların gözlenmesi üzerine geliştirilmiştir. Bu gözlemler problem çözümünde çocuğun nasıl düşündüğünü saptamak içindir. Çocuğun gerçekliği ile yetişkinin gerçekliği aynı değildir (Piaget, 2007).

Piaget'e göre, çocuğun bilişsel gelişimindeki ana etkenlerden biri çocuğun biyolojik değişimi, ikinci etken aktivite, üçüncü etken diğerlerinden öğrenmeyi sağlayan sosyal iletimdir (Yavuzer, 1998: 10).

Muijs (2004)'e göre Piaget öğrenme sürecini dört aşamada ele alır:

1. Duyumsal hareket (bebeklik) aşaması (0-2 yaş): Çocuğun hareket etme ve duyu bilgileriyle bilme aşamasıdır.
2. İşlem öncesi aşama (2-7 yaş): Çocuk bu dönemde dil ve sembolik düşünce yeteneğine sahiptir, imaj ve sembollere de yer verir (Yavuzer, 1988: 88). Hareketlerden düşünmeye geçiş ve sembolik düşünmeyi öğrenmeye başlama aşamasıdır.
3. Somut hareket etme (somut işlemler) aşaması (7-12 yaş): Fiziksel dünyanın dengesini tanıma, elementlerin değişebildiğini veya aynı kalabildiğini algılama, bu değişimlerin tersine olabileceğini anlama, sınıflandırmayı yapabilme, sistemli ve mantıklı düşünme aşamasıdır.
4. Biçimsel hareket (ergenlik) aşaması (12 yaş ve üzeri): İdeal ve soyut dünyayı hayal edebilme aşamasıdır (Muijs, 2004: 43- 44).

Moore (2000)'ye göre ise Piaget çocuğun gelişimini duygusal ve fiziksel süreç (doğumdan itibaren ilk 11 aylık süreç), somut işlevli süreç (18 aylıktan 11 yaşına kadar olan süreç), resmî işlevli süreç (yaklaşık 11 yaşından sonraki süreç) olarak üç basamakta inceler (Moore, 2000: 11).

Piaget'in bu sınıflandırması oldukça etkili bulunmasına rağmen birçok alanda yetersiz bulunmuştur. Bu sınıflandırmada öğrenme aşamaları oldukça keskindir. Birçok araştırma Piaget'in öne sürdüğü eylemlerin farklı yaş gruplarında da olabildiğini kanıtlamıştır. Günümüzde çocukların gelişimindeki incelemelere hâlâ ışık tutmasına rağmen çocukların gözlemleyerek öğrenmesi üzerinde durmamıştır.

Bu olumsuzluklarına rağmen Piaget'in bu sınıflandırması İngiltere öğretim programında dikkate alınmıştır. İngiltere'de öğretim aşamaları (key stage)'nin oluşturulmasında bu teoriyi görmekteyiz (Moore, 2000: 11).

Piaget kavramsal gelişim üzerinde, öğrencilerin aktif ve bağımsız bir öğrenme ile bilgiyi almaktan çok yapılandırması üzerinde durur. Bu teoriye göre öğrenme, özümseme ve bağdaştırmanın oluşturduğu etkileşimli bir süreçtir. Öğrenci, kendini ve çevresini anlayıp yorumlayarak öğrenir (Moore, 2000: 7).

Özümseme ve bağdaştırmanın yanlış veya fazla yapılması pasif bir öğrenmeye neden olabilir. Bu iki öge arasında denge kurabilen öğrenciler başarılı olurlar.

Öğrencinin keşfetmesine dayanan ve öğrenci merkezli olan bu öğrenme şeklinde öğretmenin görevi öğrencinin öğrenmesini geliştirmek, ona yardımcı olmaktır. Öğretmenin rolü, öğrencinin öğrenme hızını ve gelişimini doğru olarak tanımlamak, öğrenciye öğrenme etkinliklerinde karşılaştığı yeni ve karmaşık düşüncelerle, kavram gelişimi konusunda yardım etmektir (Moore, 2000: 8- 9).

Öğrenci ilerleyici bir öğrenme içinde doğal gelişim sürecindedir. Bu öğrenme şekli bağımsız öğrenme şekli olarak da adlandırılabilir. Öğrenci merkezli ve keşfettirme temelli bu öğretim şekli 1960'lı ve 1970'li yıllarda kabul görmüştür.

Piaget'in teorisinin genel olarak sınırlılıkları şunlardır:

- Kültürel ve sosyo-ekonomik faktörler göz önünde bulundurulmamıştır.
- Araştırma temelli bir öğrenme olduğu için edinilen bilgiler eksik veya yanlış olabilir.
- Öğretmenin asıl görevi öğrencinin gelişim düzeyini belirlemek, daha sonra onun öğrenmesine yardımcı olmak, destekleyici materyal önermektir (Moore, 2000: 12).

2.4.1.1.3. Vygotsky ve Sosyal Etkinlik Teorisi

Sosyal etkinlik, Rus ruhbilimci Lev Vygotsky tarafından 1962 yılında ileriye sürülen bir teoridir.

Piaget ve Vygotsky arasındaki en büyük fark, Vygotsky'in olgunlaşmanın tek başına çocuğun düşünme yeteneğini geliştiremeyeceğini savunmasıdır (Muijs, 2004: 46). Vygotsky çocuğun yaşlılarından veya daha üst seviyedeki yaş gruplarından da öğrenebileceğine inanmaktadır (Vygotsky, 1978). Vygotsky'in öğrenme teorisinde çocuğun tek başına yapabilecekleri ile başkalarının yardımı ile yapabilecekleri arasındaki fark dikkate alınmıştır. Burada yetişkinlerin, öğretmenlerin çocuğun gelişimine yardımı vurgulanmaktadır. Formal ve informal bilgi çocuğun gelişmesine yardım eder. Vygotsky de Piaget gibi çevredeki etkileşim üzerine düşüncelerini şekillendirmişlerdir. Fakat Vygotsky Piaget'in tersine çevre (kültür) ile etkileşimin önemi üzerinde durmuştur (Muijs, 2004: 47). Vygotsky'in asıl ilgi alanı dil gelişimidir.

Piaget, Vygotsky ile ortak noktaları olmasına rağmen bazı yönlerden ondan ayrılmaktadır. Öğrenme anlama ve anlamlandırmaya dayanan etkin bir süreçtir. Öğrenci yaşa göre sınıflandırılmış olan öğretim aşamalarında öğrenir. Öğrencinin günlük kavramlar ile bilimsel kavramlar arasındaki algılama farklılığını ve algı düzeyini, gerçek öğrenme ile kavram gelişimi arasındaki farkı belirlemek gereklidir (Moore, 2000: 15).

Barnes'in da dediği gibi Piaget ve Vygotsky öğrenmenin asıl problemini, yetişkin bilgisinin öğrenciye yerleştirmesinde görmüştür (Moore, 2000: 15).

Vygotsky çocuğun bilişsel gelişimini kavramsal düşünme, hafızayı mantıklı kullanma ve öğrenmeye istekli olma olarak üç bölümde ele almaktadır (Gren, 2002: 53).

Piaget öğrenmede iç, bağımsız ve psikolojik faktörler üzerinde dururken, Vygotsky sosyal etkinlikler üzerine yoğunlaşmıştır. Vygotsky eğitimin ne ve niçin olması gerektiğinin yanı sıra nasıl olması gerektiğini de sorgular (Moore, 2000: 15-16).

Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi bu teoride önemlidir.

Vygotsky'in teorisi öğretim programının içeriğinde ve hazırlanışında çok fazla faydalı olmasa da öğretim programının uygulanışında, özellikle öğretmen-öğrenci etkileşiminden dolayı yararlı olmuştur (Moore, 2000: 20).

Piaget'e göre öğretim tüm sınıfın ulaşacağı ortak hedeflere göre sınıfta bütün olarak yapılırken, Vygotsky'e göre bireylerin her birinin hedefleri göz önünde bulundurularak bireysel veya grup çalışması şeklinde yapılabilir.

Piaget'in teorisi çok fazla eleştirilirken Vygotsky'in teorisi çok fazla eleştirilmemiştir. Vygotsky'in teorisi hâlâ genelliğini ve geçerliliğini korumaktadır. Vygotsky'in 37 yaşında hayata veda etmesi de bu teorinin geliştirilememesinin bir diğer etkenidir. Vygotsky öğrenmenin sosyal boyutu üzerine çalışmıştır. Bu teori, kendinden sonraki yapılandırmacıları da etkilemiştir. Sınıf içi çalışmalara ve iş birliğine dayalı öğrenme programlarına ışık tutmaktadır (Muijs, 2004: 47).

2.4.1.1.4. Jerome Bruner ve Öğretme ile Öğrenmenin Kültür İçeriği Teorisi

Vygotsky çalışmasını Piaget'in çalışmasının üzerine, öğretmen ve öğrenmede sosyal etki ile şekillendirirken, Bruner de çalışmasını Vygotsky'in çalışmasının üzerine öğrenme ve öğretmede kültür etkeni ile şekillendirmiştir. Bruner'in düşüncelerini şu başlıklar altında görebiliriz:

- Geçmişte edinilen bilgiler sonraki öğrenmeleri etkileyebilir.
- Çocuğun dil gelişiminde okulun dışında ev ve aile etkeni de rol oynamaktadır.
- Çocuğun okul dışı öğrenmelerinin yani kültürün okuldaki öğrenmeye etkisi vardır (Moore, 2000: 23).

Oluşturmacı yaklaşım (constructivism) bu teoriler ışığında oluşmuştur. "Constructivism" terimi kaynaklarda oluşturmacılık, yapılandırmacılık, yapısalcılık, inşacılık, kurgulamacılık olarak farklı adlarla yer almaktadır (Semerci, 2003, Yurdakul ve Demirel, 2005, Alkan vd., 1995).

Oluşturmacı yaklaşımda bilgi öznenin diğer öznelere, nesnelere etkileşimi sırasında gerçekleşir ve oluşan bilgi kendini de çevresini de etkiler. Bakılan nesne aynı olsa da kişilerde bunun bilgisi ve algısı farklı olmaktadır. Kişiler yeni bilgiyi kendi bilgi ve birikimleri ile yorumlayarak oluşturur.

Oluşturmacı yaklaşım tek neden ve tek sonucu kabul etmemesi yönüyle geleneksel öğretilerden uzaklaşır. Tek doğrulu, yönlü ve bakış açılı teorilerin yerine çok yönlü bakış açısını, bir sorunun birden çok cevabı olabileceği düşüncesini (Can, 2004) getirir. Bu yönüyle kelebek etkisi (butterfly effect) teorisini de içermektedir.

Bu yaklaşımda öğrenci neyi, nasıl ve niçin bulacağını düşünür. Amaca yönelme, gözlem, sınıflandırma ve deneyle sonuca ulaşır. Ulaştığı sonucu önceki bilgileri ile birleştirir ve buna keşfettiği yeni düşünceleri ekler. Arkadaşları ile bunu tartışır yeni bağlantılar oluşturur ve sonuca ulaşır. Bu yaklaşım öğrencinin düşüncelerinin gelişmesine yönelik bir yaklaşımdır. Öğretmen ise öğrencilere sonuca ulaşmada yardım eder, öğrencilere göre dersleri uyarlar, bilgileri analiz eder, araştırma-inceleme-keşfetme yolu ile dersleri işler, gerçek hayatla ilgili sorular sorar, önceki bilgilere gönderme yapar, öğrencileri öğrenmeye yönlendirir. Öğretmen bu süreçte bilgiyi, ilk kaynakları, önceki bilgileri, tecrübeleri, algı ve kavraması ile öğrencileri öğrenmeye yönlendirir.

Can (2004) oluşturmacılığın temel ilkelerini Eggen ve Kauchak (2001)'tan hareketle şu şekilde belirlemiştir:

- Bilgi, reflektif (yansıtılmalı) soyutlama süreciyle oluşturulur.
- Öğrenenler/bireyler kendi anlayışlarını oluştururlar.
- Öğrenenlerdeki/bireylerdeki bilişsel şemalar öğrenme sürecini kolaylaştırır.
- Öğrenenlerdeki/bireylerdeki bilişsel yapılar ve şemalar sürekli bir gelişim süreci içerisinde.
- Öğrenme anlık anlamaya bağlıdır.
- Öğrenme toplumsal etkileşimle desteklenir.
- Anlamli öğrenme gerçek öğrenme etkinlikleri/görevleri sonucu gerçekleşir.

Oluşturmacılık “Tüm öğrenmelerin zihindeki bir yapılandırma sonucu oluştuğu” varsayımı üzerine kurulur (Yaşar, 1998: 71).

Oluşturmacı yaklaşımda bilgiyi hazır olarak sunma yerine öğrenciyi araştırmaya sevk etme, onun keşfetmesine ve bilgiyi oluşturmaya imkân tanıma yer almaktadır.

Bu yönüyle oluşturmacılık kuramı Sokratik Yöntem'i de gerektirmektedir. Bazı kaynaklarda Sokratesçi Yaklaşım (Çebi, 2006) olarak da ele alınan bu yöntem oluşturmacı yaklaşım altında yer almaktadır.

Sokratik Yöntem bilgiyi doğrudan vermekten ziyade, bilgiye sorularla birlikte ulaşmayı gerekli kılar. Bu yöntem Sokrates'in diyalogları neticesinde geliştirilmiştir. Soru sorma tekniğini içeren bir yöntemdir. Sokrates diyaloglarında düşünmeyi öğretmektedir. Bu süreçte kişi düşünürken bilgileri yeniden şekillendirmekte, düzenlemekte ve farklı bakış açıları kazanmaktadır (Çebi, 2006: 7). İnsan sorular sorarak aktif öğrenmede olaylara farklı bakış açıları geliştirebilmektedir (Çebi, 2006: 12).

2.4.1.2. Bilişsel Yaklaşımı

Beynin işleyişi hakkında davranış teorisi gibi diğer teoriler de bir açıklama yapamamıştır. Son zamanlardaki beyin araştırmaları ve nörolojideki gelişmeler öğrenme teorilerini ve eğitimi de etkilemiştir. Bu alandaki çalışmalar bilişsel yaklaşımı ortaya çıkarmıştır.

Bilişsel yaklaşım insan zihninin dış dünyayı anlamlandırmaya yönelik yaptığı işlerin tümünü kapsamaktadır. Eğitimde bilişsel yaklaşım öğrencinin çevresindeki etkenlerle değil tamamen öğrenci ile ilgilenir, öğrencinin bilgisi ve ona ulaşma yolu önemlidir. Öğrenci bilgiyi alan, kodlayan ve işleyen kişidir.

Bilgiyi işlemek ve bağlantılar yapmak bilişsel bilgi sürecine göre öğrenmenin çok önemli iki bileşenidir. Beyin araştırmaları bize aynı zamanda beyin, parçaları birleştiren bir yapı olduğunu göstermektedir. Beyin kişiye gelişigüzel ve karmaşık yapıları anlamlı yapmanın değişik yollarını sunmaktadır.

Öğrenme davranışa döküldüğü an gerçekleşir. Gerçek hayata ve etkinliğe aktarılan şeyler kolay hatırlanır. Yapararak öğrenilir (Muijs, 2004: 56). Beyin

araştırmaları aynı zamanda beynin de yaşantımız boyunca gelişip değiştiğini göstermektedir.

Bilişsel yaklaşım bilgi işleme teorisine dayalı olarak geliştirilmiştir. Bilgi işleme teorisi bilgiyi toplama, sınıflandırma, depolama ve hatırlama üzerine kurulur. Bu teorideki en önemli şey öğrenme sürecinde hafızanın yeridir.

Hafıza üç bölümden oluşmaktadır: Duyumsal tampon, işleyiş hafızası ve uzun süreli hafıza. Öncelikle tecrübeler (dokunsal, görsel veya işitsel) duyumsal tamponda kaydedilir, sonra işleyiş ve uzun süreli hafızalar için şekle girer. Duyumsal tampon birçok bilgiyi kaydedebilir fakat hepsini özet olarak tutar. Bu bölümdeki bilgilerin bir bölümü kaybedilecek diğer bölümü ise işleyiş hafızasına transfer edilecektir (Muijs, 2004: 55). İşleyiş hafızası düşünmenin ortaya çıktığı yerdir. Duyumsal tampondan gerekli bilgileri alır ama kapasitesi sınırlıdır, bu da insanın zihin sürecinin etkinliğini sınırlar. İşleyiş hafızası her zaman aktif olarak kullanılabilecek bilgileri depolar. Uzun süreli hafıza boğumlu bir yapıya sahiptir ve düğümleri hafızada yığın oluşturan ve bu yığınlar arasında ilişki kuran sinir ağlarından oluşmaktadır. Bu düğümler anlamlı yapılar oluşturmaktadır.

Bilişsel yaklaşımda öğrenci derse aktif olarak katılır ve bilgiye kendi ulaşmaya çalışır. Bilginin anlamlandırılması aşamasında karşımıza konu ile ilgili ön bilgiler ve kişisel beceriler çıkmaktadır.

Beyin araştırmalarıyla ilgili en önemli verilerden biri de öğrenmede duygusallığın önemidir. Duygular öğrenme sürecinde hem yardımcı görünen yüz hem de gizlenen yüzdür. Uzun süreli hafızada duygular bilgilerin yeniden hatırlanması yönünde olumlu etki yapabilirler. Beyin stresten ve yorgunluktan uzak olduğu zaman öğrenme kolaylaşır (Sousa, 1998).

Daniel Goleman 1990'lı yıllarda duygusal zekâ (EQ) adını verdiği bu zekâ türünü geliştirmiştir.

20. yüzyılın sonuna doğru ruhsal zekâ kavramı ortaya çıkmıştır. Danah Zohar ile Dr. Ian Marshall tarafından yayınlanan "SQ: Connecting with our Spiritual

Intelligence” adlı eser bu teorinin temellerini atmıştır. Zahor ve Marshall ruhsal zekâyı anlam ve değerleri çözmede kullandığımız zekâ türü olarak tanımlamaktadırlar. Bu zekâ türü insanda yaratıcılığı arttırmaktadır. Ruhsal zekâ normal zekâ (IQ) ve duygusal zekâ (EQ)’nın daha etkili olması için gereklidir. Ruhsal zekâ insan davranışlarının daha yaratıcı olmasını sağlar, çözüm için alternatif geliştirir. Bilgisayarlar en yüksek düzeyde IQ’ya sahiptir, hayvanlar ise çok yüksek derecede EQ’ya sahiptir. Fakat ne bilgisayarlar ne hayvanlar SQ’ya sahiptir. “Neden ve niçin, hayatın anlamı nedir, ne için bunu yapıyorum, iyi ve kötü nedir?” gibi soruların sorulduğu zekâ bölümü ruhsal zekâdır (Zahor ve Marshall, 2001: 3-4).

Bilişsel yaklaşım kapsamında ele alınabilecek diğer teoriler de Zekâ Bölümlendirme (IQ) Teorisi ve Çoklu Zekâ (MI) Teorisi’dir.

2.4.1.2.1. Zekâ Bölümlendirme (IQ) Teorisi

Bu teori insanların öğrenme farklılıklarını, toplumsal rollerini belirleyen zekâ kavramı ile ilgilenmiştir.

Bu teorinin 20. yüzyıldaki geliştiricilerinden biri olan William Stern, zekânın doğuştan geldiğini iddia etmiştir. Amerika ve İngiltere’deki pek çok bilim adamı da bu görüşü desteklemiştir. Bu teori insanların nasıl öğrendiklerini ve okuldaki başarılarını anlamaya yardım eden genel bir zekâsının olduğunu savunmaktadır. (Muijs, 2004: 49).

Bu teorinin en çok tartışılan yanı zekânın doğuştan tam olarak geldiğidir. Birçok araştırmacı zekânın eğitim ve sonraki yaşantılarla ilerleyebileceği ve eğitimin artması ile zekâ seviyesinde de bir artışın olacağı görüşündedir.

Zekâ seviyesini belirlemedeki yöntemler de bazı araştırmacılara göre yanlış veya yetersiz bulunmaktadır (Muijs, 2004: 50).

IQ teorisi uzun yıllardır geçerliliğini korumuştur. 1983 yılında Howard Gardner’in Frames of Mind (Zihnin Çerçevesi) adlı çalışmasında ileri sürdüğü zekâda çeşitlilik kuramı (multiple intelligence) ile IQ teorisi yerini bu yeni teoriye bırakmıştır.

2.4.1.2.2. Çoklu Zekâ (MI) Teorisi

Gardner IQ teorisinin tersine bir bakış açısı geliştirmiştir. Gardner'e göre tüm insanlarda genel bir zekâ yoktur. Fakat zekâ derecesi ile tanımlanan zekâ türleri vardır.

Gardner (1983, 1993) zekâyı yedi ana türe ayırır. 1995 yılında bu zekâ türlerine doğa zekâsını da eklemiştir:



Şekil 2: Gardner'e Göre Zekâ Türleri

***Görsel/Uzamsal Zekâ:** Görselliği algılama yeteneğidir. Görsel/uzamsal öğrenciler resimler üzerinde düşünmeye eğilimlidirler ve bilgiyi yitirmemek için canlı zihinsel imajlar yaratma ihtiyacı duyarlar. Resimlere, haritalara, filmlere bakmaktan keyif alırlar (Muijs, 2004: 52).

Görsel/uzamsal zekâ, görsel düşünme ve şekil özelliklerini grafiklerle, şekillerle ifade edebilmeyi, boyamayı, çizmeyi, şekillendirmeyi kapsar. Pilotlar, heykeltıraşlar, ressamalar, mimarlar, denizciler bu zekâyı en üst derecede kullananlardır (Demirel, 2007: 140).

***Sözel/Dilbilimsel Zekâ:** Kelimeleri ve dili kullanma yeteneğidir. Bu öğrencilerin işitsel yetenekleri oldukça fazladır ve genellikle inceliklere dikkat eden konuşmacılardır. Resimlerden çok kelimelerle düşünürler. Bu yetenek IQ testlerinin sözel bölümü ile ölçülebilir (Muijs, 2004: 52).

“Dil zekâsı, sözcükleri hem sözlü hem de yazılı olarak etkili biçimde kullanma becerisidir.” (Demirel, 2007: 140).

***Mantıksal/Matematiksel Zekâ:** Bilgi ve sayıları kullanma yeteneğidir. Mantıksal ve sayısal alanda kavramsal düşünme, bilgi parçaları arasında ilişki kurmadır (Muijs, 2004: 52).

Bilim adamları, matematikçiler, muhasebeciler, mühendisler, bilgisayar programcıları, istatistikçiler örnek gösterilebilir.

Bu zekâ türünü geliştirmek için öğrencilere problem çözme, beyin fırtınası, benzerlik-farklılık çalışmaları gibi uygulamalar yaptırılabilir (Akınoğlu, 2007: 135).

***Bedensel/Duyu Devinimsel Zekâ:** İnsanın beden hareketlerini ve el becerisini kullanma yeteneğidir. Göz ve el kontrolleri arasında bir denge vardır. Çevrelerindeki bilgi sürecinde ve hatırlamada beceriklidirler (Muijs, 2004: 52).

Bu zekâyâ sahip bireyler sportif hareketlerde, ritmik oyunlarda başarılıdırlar. Mimarlar, teknisyenler, balerinler, sporcular, heykeltıraşlar bu zekâ türüne örnek gösterilebilir.

***Müzikal/Ritmik Zekâ:** Müziği anlama ve üretme yeteneğidir. Ses, ritim ve örnekleri düşünürler. Çevrelerinde oluşan seslere karşı duyarlıdırlar (Muijs, 2004: 52).

***Sosyal/Bireyler arası Zekâ:** Toplumdaki diğer bireylerle iletişim kurma ve onları anlama zekâsıdır. Bu zekâ türüne sahip olanlar dünyayı anlamaya ve hissetmeye diğer kişilerin bakış açılarıyla da bakarlar (Gardner, 1983, 1993).

Bu zekâ türüne sahip olanlar sosyal ilişki kurmada kişilerin ruh durumlarını, duygularını güdülenmişliklerini ve niyetlerini anlama ve davranışlarını yorumlamada başarılıdırlar. Öğretmenler bu zekâ türüne sahiptir. ‘Dil zekâsı, sözcükleri hem sözlü hem de yazılı olarak etkili biçimde kullanma becerisidir.’ (Demirel, 2007: 141).

***Öze Dönük/Bireysel Zekâ:** Bireyin yapabileceklerini, ruh yapısını, istek ve amaçlarını anlama, bu doğrultuda yaşamını planlama ve yönlendirme becerisi bu zekâ türü kapsamındadır. Psikologlar bu zekâ türüne örnek gösterilebilir.

***Doğa Zekâsı:** 1995 yılında Gardner tarafından ileri sürülmüştür. Doğal kaynaklara ve sağlıklı bir çevreye ilgi duyan bireyler bu zekâ türüne örnek gösterilebilir.

Çoklu zekâ teorisinin bu bölümlendirmesine ek olarak ruhsal zekâ, varoluşçu zekâ ve etik zekâ da diğer araştırmacılar tarafından önerilmektedir. Doğa zekâsı da diğer araştırmacılar tarafından önerilmiştir ve Gardner tarafından kabul edilmiştir. Fakat diğerleri henüz Gardner tarafından kabul edilmemiştir (Gardner, 2006).

Bu zekâ türlerinin yanı sıra disiplinli çalışma, yaratıcılık, motivasyon gibi diğer etkenlerin de başarıya etkisi vardır. Ayrıca Gardner (2004) insanların sahip olduğu köklü bilgilerin değişebilmesi için de neden, rezonans, tekrar tanımlama, araştırma, gerçek dünya olayları, kaynaklar ve direnç gibi yedi gerekli etkenden söz etmektedir.

Gardner’ın teorisi bazı çevreler tarafından bilimsel olmamakla suçlanmaktadır. Fakat Gardner zekâyı tanımlarken gelişim psikolojisi ve kültürel antropoloji gibi bilim dallarından da yararlanarak pek çok ölçüt kullanmaktadır:

1. Beyin fonksiyonu olarak yalıtım: Doğru zekâ insan beyninde özel bir alanda bulunur. Son dönem beyin araştırma teknikleri ile artık daha doğru olarak tanımlanabilmektedir.
2. Dâhiler, idiotlar, bilginler ve olağanüstü kişiler: Zekâ türünü tanımlamak için bu alanda özel dehanın kanıtları olmak zorundadır: Maradonna (bedensel-duyu devinimsel).

3. Çekirdek hareketlerin topluluğu: Her doğru zekânın kalbinde özel ve belirlenmiş süreçlerin topluluğu vardır.
4. Gelişim tarihi: Doğru zekâ belirlenmiş gelişim aşamaları ve bir insanın gelişiminin son aşaması ile birleşir.
5. Değişim tarihi: Doğru zekâ kültürel antropoloji ile belirlenmiş türlerimizin değişimine doğru kendi gelişim kalıntılarına sahiptir.
6. Psikolojik görevlerle desteklenme: Doğru zekâ taşıdığımız, gözlemleyebildiğimiz ve klinik psikoloji ile ölçülebilen özel görevlerle tanımlanır.
7. Psikometrik görevlerle destekleme: Özel olarak hazırlanmış psikometrik testler zekâ ölçümünde kullanılabilir.
8. Sembollerle kodlanmış sistem: Doğru zekâ kendine özel görevleriyle tamamlanmış kendine has bir semboller sistemine sahiptir (Gardner, 2003).

Gardner'in teorisi eğitimde çok tartışılmıştır. Gardner, teorisinin eğitimde yanlış kullanıldığını görmüş ve bunu şu şekilde açıklamıştır:

1. Uygulamalarda bazen tüm konu ve kavramlar bu yedi zekâ türüne göre düşünülmüştür. Gardner (1995)'a göre konuların birçok yönden düşünülmesi ve zekâ türünden birine göre öğretilmesi zaman kaybına neden olmaktadır.
2. Zekâyı kullanarak devinim sağlama öğrenmeyi gerçekleştirmeyebilir.
3. Gardner çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış materyallerin kullanımının o zekâ türünde güçlü olan kişilere yardım etmeyeceğine inanmaktadır (Müzikal zekâsı fazla olan kişiye konuları müzikle öğretmeye çalışmak gibi).
4. Bazen öğretmenler öğrencilerin zekâ türlerini geliştirmek için o zekâ türüne ait alıştırma ve tekrar yaptırmaktadır. Bu da gereksiz olabilmektedir.
5. Gardner zekâ sınıflandırmasında değişik ölçek ve aletlerin kullanımını bazen kendi sınıflandırmasının tam karşıtı olarak görmektedir.

Gardner eğitimde çoklu zekânın kullanımı ile ilgili şu önerilerde bulunmaktadır (Gardner, 1995):

1. Okullar öğretim programlarını geleneksel derslerden ziyade toplumda geçerliliği olan yeteneklerle geliştirmelidir.
2. Okullar yüzeyde olmayan derinlerde keşfedilebilecek anahtar konulara odaklanmalıdır. Derinlerdeki anahtar düşünceleri keşfetmek öğretmenlere değişik zekâ türlerini gösterecektir.
3. Bireysel farklılıklar fark edilmelidir.

Gardner'in teorisi üzerine pek çok tartışma yapılmıştır. Bunlardan biri teorinin test edilebilirliği üzerinedir. Diğer bir tartışma da Gardner'in zekâdan çok bilişsel tarzlarla ilgilendiği yolundadır.

2.4.2. Edebî Metinlerin ve Türlerin Öğretiminde Esas Alınan Teoriler

Teori sözlük anlamıyla kuram, düşünce, tahmin anlamında olup Yunanca “theoria” kelimesinden gelmektedir.

Oxford sözlüğünde teori (theory) varsayım veya bir şeyi açıklamak için oluşturulan, özellikle açıklanacak şeyin genel, bağımsız prensipleri üzerine geliştirilmiş düşünceler sistemi olarak tanımlanmaktadır.

Türk Dil Kurumu Türkçe sözlüğünde teori kelimesinin kökeni Fransızca “théorie” kelimesi olarak belirtilmiş ve kuram kelimesiyle eşanlamlı olarak, kuram başlığı altında açıklanmıştır. Uygulamalardan bağımsız olarak ele alınan soyut bilgi; belirli bir konudaki düşüncelerin, görüşlerin bütünü; sistemli bir biçimde düzenlenmiş birçok olayı açıklayan ve bir bilime temel olan kurallar, yasalar bütünü, nazariyedir.

Teoriler genelde eğitimin öğrenme alanıyla ilgili olarak geliştirilmiş ve “öğrenci açısından en iyi öğrenme nasıl sağlanır” düşüncesinden hareket edilerek ortaya çıkarılmıştır.

Edebî metinlerin ve türlerin nasıl öğretilceği konusunda diğer disiplinler için geliştirilmiş teorilerin bu alana uygulamasının yanı sıra bu alan için özel olarak üretilmiş teoriler de karşımıza çıkmaktadır. Bazı kaynaklarda yaklaşım terimiyle karşılansa da yerli ve yabancı literatürdeki kullanıma bakıldığında bunların daha çok teori kapsamında ele alındığı görülmektedir. Bu nedenle bu bölüm terim karmaşasına neden olmamak için teori adı altında incelenmiştir.

Edebî metinlerin ve türlerin öğretiminin nasıl yapılacağına geçmeden önce metin kavramını açıklamak gereklidir.

Edebiyatın ana malzemesi metindir. Edebiyat metin ve onun anlamlandırılması üzerine yoğunlaşır. Bu anlamlandırma çalışması ise okuma ile başlar.

Okuma dar anlamda “yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme”dir (Günay, 2003: 9). Geniş anlamda ise yazınsal bir metni yorumlamaktır.

Metin, Günay’a (2003: 35) göre “belirli bir bildirişim bağlamında bir veya birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür”.

Söylem, anlatı ve bunlar arasındaki ilişkilerin meydana getirdiği bütüne metin denir. Metin bütünlük arzeden sistem hüviyetiyle çıkar karşımıza ve her metnin bir muhtevası bir de şekli vardır (Aktaş, 1998: 46- 48).

Metin incelemeleri belirli bir kurala bağlı olmadan da yapılabileceği gibi bağlı da yapılabilmektedir. Rus biçimcilerden Vladimir Propp göstergebilimsel temelde anlatısal işlev çözümlemesi ile Paris Göstergebilim Okulu’ndan Algirdas-Julien Greimas genelleşmiş anlatısalılık kuramı ile anlamlı yapıyı çözmeyi amaçlar (Günay, 2003: 42).

Aktaş (1998: 13) metni inceleme ve değerlendirme işine edebiyatın ana malzemesi dil olduğu için dilden başlamayı doğru görmektedir. Metin incelemesi için metinlerin ortak taraflarını arama, Jakobson’un iletişim tablosundan hareketle

metinleri arzettikleri özelliklere göre gruplandırma, fonksiyonlarına göre ele almayı önermektedir. Metnin sözel, söz dizimsel ve anlam görünüşleri belirlendikten sonra üslup incelemesinin yapılması gerekmektedir (Aktaş, 1998: 50- 51).

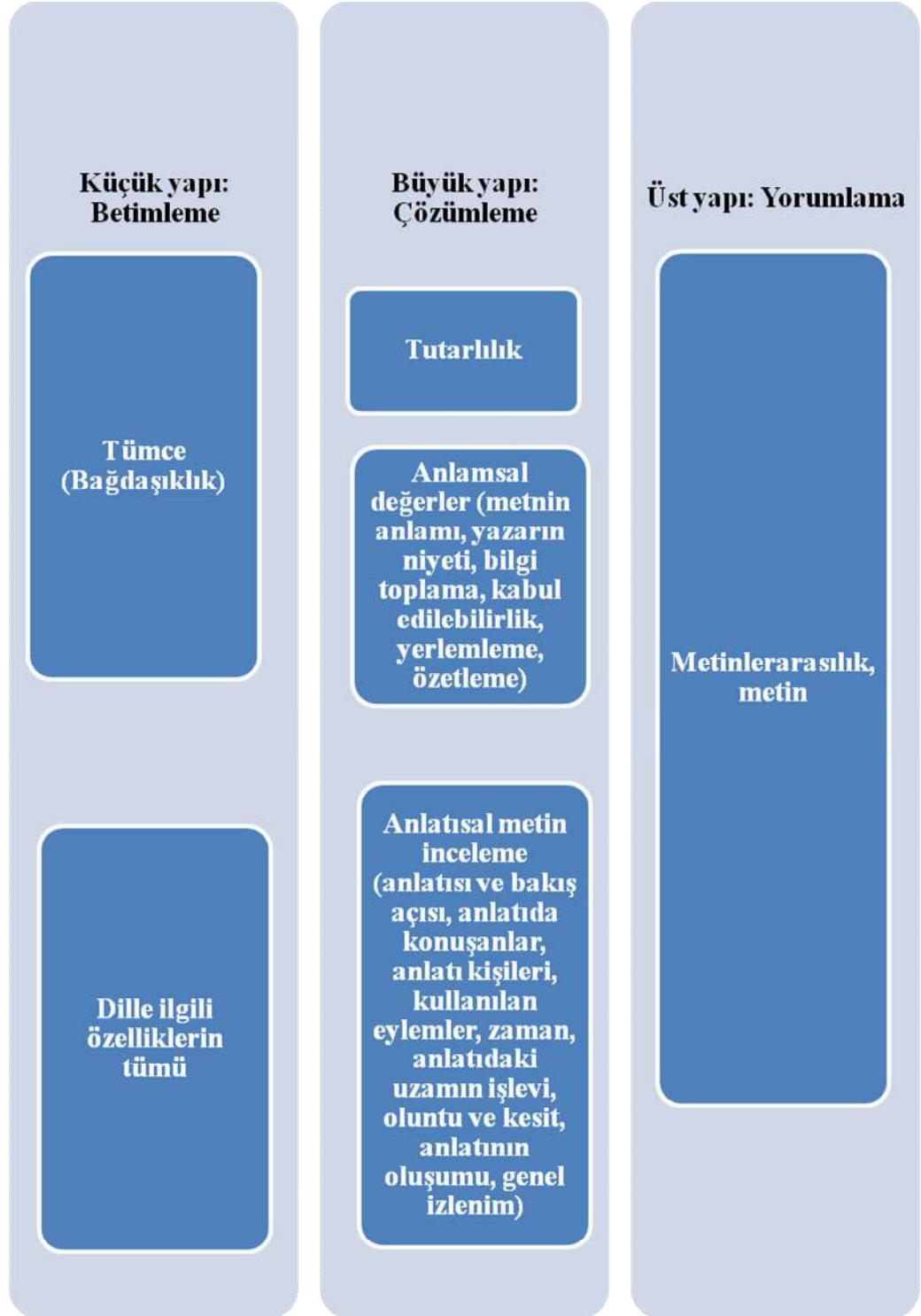
Günay (2003) metin incelemelerini şu şekilde ele alır:

1. Metnin dilsel yapısının tespiti,
2. Genel bir metin içinde tutarlılık ve anlam olgusu,
3. Değişik metinler arasındaki benzer ve farklılıkları dilsel boyutta ve anlam yaratma açısından inceleme,
4. Yazar-metin-okur arasındaki dilsel iletişim ve metin iletişimi,
5. Dilsel üretimi incelemek, yaratma ve anlamdırma eylemi.

Metin incelemeleri okuma ile başlar. Okuma edimi metin üzerinde ilk okuma ve ikinci okuma olarak iki aşamada gerçekleşir. İlk okuma, metni açıklamaya yönelik (betimleme, çözümleme), ikinci okuma metnin anlaşılmasından sonra yapılacak tutumlara yönelik(yorumlama, metinler arası ilişkiler, özetleme)tir. Okuma edimi temelde üç aşamada gerçekleşir:

1. Betimleme: Tümcelerrası ilişkileri ortaya koymak,
2. Çözümleme: Metnin anlam oluşumunu ortaya koymak, eyleyenler, anlatı izlencesi, metnin anlatısal yapısı, izleğin belirlenmesi ve metinde kullanılan simgelerin anlamlandırılması gibi metni yüzeysel ve derin yapı bakımından okumak,
3. Yorumlama: Betimlemesi yapılan bir metinden yola çıkarak toplumsal, yazınsal, tarihsel vb. ölçütlere göre metni değerlendirmek (Günay, 2003: 54- 56).

Tablo 12: Günay'a (2003) Göre Metin İnceleme Yöntemi



2.4.2.1. Teoriler

Edebiyat kuramları adıyla da ifade edilen edebiyat teorileri edebiyat araştırmalarının temelini oluşturmaktadır, araştırmalara yön vermektedir. “Edebiyat ürünlerinin ortaya çıkışında etkili olan faktörlerle, edebiyat araştırmalarının esas alması gereken düşünce, bakış açısı ve tekniklerin felsefî boyutlu ifade biçimlerine edebiyat kuramı denir.” (Kaplan, İleri, Öztürk, Güneş, 1998: 12-13). Edebiyat teorileri genel sanat teorilerinden farklı değildir.

Türkiye’de edebiyat teorileri ile ilgili ilk çalışma Berna Moran’ın 1972 tarihli “Edebiyat Kuramları ve Eleştiri” adlı kitabıdır. İngiliz Edebiyatı için teoriler hakkındaki en geniş kapsamlı kitap ise Terry Eagleton’ın 1983 tarihli “Literary Theory (Edebiyat Teorisi)” adlı kitabıdır. Edebiyat teorileri Türkçe’ye çeviri yolu ile kazandırılmıştır.

Edebiyat teorileri sanatçı, eser, okur ve dış dünya merkezinde geliştirilmiştir (Moran, 1994) ve şu alanlardan en az biri üzerine kurulur (Moss, 1999: 196):

1. Metin seçimi ve metnin diğer metinlerle ilişkisi,
2. Yazar (kimdir ve ne yapar),
3. Metin ve sistemi,
4. Okuyucu (kimdir ve ne yapar),
5. Metinleri oluşturan sosyal, tarihsel ve kültürel içerik,
6. Ana düşünceyi ortaya çıkaran sistem, çatı.

Bir teoride yazarın bakış açısına göre gelenek ve kültür, yazarın amacı ve psikolojisi, metindeki anlam, okuma süreci, yazma ve okumadaki sosyal ve kültürel etkenler gibi alanların en az bir tanesi yer almaktadır.

Eagleton (2004)’a göre modern edebiyat kuramı tarihsel olarak kabaca üç aşamaya ayrılabilir:

- Yazarın ön planda olduğu romantizm,
- 19. yüzyılda sadece metne yönelik Yeni Eleştiri,

- Okura yönelik eleştiri.

Moss (1999: 197) edebiyat teorilerini ve bu teorilerin oluşmasındaki ana etkenleri şu şekilde sınıflandırmıştır:

Tablo 13: Metin İnceleme Teorileri

Yazar(lar) *Yazarın niyeti (Authorial intention) *Psikoanaliz/Ruh çözümlemeleri (Psychoanalysis)	Diğer Metin(ler) *İlkeler (Canonicity) *Metinler arasılık (Intertextuality)	Okuyucu(lar) *Fenemonoloji (Phenomenology) *Okuyucu Yanıtlı (Reader Response) *Psikoanaliz / Ruh Çözümlemeleri (Psychoanalysis) *Hermeneutik (Hermeneutics)
	Metin(ler) *Şekilcilik(formalism) *Yeni eleştiri (New Criticism) *Yapısalcılık (structuralism) ve Anlam bilim (Semiotics) *Dil bilimi (Linguistics) ve Biçemsellik (Stylistics) *Anlatımcılık (Narratology) *Şiirsellik (Poetics)	
	İçerik(ler) *Yeni Tarihçilik (New Historicism) *Marksizm /Kültürel Materyalizm (Marxism/Cultural Materialism) *Sömürgecilik üstü (Post-Colonialism) *Feminizm (Feminism) *Cinsiyet Teorisi (Queer Theory) *Azınlık söylemleri (Minority Discourse)	
	Sistem(ler) *Yapı bozumculuk (Deconstruction) *Yapısalcılık üstü/ Modernizm üstü (Post-structuralism/Post-modernism)	

Edebî metin ve türlerin incelenmesi için geliştirilen teoriler yazar, metin ve okur merkezli olarak üç başlık altında ele alınacaktır. Bu merkezlere ait Türkiye ve İngiltere edebiyat öğretimine en uygun olanlar ve öğretimde en çok kullanılanlar açıklanacaktır.

2.4.2.1.1. Yazarı Merkez Alan Teoriler

Bu tür teorilerde edebiyat incelemeleri yazarın kendisi üzerinde yoğunlaşır. Yazarın iç dünyası, yaşantısı, bilinçaltı, eseri yazmadaki amacı vb. özellikleri metinler aracılığı ile tespit edilmeye başlanır. Her edebiyat metninde bir veya birkaç alt metin yani bilinçdışı bölümler, okurun zihninde tamamladığı parçalar olabilir. Yazarı merkez alan teoriler bu noktaları açıklamaya çalışır.

2.4.2.1.1.1. Yazarın niyeti (Authorial intention)

Yazarın niyeti teorisi “her eserin yazarın belirlediği sadece bir anlamı vardır” görüşüne dayanmaktadır. Bu görüş 20. yüzyılın başlarından itibaren etkili olmuştur. Cleanth Brooks, W. K. Wimsatt, T. S. Eliot gibi Yeni eleştirciler edebî eseri anlamada yazarın niyetinin göreceli olduğunu ileri sürmüştür. Yazar yazıdan anlaşılamaz. Metin sadece bir anlam kaynağıdır, yazar hakkında hiçbir bilgi vermez (Moss, 1999). Bu teori psikanalitik eleştirciler tarafından desteklenmektedir.

Yapısalcılık ötesi eleştiride yazarın niyetini belirlemede birçok yaklaşım kullanılır. Yapı-bozumculukta yazarın niyeti göreceli ve bilinmezdir. Roland Barthes ile birlikte metinde yazar ölür. Jacques Lacan gibi diğer yapısalcılık ötesi eleştirciler yazarın niyetinin psikolojik fenomen gibi var olduğunu ve metinlerin sonsuz sayıda psiko-linguistik mücadele verdiğini savunur.

Marksist edebiyat eleştircileri ise yazarın niyetinin yazarın zamanında var olan ideolojileri aktarmada kod olduğunu savunmaktadırlar.

Okuyucu yansımali edebiyat eleştirmenleri yazarın niyetini keşfedilmeyecek kadar çok yönlü görmektedirler (Moss, 1999).

Bu teori belirli bir fikri ileriye süren ve aşılamaaya çalışan eserlerin

çözümlemesinde kullanılabilir.

2.4.2.1.1.2. Psikoanaliz/Ruh çözümlemeleri (Psychoanalysis)

Sigmund Freud'un bilinçaltı ile ilgili çözümlemelerine dayanır. Bu teoriyi bazıları sanatçının psikolojisini ve bilinçaltını çözümlemede, bazıları kendi eserlerini yorumlamada, bazıları da eserlerindeki kişilerin davranışlarını açıklamada kullanmıştır. Psikanalizin bir de “yaratma”yı açıklayan bölümü vardır. Freud çoğu zaman ilham olarak da adlandırılan ve sanatçıda var olan bilinçaltının yaratmadaki rolünü belirlemeye çalışır (Moran, 1994: 132). Freud'a göre insanlar bazı isteklerini toplumdan dolayı gerçekleştiremezler ve hayal kurmaya başlarlar. Bu noktada eser meydana çıkar ve sanatçılar doyumsuz, eserleri ise doyumsuzluklarının dışa yansması olarak görülür.

Psikoanaliz (psikanaliz) teorisi, eseri psikanaliz tedavisindeki hastanın sözleriyle eş değer görür (Moran, 1994: 134). Bu teori yazarın biyografisini ve eserin özelliklerini belirlemek için kullanılır. Çünkü sanatçının eserini oluşturma sürecinde kendi bilinçaltı işaretlerini kullandığı düşünülür.

Freud ile başlayan bu teori sanatçıyı bir ruh hastası olarak görür. Yaratıcılık psikopatoloji yerine normal psikodinamik ile ilgilidir. Bu yöntem Freud tarafından da daha sonraki dönemde yazarı ve yazma yeteneğini araştırmada yetersiz görülmüştür. Freud'un sanatçıyı hasta, yaratıcılığı da bir nevroz belirtisi olarak gören düşüncesi Jung ile tersine çevrilmiştir.

Psikoanaliz teoriye göre metin incelemelerinde estetik kaygı ortadan kaldırılmıştır. Edebiyatta eserin yazarı, içeriği, biçimsel yapısı ve okuru üzerine yoğunlaşabilir. Ancak daha çok yazarı ve eserin içeriği (karakterleri, özellikleri vb.) üzerine yoğunlaşmıştır. Freud rüya ile edebî eseri eş değer görür. İkisi de üretim veya dönüşüm süreci yaşar ve gerçekliğin yansması olarak değil üretim olarak görülür. Bu işleyişin yapısı incelenmeye değerdir. Edebî eser de rüya gibi üretildiği süreçler açıklanarak incelenebilir. Edebî eserdeki atlamalar, belirsizlikler ve yoğunlaşmalar metnin gizlediği “alt-metin”e ulaşmayı sağlar (Eagleton, 1990: 198, 202).

Norman N. Holland bu teoriyi 1968 yılında “Dynamics of Literary Response” adlı eserinde “edebî eser üzerinde”, 1975 yılında “Five Readers Reading” adlı eserinde de “okur üzerinde” işlemiştir.

Psikoanaliz teoriye göre edebî eserlerin okunmasının tek nedeni onlardan haz almaktır.

2.4.2.1.2. Metni Merkez Alan Teoriler

Metin merkezinde geliştirilen edebiyat teorileridir. Metnin diğer metinlerle ilişkisi, şekil, içerik ve sistem çözümlemesi bu teoriler kapsamındadır.

2.4.2.1.2.1. Diğer Metinler

Metnin diğer metinlerle ilişkisi üzerine geliştirilen teorilerdir.

2.4.2.1.2.1.1. Metinlerarasılık (Intertextuality)

Metinlerarasılık teorisi metinlerin anlamının şekillenmesinde başka metinlerin de etkili olduğunu savunur.

Metinlerarasılık kavramı hem yazarın ödünçlemeleri için hem de okurun onu anlamlandırma ve yorumlama aşamasında başka metinlere başvurması için kullanılabilir.

“Metinlerarasılık” kavramı ilk kez 1966 yılında postmodernci Julia Kristeva ile kullanılmıştır. Kristeva bu kavramı Saussure ve Bakhtin’in dil ve edebiyat teorilerinden almıştır (Allen, 2005: 3; Orr, 2007: 20). Metinlerarasılık Kristeva’ya göre “başka metinlerden alınan sözcelerin bir kesişme yeri”, Bakhtin’e göre “etkileşim-interaction”(dolaylı olarak)dir (Aktulum, 2007: 11- 13).

Metinlerarasılık köklerini 20. yüzyıl dilbiliminden özellikle Saussure’den almaktadır (Allen, 2005: 2).

Metinlerarasılık kavramına göre hiçbir metin tek başına bağımsız değildir ve her metin kendinden önce yazılmış öteki metinlerin arasında yer alır, hiçbir metin

eski metinlerden tümüyle bağımsız değildir. Her metin kendinden önceki metinlerin sistemlerini, kodlarını, geleneklerini alır (Allen, 2005: 1).

Metinlerarasılık yeniden yazma işlemi olarak da görülebilir. Başka metinlerin parçaları her bağlamda kaynaştırılarak yeniden yazılır. Kristeva'ya göre “her metin bir alıntılar mozaïği gibi oluşur. Her metin kendi içinde başka bir metnin eritilmesi ve dönüşümüdür.” (Aktulum, 2007: 41).

Barthes'e göre metin edebî eserlerin fenomen yüzeyi (Allen, 2005: 61) yani üretkenliktir. (Aktulum, 2007: 56). Metin karşısında okurun rolüne hiç değinmeyen Kristeva'nın tersine Michael Riffaterre metinler arasılığı büyük ölçüde okur-metin arasındaki ilişkiye göre tanımlar: Bir yapıt ile ondan sonrakiler arasındaki ilişkiyi okur kurar. Riffaterre metinler arası tanım yanında metinler arası çözümleme yöntemini de önermiştir.

Laurent Jenny metinler arasını “çok sayıda metnin, anlamın başını çeken bir ana metin ile dönüştürülmesi ve benzeştirilmesi işi” olarak görür (Aktulum, 2007: 73). Laurent Jenny'e göre alıntı yapılan her kesitin yer aldığı yeni metin ile izleksel olarak, ton bakımından, yapısal ya da verdiği ileti bakımından belli bir koşutluk gerekmektedir (Best ve Kellner, 1998).

Gerard Genette edebî ürünü Saussure'deki sözle, bu edebiyatın tüketimini ise Saussure'deki dille açıklar (Allen, 2005: 96). Metnin yorumsal boyutuyla ilgilenmez ve metinler arası tüm ilişkileri metinler arası (intertextuality), yan-metinsellik (paratextuality), yorumsal üst-metinsellik (metatextuality), ana-metinsellik (hypertextuality), üst-metinsellik (architextuality) olarak beş tip tespit eder (Aktulum, 2007: 83).

2.4.2.1.2.2. Metin

Metni merkez alan bu teoriler genelde eserin şekli ve yapısı üzerine odaklanmışlardır.

2.4.2.1.2.2.1. Eleştiri Teorisi (Critical Theory)

Yazar, metin ve okuyucu bağlamında metnin yüzeyleri, diğer metinlerin bu metine etkisi ve okuma sürecini oluşturan yapı eleştiri teorisinin kapsamındadır. İlkeleri sorgulamak ve okuma sürecinde metinler arası uygulamaları yapmak için gerekli olan araçları sunmak önemlidir (Moss, 1999: 198).

Eleştiri teorisi hâkim olan sistemin üst yapı değerlerinin nesilden nesile aktarılması için elverişli bir teoridir (Moss, 1999: 209).

2.4.2.1.2.2.2. Yeni Eleştiri (New Criticism)

Yeni eleştiri teorisi 1930 ve 1940'lı yıllarda I.A. Richards, John Crowe Ransom, Cleanth Brooks, Robert Penn Warren, William Simpson, Allan Tate gibi araştırmacılar tarafından metnin bir dilbilim objesi olduğu ve eleştirinin metni açıklamaya yönelik olduğu düşüncesi ile geliştirilmiştir.

Yeni eleştiricilere göre sanat eserindeki anlam zenginlikleri, eserin sanat değeri ve okurun ondan tat alması önemlidir (Moran, 1994: 184). Yeni eleştirinin biçimci bir eğilimi vardır (Eagleton, 2004: 120).

Yeni eleştiri metni kendi yansıyan ve kurgulanan yapısı içinde ele alır. Metin kendi içinde yazarından ve diğer etkenlerden bağımsız olarak incelenir. Fakat bu kural daha sonraki zamanlarda esnetilmiştir. Tarihî ve sosyal koşullar ile çağın sanat eğilimlerine de yönelinmiştir (Moran, 1994: 184).

2.4.2.1.2.2.3. Yapısalcılık (Structuralism)

Edebiyat alanında Yapısalcılık Fransa'da 1950 ve 1960'lı yıllarda Roland Barthes, Claude Bremond, Gérard Genette, A. J. Greimas ve Tzveton Todorov ile ortaya çıkmıştır. Yapısalcılık, yüzeydeki fenomenlerin ardındaki derinde yatan kural ve yasaların oluşturduğu sistemi belirlemeye çalışır. Sistemdeki birimlerin ancak birbiri ile ilişkileri sonucu anlam kazanacağı belirtilmektedir (Moran, 1994: 167).

Edebî yapısalılık kaynağını Saussure'nin yapısal dilbiliminden almaktadır, 1960'larda Saussure'nin yöntemini ve görüşlerini edebiyata uygulamak üzere geliştirilir (Eagleton, 1990: 120).

- Dil göstergeler sistemidir, eş zamanlıdır.
- Gösterge gösteren ve gösterilenden oluşur.
- Söz ile değil dil ile ilgilenir.

Yapısalcılık Rus Biçimciliği'ne yakındır. Çünkü genel olarak tüm eserlerin paylaştığı yapıyı tespit etmeyi amaçlamaktadır. Metni çözümlemek yerine onun diğer metinlerle ilişkisini, yazın geleneklerini, tekrarlanan kurgu öğelerini ve görevlerini bulmaya çalışır (Moran, 1994: 185).

Frederic Jameson (1972) yapısalcılığı “her şeyi dilbilim terimleriyle bir kez daha düşünme” olarak tanımlamaktadır.

Edebiyatta yapısalılık Northrop Frye ile başlar. Frye'ye göre :

“Edebiyat, tarihe serpiştirilmiş gelişigüzel bir yazılar topluluğu değildir. Yakından incelendiğinde belirli nesnel yasalarla işlediği gözlemlenebilirdi ve bu yasaları formüle ederek eleştiri de sistematikleştirebilirdi. Bu yasalar bütün edebiyat yapıtlarının yapılarını oluşturan çeşitli tarzlar, arketipler, mitler ve türler(genres)”dir (Eagleton, 2004: 120).

Frye bütün edebiyatın temelini dört anlatı kategorisinde değerlendirmiştir:

- Komik (İlkbahar mitine karşılık gelir): Kahraman herkesle eşittir.
- Romantik (Yaz mitine karşılık gelir): Kişi üstündür.
- Trajik (Sonbahar mitine karşılık gelir): Kişi başkalarından üstündür, çevresine göre üstün değildir.
- İronik (Kış mitine karşılık gelir): Kişi başkalarından aşağıdır.

Frye'ye göre edebiyat mit olarak başlar, ironiye geçer, sonra tekrar mite döner (Eagleton, 2004: 120).

Yeni eleştirmenler edebiyatın bilişsel olduğunu ve dünya hakkında bilgi verdiğini kabul ederler. Frye'ye göre edebiyat kendi dışında başka şeye gönderme yapmayan, bir sözsel ilişkiler sistemi içinde yaşamı ve gerçekliği içeren kapalı ve içe dönük, özerk, sözsel bir yapıdır, edebiyat gerçekliği öğrenme yolu değil, tarih boyu süregelen ortak bir ütöpik, hayal uygarlığı yaratan, ancak içerisinde hiçbir zaman hiçbir şeye ulaşamayan temel insan isteklerinin dışı vurumudur (Eagleton, 1990: 116).

Northrop Frye'in çalışması yapısalcı olarak tanımlanabilir. İmgelerin anlamı tözsel değil ilişkiseldir (Eagleton, 1990: 118).

Edebî yapısalcılığa göre:

- Her eser eşittir.
- Yöntem değerlendirci değil analitiktir.
- Hikâye içinde yüzeyde görünmeyen derin yapılar ayıklanmaya çalışılır.
- Metin dönüştürülür.
- Metnin konusu, kendi içsel ilişkileri, kendi anlamlandırma tarzlarıdır.

Vladimir Propp yapısalcılığı Masalın Biçimbilimi (1968) adlı eseriyle metin çözümlemesine uygulamıştır. Rus masallarında otuz bir işlev ve bunları gerçekleştiren yedi tür kahraman tespit etmiştir.

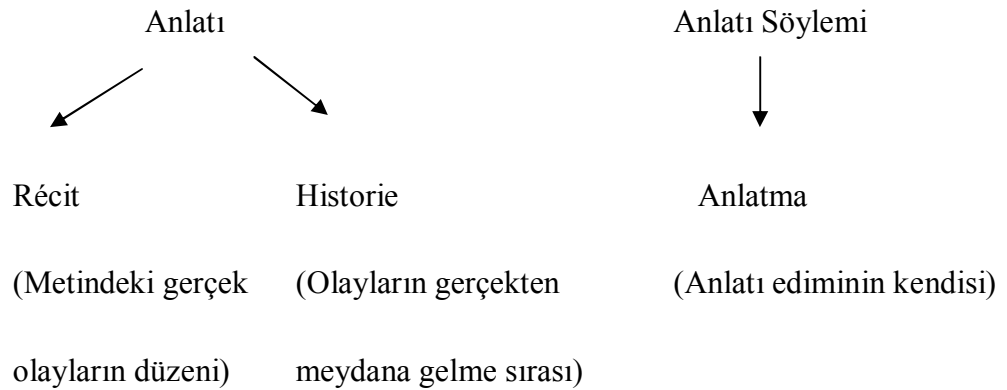
Saussure'nin dilbilim görüşleri Rus Biçimcilerini etkilemiştir. Biçimcilik edebî metinleri yapısal açıdan inceler ve göstergenin kendini incelemek için göndergeyi ele alır, ancak anlamla veya edebî metindeki yapılar ve yasalarla ilgilenmez. Biçimcilik ile modern yapısalcılık arasındaki bağın gelişmesinde Roman Jakobson ve Claude Lévi-Strauss etkili olmuştur. Jakobson iletişim öğelerini şu şekilde belirtmiştir (Eagleton, 1990: 121):

- Konuşucu: Duygusaldır.
- Dinleyici: Çağrısaldır.
- Mesaj: Göndergeseldir.

- Kod: Üst dilseldir.
- Bağlantı: İlişkiseldir.
- Bağlam: Şiirseldir.

Yapısalcılık A. J. Greimas, Tzvetan Todorov, Gérard Genette, Claude Bremond ve Roland Barthes ile anlatıbilimi yaratmıştır. Lévi-Strauss miti inceleyen çalışmaları ile Vladimir Propp halk masalları üzerine çalışmasıyla modern yapısalcılığı başlatmışlardır.

Gérard Genette Narrative Discourse (1980)'da anlatıyı şu şekilde sınıflandırır:



İlk iki kategori Rus biçimcilerinin olay örgüsü ve hikâye ayrımı ile eş değerdir.

Genette beş temel anlatı analizi kategorisi belirler (Eagleton, 1990: 128):

- 1) Düzen (zaman düzeni): Anlatının prolepsis (önceden belirtme), analepsis (geriye dönüş) veya olay örgüsü ve hikâye arasındaki uyumsuzlukları gösteren anakroni ile nasıl işlediğini gösterir.
- 2) Süre: Anlatının olayları nasıl anlattığını, genişlediğini, özetlediğini, biraz ara verip yeniden devam ettiğini belirtir.
- 3) Sıklık (olayın tekrar derecesi): Olma, anlatma, nakletme başlıklarında olayların tekrarlama derecelerini belirler.

- 4) Kip (uzaklık ve perspektif): Uzaklık (Hikâye naklediliyor mu, temsil mi ediliyor, anlatım dolaylı mı, dolaysız mı, serbest dolaysız anlayışla mı aktarılmış). Perspektif (Bakış açısı odaklaşmamış mı, iç içe mi odaklaşmış yoksa dış odaklaşma mı var?)
- 5) Anlatma: Anlatının zamanı ve anlatılan zaman, hikâyeyi anlatma eylemi ile anlatılan olaylar arasında çeşitli bireşimler yapılabilir.

Anlatıcı da heterodiyetetik (kendisi anlatıda yok), homodiyetetik (ilk ağızdan anlatı var) ve otodiyetetik (anlatıcı hem anlatıyor hem de anlatı kahramanı) olarak üçe ayrılmaktadır (Eagleton, 1990: 128).

Yapısalcılara göre anlam belirli ortak anlamlandırma sistemlerinin ürünüdür (Eagleton, 1990: 130).

Yapısalcılık, yapıtı ele aldığı gerçekliklerle, onu üreten koşullarla veya yapıtı inceleyen okurlarla ilgilenmez (Eagleton, 1990: 132).

Jakobson ve Yury Tynyanov'a göre edebiyat tarihi bir sistem oluşturur ve bu sistem içinde belli bir dönemde bazı biçim türleri egemen olur (Eagleton, 1990: 133).

Anlatıbilim olarak adlandırılan bu çalışmalar tüm anlatılar için geçerli olacak ortak soyut yapıyı belirlemeye çalışmıştır. V. Propp'la başlayan ve günümüze kadar gelen bu bakış açısıyla değişmeyen anlatı yapısı belirlenmeye çalışılmaktadır (Karataş, 2008: 122- 123).

Yeni Eleştiri Yöntemi de eseri temel almış; eserde, anlamı okurdan bağımsız bir şekilde mevcut saymıştır. Edebiyat bilimi, metin yüzeyinde, bu anlamı bulup çıkarmak için yazarın “dil”i kullanım ilkelerini belirlemiştir.. Onlara göre de; diğer biçimciler gibi (Rus biçimcileri, Yapısalcılar), eser, tarihsel, toplumsal ya da eserin kültürel ortamdan soyutlanmalıdır. Ancak Rene Wellek ve Austin Warren bu görüşten ayrılır ve eserin kültürel ortamdan soyutlanamayacağını belirtirler ve bir eserin edebîliğini belirleyen şey, onda hangi malzemenin bulunması değil, bunların “nasıl” düzenlendiği ve ne gibi işlevler yüklendikleridir. Çünkü edebî eser, yalın bir nesne değil, çok yönlü anlam ve bağlantılar taşıyan, katmanlaşmış, oldukça yüksek düzeyde karmaşık bir düzenlemedir. Dilin göndergesel işlevi öne çıkarılarak, okur kurmaca ve hayal dünyasına götürülür.

Eseri incelemeyi odak noktası kabul eden bu Biçimci yöntemler (Yapısalcılık ve Yeni Eleştiri), metni anlama ve yorumlama çalışması sırasında “Okuma”yı çok önemli saymıştır. Bu yöntemin eleştirilen yanı da bu noktadır; yani okur ya da öğrenci, metni “okuma” eylemini gereğince yapamazsa metni anlayamaz, yorumlayamaz. Bu itibarla öğretmenin, bu yöntemi uygularken öğrencinin metin üzerinde yeterince “okuma” faaliyeti yapabilmesi için, diğer yöntemlerle onu sürekli olarak takviye etmesi gerekir. Aksi takdirde öğretmen metni bilimsel yöntemle incelemekte, fakat öğrenci metinden alt yapısı olmadığı için kopmaktadır. Bu durumda sözgelimi öğretmen, Pozitivist yöntemden yararlanarak metnin yazarı ve yazarın eseri yazdığı süreçte yaşadığı kültür tarihini vermelidir; bu durumda öğrencinin metni “anlama”sı kolaylaşacaktır.

2.4.2.1.2.3. İçerik

İçerik incelemeleri metnin şeklinden çok içeriğine, ne anlatmak istediğine yoğunlaşmıştır. Tarihî süreçte ön plana çıkan akımlar edebiyata da bir şekilde yansımıştır. İçeriği ön plana çıkaran edebiyat kuramcıları bunları daha çok metnin içeriğinin tespitinde kullanmaktadır. Feminizm (Feminism), Marksizm/Kültürel Materyalizm (Marxism/Cultural Materialism), Yeni Tarihçilik (New Historicism), Sömürgecilik üstü (Post-Colonialism), Cinsiyet Teorisi (Queer Theory) ve Azınlık söylemleri (Minority Discourse) bu tür teoriler arasındadır.

2.4.2.1.2.4. Sistem

Bu tür incelemeler metinde var olan sistemi ortaya çıkarmak ve sorgulamak için oluşturulmuştur.

2.4.2.1.2.4.1. Yapı bozumculuk (Deconstruction)

Jacques Derrida’nın 1978’deki ‘Structure, Sign and Play in the Discourse of the Human Sciences’ (İnsanbilimleri Söyleminde Yapı, İşaret ve Uyum), Jonathan Culler’in 1975’deki “Structuralist Poetics” (Yapısalcı Şiiler) ve Terence Hawkes’in 1977’deki “Structuralism and Semiotics” (Yapısalcılık ve Göstergebilim) çalışmalarıyla yapısalcılık farklı bir yapıya bürünmüştür. Bu çalışmalarla

yapısalcılığın ölümü ve yapısalcılık ötesinin doğuşu başlamıştır. Derrida, Culler ve Hawkes'in dışında Jacques Lacan, Michel Foucault ve Roland Barthes de yapısalcılık ötesinin oluşmasında önemli çalışmalar yapmışlardır.

Derrida ile yapı bozumculuk teorisi ortaya çıkmıştır. Tüm yapılar, Derrida'nın söylemiyle yapıdaki tüm kavramlar, parçalar birbiri ile iletişim hâlinindedir. Edebî metin, ritim, imajlar, konuşma biçimi, kurgu gibi farklı pek çok parçanın birleşiminden oluşmaktadır. Roman Jakobson ve Claude Lévi-Strauss gibi klasik yapısalcılar metni, metnin görevli parçasına isim vererek analiz etmeye çalışırlardı. Fakat Derrida ile birlikte parçaların birbiriyle ilişkili olduğu ve tek başına bir şey ifade etmeyeceği anlam kazanmıştır. Yapının bir merkeze ihtiyacı olduğu düşüncesi önem kazanmıştır. Merkezdeki her parça birbiriyle iletişim halindedir. Derrida'ya göre parçalardan oluşan her yapı veya sistem kendini tanımlayan merkezi bütünlüğün merkezidir, fakat hiçbir zaman bütünün parçası değildir (Connor, 2003: 737- 738).

Yapı çözümücü eleştiri, metinlerin kendi yönetici mantık sistemlerine nasıl ters düştüklerini göstermektir. Metinlerin çıkmaza girdikleri, takıldıkları veya kendileri ile çelişkiye düştükleri anlam düğümlerine dikkat çeker. Metnin yapı kategorilerine sokulamayan sürekli bir anlam genişlemesi, taşması, titreşimi vardır (Connor, 2003: 737).

Derrida, Saussure'e dayanan araştırmaları neticesinde Batı felsefesini temellerinden sarsacak sonuçlara ulaşmıştır. Derrida'nın felsefesinde üç kavram vardır: Söz merkezlilik (logocentrisme), ses merkezlilik (phonocentrisme) ve Türkçeye çevrilemeyen *Differance* (Moran, 1994).

Söz merkezlilik: Derrida'ya göre bir göstergenin, dilin dışında ve dilden önce var olan bir nesnenin veya kavramın göstergesi olduğu yanlıştır. Saussure'nin iddia ettiği gibi gösterenin anlamı diğer gösterenlerle arasındaki ses ayrılığına bağlı değildir. Anlam dilden önce var olamaz.

Ses merkezlilik: Sözü yazıya üstün saymadır. Dilden önce var olduğuna inanılan “ben” kavramı, dil ile varlık kazanan “metin”dir.

Ayrılıklar (Difference): Derrida Saussure'ün ayrılıklar sisteminine karşı çıkar. Göstergelerin anlamı tek taraflı kendine bağlı olarak tanımlanamaz. Çünkü her gösterge önceki ve sonraki diğer göstergelerle iletişim hâlinindedir ve onlarla olan iletişimi neticesinde anlamlanır.

Metinler için de bu durum geçerlidir. Metnin söylediklerinin yanında söylemedikleri de önemlidir. Metinlerin tek ve kesin anlamı olamaz.

Paul de Man, Geoffrey Hartman ve J. Hillis Miller yapı bozumculuk yöntemini Derrida'dan sonra geliştirmişlerdir.

Yapısalcılar sistematik bir bilgiyi kabul ederken yapı bozumcular böyle bir bilginin olamayacağını savunurlar.

Yapı bozumcular edebî eserlerin genel anlatı sistemini betimlemek yerine her birinde anlatı mantığının nasıl sarsıldığını araştırırlar.

2.4.2.1.2.4.2. Yapısalcılık sonrası/Modernizm sonrası (Post-structuralism/Post-modernism)

Modernizm sonrası teori 1980'li yıllarda Fransa'da ortaya çıkmıştır. 1950 ve 1960'lı yıllarda Fransa'daki hızlı modernleşme süreci edebiyata da yansımıştır (Best ve Kellner, 1998: 32). Modernizm üstü ve yapısalcılık üstü teorileri modernizm felsefesinin ve yapısalcılığın karşısında ortaya çıkmıştır.

Yapısalcılık sonrası teori, modernizm sonrası teorinin bir alt basamağı, bir kolu olarak yorumlanmaktadır (Best ve Kellner, 1998: 43).

Edebî ve kültürel çalışmalarda yapısalcılık 1970 sonrası kendini merkezi düşünce şüphesi içinde bulmuştur. Bu alandaki ilk çalışmalardan biri de Roland Barthes'e aittir (Connor, 2003: 743). Yapısalcılık sonrası 1960'lı yıllarda Fransa'da yapısalcılığın eleştirisi ile başlar. Jacques Derrida ve Roland Barthes'in çalışmaları ile ortaya çıkmaktadır. Yapısalcılık sonrası metnin tek amacının, tek anlamının ve tek varlığının olduğu düşüncesine karşı çıkar. Her okur metinde yeni anlamlar

oluşturabilir. Yapısalcılık sonrası araştırmacıları anlamı okur, kültürel yapı, farklı edebî çalışmalar gibi diğer kaynaklarda ararlar.

2.4.2.1.3. Okuru Merkez Alan Teoriler:

Bu teoriler edebiyat incelemelerinde okura önem vermektedir. Metnin içeriğinden ve yazarından ziyade okuyanın o eserden ne anladığı, eseri nasıl anlamlandığı ve yorumladığı önemlidir.

2.4.2.1.3.1. Fenemonoloji (Phenomenology) ve Hermeneutik (Hermeneutics) ve Alımlama Estetiği (Reception Theory):

Fenemolojik indirgeme Husserl tarafından başlatılır ve bilince “içkin” olmayan her şeyi dışlar. Fenemoloji soyutlamalardan sıyrılıp nesnelerin kendisine dönmeyi amaçlar.

Fenemoloji edebiyat eleştirisinde Rus biçimcileri de etkilemiştir. Husserl gerçek nesneyi yani göstergenin ses ve şekil özelliklerini paranteze alıp o nesneyi bilme edimini ön plana çıkarmıştır. Biçimciler de “şiir gerçek nesneyi paranteze alıp o nesnenin algılanış biçimini vurgular” demiştir. Fenemolojinin asıl eleştirel etkisi 1940 ve 1950’lerde Cenevre eleştiri okulunda Povlet, Starobinski, Rousset ve Richard ile belirginleşir (Eagleton, 1990: 80-83).

Fenemoloji edebiyat yapıtının tarihsel bağlamını, yazarı, üretim koşullarını ve okuru dışlayıp sadece metni esas alır. Edebî eserin dili eserin iç anlamlarının ifadesinden başka bir şey değildir

20. yy’da Saussure’den ve Wittgenstein’den çağdaş edebiyat teorilerine kadar dil devriminin en büyük katkısı anlamın dilde “ifade edilen” veya “yansıtılan” bir şey olmadığı, tam tersine dil tarafından üretildiğinin anlaşılmasıdır. Dilimize göre anlam oluştururuz, topluma göre bireyselleşiriz. Fenemoloji ise bunun tam tersini savunur, dili devre dışı bırakır (Eagleton, 1990: 84-85).

Husserl anlamın tarihselliğini reddederken Heidegger anlamın tarihsel boyutunu savunur. Heidegger’e göre dil öznenin içinde yayıldığı alan olarak öznenin

önce vardır, gerçeği içerir, bütün bireylerden önce vardır. Heidegger bu yönüyle yapısalcılığa yaklaşır. Biçimciler gibi düşünür. Heidegger sanatın yabancılaşma kabul edildiği düşünsel mistisizmin daha gerçekçi olduğunu savunur. Örneğin, kırılmış çekiç normal bir çekiçten daha fazla çekiç özelliği taşır (Eagleton, 1996: 52-56).

Heidegger'e göre "edebiyat bizim yaptığımız bir şey değil, olmasına müsaade ettiğimiz şeydir"(Eagleton, 2004: 90). Edilgen bir tavırla kendimizi metne açmalı ve metnin tükenmez varlığına boyun eğmeliyiz.

Heidegger varlığın yorum bilgisi, fenemolojisi üzerine yoğunlaşmıştır (Eagleton, 2004: 92).

Edebiyat teorilerinin oluşumunda felsefe başta olmak üzere pek çok bilim dalının etkisi görülür. Çoğu zaman diğer disiplinler için geliştirilen teoriler edebiyat alanına da uygulanmıştır.

Geçen yüzyıldan bu yana tarihe ve topluma yönelen bilgi etkinliklerinin bir bilim statüsüne kavuşmaları konusunda bilim felsefesi düzleminde sürdürülegelen tartışmalarda iki ana eğilim vardır: Toplumsal bilim ve tinsel bilim.

Bunlar doğrultusunda iki bilim felsefesi tipi oluşmuştur:

a) Pozitivist bilim felsefesi: Bacon'dan başlayıp Locke, Hume, Comte'den Mach'a ve çağdaş mantıkçı empirizme (Schlick, Carnap vb.) uzanan kuramcıların felsefesidir.

b) Tarihsel bilim felsefesi: İbni Haldun ve Vico, Herder, Alman Tarih Okulu (Ranke, W. Humbolt, Draysen vb.), bazı bakımlardan Alman idealizmi (özellikle Schleiermacher), Dilthey, Yeni-Kantçı Heidelberg Okulu (özellikle Gadamer) bu bilim felsefesi kapsamında değerlendirilir.

Pozitivist bilim felsefesi doğa bilimleri ve toplumsal bilimlerden oluşur ve bunlara göre konumlanır. İkisi arasında sadece obje farklılığı vardır (Özlem, 1996: 8-9).

Tarihsel bilim felsefesinin en büyük kuramı ise Hermeneutik'tir. Hermeneutik “anlaşılmaz olanı veya anlaşılmamaya başlamış olanı anlaşılır hâle getirme uğraşının bir sonucu olarak” (Toprak, 2003: 23) ortaya çıkmıştır. Teolojiden hareket etmiştir. Geçmişte yazılmış metinlerin doğru anlaşılmasını sağlamak için metin ve okuyucu arasındaki “tarihsel uzaklık” kavramını ortadan kaldırmayı amaçlar. Bu durum yabancı anlamı anlaşılır kılmayı amaçlasa da yoruma dayalı olmaktan kurtulamaz.

Hermeneutik iki yöntem kullanır:

- a) Gramatik yöntem: “Dilin mantıksal çözümlemesi aracılığı ile kelime (anlam) araştırma yöntemi yardımıyla anlaşılır olmaktan çıkmış başlangıçtaki anlamın yaşayan dile aktarılmasını” sağlar.
- b) Alegorik yorumlama: Metne bağlı kalınarak yapılan “metnin daha iyi anlaşılması için güncel ve kullanımda olan dile çevrilmektense, özgün kelime ve dil yapısını olduğu gibi koruyup bunun yerine metne yeni bir düşünce veya fikir bağlamında yeni bir anlam yükleme” dir (Toprak, 2003: 40).

15. yüzyıla kadar hermeneutik yorumlama etkinliğidir. 18. yüzyılda Aydınlanma dönemi ile birlikte geliştirilen eleştirel ve analitik yaklaşımlar hermeneutik bilimini de etkiler. Schleiermacher ile hermeneutik birlikte “anlamanın bilimi” olarak evrenselleşmiştir. Schleiermacher’e göre edebî metinde öne çıkarılması gereken psikolojik yön, yani metnin yazarıdır. Öznellik ve nesnellığe göre gramatik ve psikolojik açılama ön plana çıkar. Metnin anlamı filolojik ve sezgisel olarak iki bölümde incelenir.

Hermeneutiğin amacı sözü tarihsel ve sezgisel, öznel ve nesnel olarak yeniden yapılandırmaktır. Nesnel açıdan yazarın dili, öznel açıdan yazarın yaşamının tüm yönleri bilinmelidir. Metni yeniden yorumlamak metni yeniden yapılandırmaktır. Yorumcunun asıl amacı öncelikle metni en az yazarı kadar iyi anlamak daha sonra ise yazarından daha iyi anlamaktır (Toprak, 2003: 43). Burada devreye yazarın bilinçaltı girmektedir. Metni hızlı ve aralıksız okuma, konuyu

anlama, ana düşünceyi tespit etme, metnin her bir bölümünü anlama, her bölüm için hem gramatik hem psikolojik çözümleme gereklidir.

a) Gramatik yorumlama: Schleiermacher, Saussure gibi dili bir yandan sistem (bütün), diğer yandan araç olarak görür. Gramatik yorumlamada her kelime tek tek incelenir, her kelimenin birden çok anlamı vardır. Bütüne doğru tek tek kelime inceleme, yazarın dönemi ve hitap ettiği kitle, kelimelerin ilgeçleri, ekleri, tümce ve metin içindeki durumları önemlidir.

b) Psikolojik yorumlama: Bu tür yorumlamanın amacı yazarın metni yazmadaki niyetini ortaya koymaktır. Yazar, yazarın tarihsel ve çevre bilgisi, konunun kompozisyonu, başka eserlerle karşılaştırılması önemlidir. Bir tür teknik yorumlama olarak görülebilen bu tür bir inceleme meditasyon (metnin yazılma nedeni) ve kompozisyon (kurgu)'dan oluşur (Toprak, 2003: 49).

Hermeneutik bilimine en büyük katkısı yapan kişilerden biri de Hermeneutiğin Doğuşu (1900) adlı eseri ile Wilhelm Dilthey'dir. Dilthey ile hermeneutik “tekil tarihsel varoluşun anlaşılmasını bilimin acil sorunu kılan bir büyük tarihsel hareketin baskısı altında dikkat çekmiştir” (Özlem, 1996: 53). Dilthey'e göre anlama bir tür yeniden üretimdir. Bu da “iç deneyimden, kişiye özel durumların yaşantısı”ndan geçer. Anlama temel (öznel) ve yüksek (nesnel) anlama olmak üzere iki aşamada gerçekleşir. Yazıya aktarılmış yaşam dışlaştırmalarını belli bir tekniğe dayanarak anlamaya açıklama adını verir. Daha sonraki aşama ise metnin yorumlanmasıdır. Bu açıklama yönetimi bilimine hermeneutik der (Toprak, 2003: 62-70).

Rene Wellek ve Austin Warren “Theory of Literature (1995)’de pozitivist yöntemi ve Dilthey’in tinbilimsel yaklaşımını eleştirir. Rus formalistleri ile bu noktada aynı düşüncede olan Wellek-Warren “kendi nesnesinde bilimsellik” düşüncesini savunur (Toprak, 2003: 128).

Hermeneutik biliminin gelişmesine katkı sağlayan diğer isim “Wahrheit und Methode” (1965) adlı eseri ile Gadamer'dir. Gadamer “anlama nasıl mümkün olmaktadır?” sorusuna cevap arar. “Sorgulanan ne yaptığımız, yapacağımız değil,

istem ve eylemlerimizin ötesinde bize ne olduğudur” (Toprak, 2003: 72). Kant’la başlayan bilimsel araştırmaya yönelik bilgi kuramından farklı olarak yüzeyde kalmayıp daha derine inen analizlere değinir. Yöntemsel yaklaşımın yerine üslup yaklaşımının gelmesini, Dilthey’e karşı Martin Heidegger’i örnek almayı önerir. Olumlu anlamdaki ön yargıyı ve tarihsel otoriteyi esas alır. Schleiermacher’ın hermeneutik döngüsüne “yazarın değil, perspektifin içine girilebilir” düşüncesi ile karşı çıkar.

Tüm metinlerin “gelenek” e bağlı olduğunu ileri sürer. Gelenek hem üzerinde düşündüğümüz geçmişe ait yapıttır hem de geçerli düşünme edimi sırasında bizim sayemizde ortaya çıkar. Kültürel ön kavrayışlar veya ön anlamalar edebiyat yapıtının da dâhil olduğu gelenekten gelmiştir (Eagleton, 1990: 96).

Dilthey geçmişe dönerek zamansal mesafeyi kapatmak gerektiğini Gadamer ise bunun gereksiz olduğunu savunur. Çünkü mesafe zaten görenek, ön yargı ve gelenek sayesinde kapatılmıştır (Eagleton, 1990: 97).

Gadamer’in düşünceleri kendinden sonraki post-modernistlerle yazarın ölümü (yazar-eser bağıını kaldırmak ve sadece metni incelemek için gerekli görülmüştür) noktasında benzeşir (Toprak, 2003: 128).

Hermeneutik 20. yüzyılla birlikte alımlama estetiği adı altında anılmaya başlanır. Metnin anlamının ortaya çıkarılmasından çok o anlamın okur tarafından oluşturulması önem kazanır. Hans Robert Jauss tarafından geliştirilmiştir, W. İser tarafından temsil edilmiştir. Formalist ve marksist estetiğe karşı alımlama estetiği geliştirilmiştir. Okurun önceki okumalarıyla karşılaştırma yapması, her okuyucunun eserin zamanla estetik ve tarihsel değerini belirlemede rolünün olması alımlama estetiği kapsamındadır. Metindeki anlam üzerinde yoğunlaşır.

“Okurun alımlama edimi metnin tutarlılığına, metinde tümceden tümceye hep yeni şeyler açarak sürüp giden akışa dayanır” (Göktürk, 2002: 24- 26).

Alımlama kuramına göre “somut görünümlü bile olsa her yapıt boşluklardan oluşmuştur.” ve cümleler arası boşluklar okurun bağlantıyı kurması için bırakılmıştır.

Yapıtın verdiği bilgi arttıkça anlam daha da karmaşıklaşır. “Gizemli, kara, gece yarısı cadıları” (Shakespeare) tür sınırlaması olmasına rağmen kullandığı zengin çağrışımlı sıfatlar farklı okurlarda farklı tepkiler oluşturduğu için metin kendini belirleme ediminde kendini daha da belirsizleştirir (Eagleton, 1990: 101).

Alımlama estetiğinin hermeneutik kapsamında öne sürülmesinin iki nedeni olabilir (Genç, 2004):

1. Son dönem edebiyatının okuru karakter, olay, zaman ya da mekân çözümlemesinde daha aktif hâle getiren rolüdür.

2. Derrida ile başlayan Barthes’le devam eden Yapısalcılık sorgulaması ile okurun metin incelemelerindeki ağırlığının artması.

Jauss okur ve okur-metin bağlantısı üzerinde durmuştur. Okur asıl anlamı oluşturmaktadır. Okur-metin bağı ise estetik değeri ve içeriği kapsamaktadır. İser asıl belirleyici olanın okuma süreci veya okur-metin iletişimi olduğunu savunur (Toprak, 2003: 140).

İser’e göre, edebiyat eserinin anlamı okur tarafından okuma süresinde metindeki ipuçlarına göre oluşur. “Metnin kendisi bir dil parçasını anlamlı kılmak için okura sunulan bir davetiye, bir dizi ipucundan başka bir şey değildir.” (Eagleton, 1990: 100).

Okuyabilmek için bir yapıtın kullandığı edebî teknik ve gelenekleri tanıyor olmamız gerekir, metnin anlamlarını üretme yollarını sistematik olarak yöneten kuralları, yani metnin kodlarını bilmeliyiz. İser’e göre en etkili edebiyat yapıtı okuru kendi alışılmış kod ve beklentilerine eleştirel bir gözle bakmaya zorlayan yapıttır (Eagleton, 1990: 102-103).

Akşit Göktürk (1980) alımlama esteği kuramı doğrultusunda okumada anlam aşamalarını şu şekilde belirtir (Genç, 2004):

1.Okur-Yazarlık Aşaması

2.Okuma Alışkanlığını Kazanma Aşaması

3.Bilinçli Okur Olma Aşaması

4.Okur Metne Nasıl Yaklaşacak?

Okuma sürecinde kişinin öznel değerlendirmesinin yanında bilimsel bir yaklaşım da önemlidir. Bu da metin içi ipuçları ile gelişmektedir.

Hermeneutikte 20. yüzyıl öncesinde metnin tek ve doğru anlamı vardır düşüncesi hâkimken 21. yüzyıl sonrası metnin çok anlamlılığı önem kazanmıştır. Schleiermacher yazarı, Dilthey tarihsel dönemdeki metinleri, Gadamer yorumcuyu ön plana çıkarırken metnin tek anlamlılığını savunur. Alımlama estetiği kuramı ile metnin çok anlamlılığı gündeme gelir. Formalistler ve yapısalcılar metnin içeriğine ve anlama dair her türlü çalışmayı reddederken Marksist eleştiri metnin içeriği ve anlamını ön plana çıkarır. Hermeneutik de bağlama önem verir (Toprak, 2003: 141).

2.4.2.1.3.2. Okuyucu Yanıtı (Reader-Response) Teori:

Son dönemde Benton (1988), Dias ve Hayhoe (1988), Hayhoe ve Parker (1990), Martin ve Leather (1994) ve Protherough (1983) gibi birçok araştırmacı Fish, İser ve Rosenblatt tarafından geliştirilen bu teorinin üzerine metin çalışmaları ile ilgili birçok öneri getirmiştir.

Okuyucu temelli teorisyenler yazar-metin-okuyucu bağlamında okuyucu üzerinde dururken bireysel teorisyenler değişik yollarla yazar ve okuyucunun güç dengesini kurmaya çalışır. Eğitimciler metin okuyucu ilişkisinde Rosenblatt gibi bireysel teorisyenlerin işlemsel teorisi, okumadaki yaratıcılığı gibi önerileri yeterli görmektedir. Anlama sürecinde okunanı tekrar şekillendirme, yapıyı ve yazarın hayatı algılayış biçimindeki kavramları algıma önemlidir. Okuyucunun metni kavraması, öğretmen metnin içeriğine dair soruları değişken olduğu için okuyucu temelli teorinin birçok versiyonu ortaya çıkmıştır (Moss, 1999: 199). Metni anlamak metni tekrar yorumlamaktan geçmektedir.

Öğretmenler metin-okuyucu ilişkisinde hangi stratejileri nasıl, niçin kullanacağını bilmek zorundadır (Moss, 1999: 200). Yazarın okuyucudaki duygu, düşünce ve anlam değişimelerindeki başarısı kadar öğretmenin okuyucu üzerindeki yönlendirmeleri de önemlidir. Fenemonist olan Poulet, metinde yazar ile iletişimde okuyucunun yorumunun yok edilmesinin gerekliliğini savunurken Holland'ın psikanalist metodu yorumun gerekliliği üzerinde durmaktadır. Sınıf etkinlikleri bireysel algı farklılıklarından yani yorumdan uzak okuma ve empati kurarak oynama veya kendi yargılarını içeren yazma çalışmaları olarak iki ana bölümde gerçekleşmektedir. Okuyucu temelli teorinin diğer savunucuları daha çok okuma süreci ile ilgilenmektedir. Riffaterre (1966) ve Fish (1970) okuma sürecinde tahmin edilen ve edilemeyenler, okuyucunun beklentileri ve hayal kırıklıkları üzerinde dururlar. Fish okuma yolu ile okuyucunun karar verme, düzeltme, bekleme, şaşırma gibi tecrübelerinin oluşabileceğini savunur. Bu öğretmenler tarafından da çok kullanılan bir yoldur (Moss, 1999: 201).

Okuyucu temelli yaklaşımın bazı savunucuları da okuyucuda ve okunan metnin dışında oluşan anlamları ön plana çıkarır. Culler (1975) okumayı metnin hangi yol ile okunacağına dair kurgulanmış kodlara bağlamaktadır. Örneğin okuduğumuz zaman metindeki kurgu, tema, benzetmeler, ana ve yardımcı düşünceleri not alırız. Metindeki sosyal etkileri ve kültür öğelerini tespit ederiz. Sınıf etkinliğinde de bu teoriye dayalı olarak öğrencilerden metindeki çıkarımlarından hangisinin kendileri için daha önemli olduğu istenebilir. Bu tür etkinlikler öğrencilere yazar-metin-okuyucu ilişkisinde kurgulama yapmada yardımcı olabilir.

1. Değişik öğretme stratejileri ve sınıf içi etkinlikler değişken olan yazar-metin-okuyucu ilişkisine farklı tartışmalar getirebilir.
2. Metne farklı yaklaşımlar metnin farklı değerlendirilmesini sağlayabilir (Moss, 1999: 202).

Metindeki anlam metinde ve okuyucuda var olan dilbilim, anlatım, kültür, deneyim gibi öğeler ve ideolojik, kültürel yapı gibi etkenlerle şekillenir. Bu yaklaşım Marksist eleştirciler gibi metindeki ideolojik olarak verilen üst anlamı ortaya

çıkarmak için de kullanılır (Moss, 1999: 205).

Edebiyat öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ile şu kazanımlar gerçekleştirilmelidir (Güzel, 2006):

1. Öğrencilerin bakış açılarını geliştirme,
2. Öğrencilere bilgi, duygu-düşünce ve hayal bakımından kazanımlar sağlama,
3. Edebiyat eğitimi ile öğrencilerin yaratıcı güçlerini ve problem çözme becerilerini geliştirme,
4. Öğrencilerin duygu ve ruhsal zekâlarının zenginleşmesini sağlama,
5. Öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesine yardımcı olma,
6. Öğrencilerin topluma uyumlarını sağlama,
7. Öğrencilere kültürel değerleri kazandırma,
8. Millî bilinç düzeyinin geliştirilmesi,
9. Edebiyat eğitimi ile tarih bilincini pekiştirme,
10. Evrensel değerleri karşılaştırma,
11. Edebî bilgileri sağlama ve uygulama,
12. Okuma becerisi ve alışkanlığını sağlama,
13. Anlama becerilerini sağlama,
14. Dinleme disiplinini sağlama,
15. Anlatım becerisi kazandırma,
16. Türkçe'yi sevdirmeye,
17. Söz varlığını zenginleştirme,
18. Öğrencilere kütüphane kullanma alışkanlığı kazandırma,
19. Öğrencilere süreli yayınları takip etme alışkanlığı kazandırma.

2.5. Ders Kitapları ve Materyalleri

2.5.1. Ders Kitapları

Ders kitabı öğretmenin en önemli yardımcısı olan, öğretim sürecinin en çok kullanılan, vazgeçilmez materyalidir. Okuma becerisinin kazanılmasında da en önemli araçtır (Ceyhan ve Yiğit, 2003: 14).

Öğretim programına uygun olarak hazırlanması, pratik ve sistemli olması ve kullanım kolaylığı nedeniyle öğretim sürecinde tercih edilen ilk materyaldir.

Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi (MEB,1995:598)’nde ders kitapları yönetmeliğinde ders kitabı “Her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser” olarak tanımlanmaktadır.

Alpan (2008: 108) ders kitabını “yazılı ve basılı gereçler grubunda yer alan ve öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden çalışma materyali” olarak tanımlamaktadır.

Göğüş (1978: 109) ders kitabını okuma kitabı ile eşdeğer görerek tanımlamaktadır:

“Üzerinde okuma ve yazın dersi yapılmak amacıyla, yazarlardan seçilmiş ve bu parçalarla ilgili olarak açıklamalar, bilgiler, alıştırmalar ve ödev konuları eklenmiş kitaplara, adı ‘edebiyat kitabı’ ‘dermece’ de olsa , ‘okuma kitabı’ deniyor; çünkü görevi, düzey ayrımları da olsa birdir.”

Ders kitabının temel işlevi öğrenciye bilgiyi arama, bulma, kullanma yollarını göstermesi, toplumsal deneyim kazandırmada ve sorunlarının çözümünde yardımcı olmasıdır (Ceyhan ve Yiğit, 2003: 25).

Ders kitabının avantajları ve dezavantajları şu şekildedir (Ceyhan ve Yiğit, 2003: 18-20):

Avantajları:

- Ekonomik olması,
- Öğrenmeyi bireyselleştirmesi,
- Öğretimi yapısallaştırması,
- Başka araçlarla birlikte kullanılabilişliği,
- Öğretmene yardımcı olması,
- Ortak bir bilgi kaynağı olması,

- Görsel olması,
- Etkili sunuma sahip olması,
- Ders planı hazırlamayı kolaylaştırıcı olması,
- Derse hazırlayıcı olması,
- Bilgiyi pekiştirici olması,
- Zamanın etkili kullanımını sağlamasıdır.

Dezavantajları:

- İçeriği eskiyebilir.
- Diğer kaynakların ve kitapların kullanılmamasına neden olabilir.
- İyi bir kitap seçmek çok zaman alabilir.
- Ezberciliğe neden olabilir.
- Öğretim kitap merkezli olabilir.
- Bilgiyi yüzeysel verebilir.

Öğretimde bu kadar önemli olan ders kitabının seçimindeki en büyük ölçütler niteliği ve kullanılabilirliğidir. İçerik yönünden güncelliği, yaşantıyla bağı, bilgilerin yeni olması, görselliği, öğrenme ilkeleriyle ve öğretim program ile tutarlılığına ve kitabın okunabilirliğine dikkat edilmelidir (Şahin ve Yıldırım, 1999: 47-48).

Ders kitabı ucuz olması, öğrencinin kendi öğrenme hızına göre bir öğrenme gerçekleştirebilmesi, öğretim ilkelerine göre hazırlandığı için sistemli olması, diğer araçlarla birlikte kullanılabilmesi, öğretmene yardımcı olması, görsel yönden öğrenmeyi kolaylaştırması, planlı bir öğretim sunması bakımından diğer öğretim araçlarına göre daha avantajlıdır (Ceyhan ve Yiğit, 2003: 19).

İçeriğinin zamanla eskimesi, tek kaynak olarak kullanılabilmesi, öğretmeni ve öğrenciyi pasifleştirmesi, tek yönlü öğrenmeye neden olabilmesi ise ders kitabı kullanımının olumsuz yönleridir.

Karakuş (1996:178)'a göre ders kitapları en iyi şair ve yazarların en iyi metinlerini içermeli, mümkün olduğu kadar az ve tam metne yer vermeli; şair ve

yazarların, devrin özelliklerini yansıtmalı, öğrencilerin sosyal, millî kimlik ve benlik kazanmalarına yardımcı olmalıdır.

Küçükahmet (2003: 13)'e göre iyi bir ders kitabı programdan etkilenen herkese programın diğer boyutları hakkında fikir veren temel materyallerdir.

Ceyhan ve Yiğit (2003: 52-53) ders kitaplarının kapsam ve yöntem yönünden şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir:

- Tüm öğrencilerin gereksinimlerine yönelik olmalı,
- Konular öğrencilerin yaş, ilgi ve zihinsel gelişimlerine uygun seçilmeli,
- Ulusal eğitimin genel ve özel amaçlarını yansıtabilmeli,
- Yaşamsal, geçerli ve nesnel bilgilere yer verilmeli,
- İdeolojilerden uzak olmalı,
- Bilim ve teknolojiye ve toplumdaki gelişmeler nedeniyle en fazla üç yılda bir yenilenmeli,
- Öğretim düzeyleri arasında eş uyumlu hazırlanmalı ve konular tamamlayıcı olmalı,
- Yardımcı ders kitaplarıyla öğrenciler arasındaki farklar giderilmelidir.
- Dersler tümevarım yöntemiyle basitten karmaşığa doğru işlenmelidir.
- Bilimsel yönetime göre işlenmelidir.
- Konular mantık zinciri içinde betimlenmelidir.
- Öğrenme amacı açıkça belirtilmelidir.

Ersöz (1990: 201) ders kitabının özelliklerini şu şekilde belirtmektedir:

a. Uygulanabilir olması: Materyallere kolay ulaşılabilmesi, fiyatının uygun olması, dayanıklı ve etkileyici olması ve seri şeklinde düzenlenmesi gereklidir. İyi düzenlenmiş kısa dersler, ilgi çekici ve güncel metinler, eğlenceli etkinlikler, esnek düzenlemeler içermelidir.

b. Uygunluk: Materyaller öğrencinin duyu ve zekâ seviyesine uygun olmalıdır. Aynı zamanda da öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermelidir.

c. İçerik: İçerik bakımından güvenilir ve anlamlı olmalı, sınıflandırılmış ve farklı uygulamalarda da kullanılabilecek materyaller içermeli, birçok beceriye yönelik olmalı ve tekrar üniteleri bulundurmamalıdır.

Ders kitabı seçimindeki ölçütler üç başlık altında gruplandırılabilir: Biçimsel görünüm, bilimsel içerik, dil ve anlatım (Ceyhan ve Yiğit, 2003: 63).

Ders kitapları dış görünüş itibari ile öğrencinin ilgisini çekecek nitelikte olmalıdır. Kitabın boyutu, ağırlığı, sayfa sayısı, kapağı, yazı puntosu, renkleri ve malzemesi önemlidir.

Kitap içerik yönünden öğretim programı ile tutarlı olmalı ve bilimsel olarak hazırlanmalıdır. Konular günlük hayatla bağlantılı ve öğrencinin ihtiyaçlarına, beklentilerine ve gelişim düzeyine uygun seçilmelidir.

İçerik öğretim programının amaçlarına, güncel bilgilere, öğrenci ihtiyaçlarına uygun hazırlanmalıdır. Yöntem, araç ve gereçlerle tamamlanmalıdır.

Kitap dil ve anlatım bakımından Türkçenin yapısına ve yazıldığı yaş grubuna uygun olmalıdır. Terimler, kavramlar arasında birliktelik ve uyum olmalıdır.

İyi bir ders kitabı öğretim programının amaçlarına, öğrencinin yaşına ve seviyesine, yeni yöntem teknik ve yaklaşımlara göre; öğrencide keşfetme, araştırma, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönlendirecek şekilde hazırlanmalıdır. Diğer yardımcı araçlarla birlikte rahat kullanılabilmeli ve kendi içinde konu bakımından tutarlı ve bütünlükli olmalıdır.

Ders kitabındaki metinler içerik, kelime hazinesi ve sayısı, cümle kuruluşu, paragraf boyutu yönünden öğrencinin ilgisine, bilgisine ve seviyesine uygun olmalıdır.

Ceyhan ve Yiğit (2003: 45-48) Türkiye’de edebiyat kitaplarına yönelik yapılan eleştirileri şöyle sıralamıştır:

- Adalı (1991) edebiyat kitaplarındaki bilgilerin genellikle tek yönlü ve yanlı olduğunu, doğruların kesin ve son söz gibi yansıtıldığını ve bilimsel verilerden uzak olduğunu tespit etmiştir.
- Türkseven (1998) edebiyat kitaplarını kitaplarda yanlı yorumlar, bilimsel yanlışlar, doğruluğu kuşkulu bilgiler, çelişkiler ve dil yanlışları başlıklarıyla incelemiş ve yeni bir öğretim programının hazırlanmasını, bunun için eğitim ve sanat çevreleriyle işbirliğine gidilmesi gerektiğini belirtmiştir.
- Ertop (1990) edebiyat kitaplarının çağdaş metin içermemesine ve günümüzün değer yargılarını yansıtmamasına eleştiri getirmiştir.

2.5.2. Ders Materyalleri:

Ders kitabı dışında eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde en büyük görev materyallere düşmektedir. Ders materyalleri cd, vcd, film, ses kasetleri, video-kasetler gibi teknolojik ürünlerin dışında edebiyat dersi için hazırlanmış kişisel materyalleri de içermektedir.

Öğretimde materyal kullanımı çoklu öğrenme ortamı sağladığı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamada yardımcı olduğu, dikkat çekici olduğu, hatırlamayı kolaylaştırdığı, soyut şeyleri somutlaştırdığı, zamandan tasarruf edildiği, güvenli gözlem yapılmasını ve farklı zamanlarda birbiriyle tutarlı içeriğin sunulmasını sağladığı, tekrar kullanılabilir olduğu, içeriği basitleştirerek anlatabildiği için (Yalın, 2003: 82-90) tercih edilir.

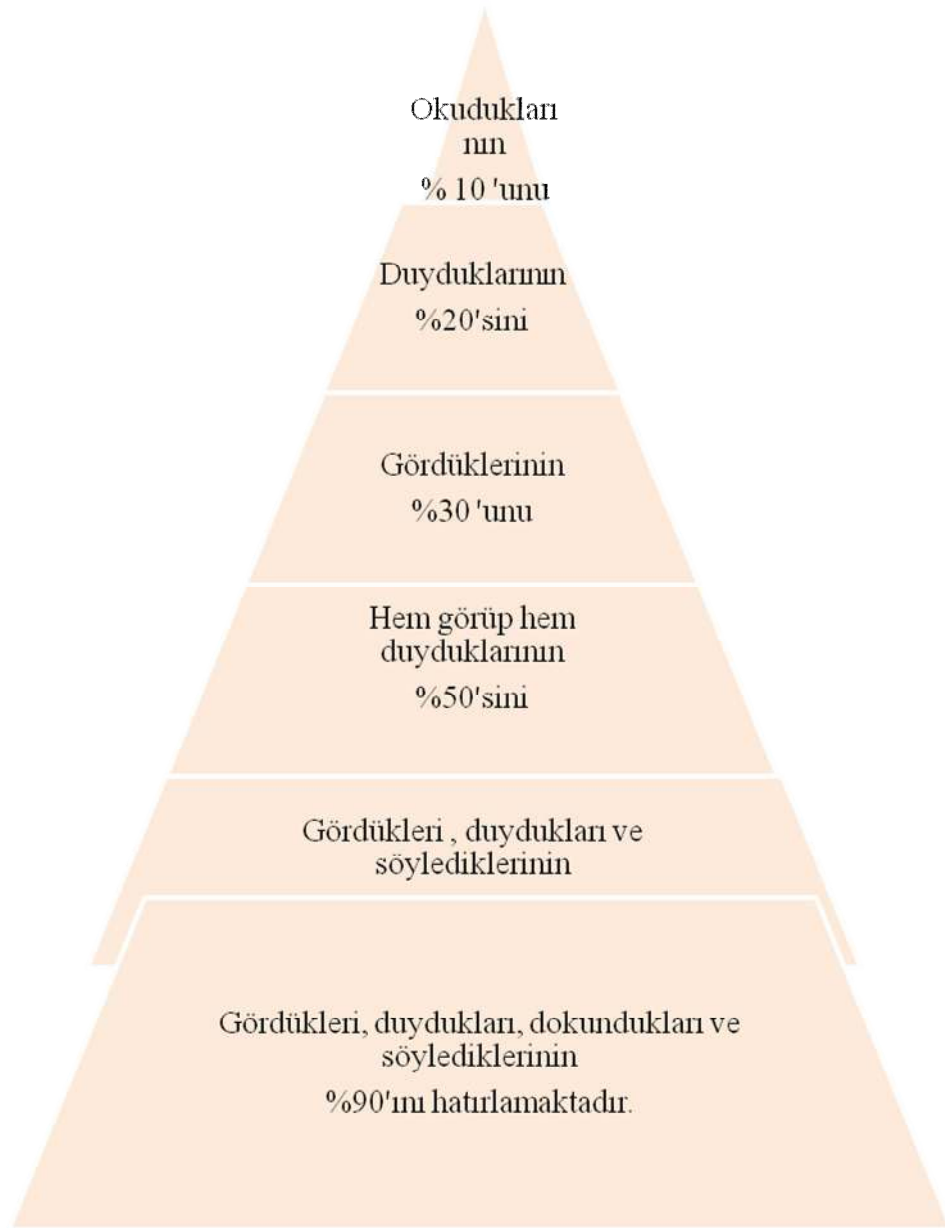
Öğretim hedefleri, materyallerin özellikleri, öğretmenin tutumu ve becerisi, öğrencinin özellikleri, bütçe ve zaman gibi kısıtlamalar, öğretim ortamının elverişliliği (Yalın, 2003: 93) materyal seçimini etkilemektedir.

Yalın (2003: 101-102) öğretim araçlarının özelliklerini ve materyal kontrol listesini Newby(1996: 147, 155)'den hareketle şu şekilde tabloştürmüştür:

Tablo 14: Öğretim Araçlarının Özellikleri

Araç Türü	Görsel	Renk	Ses	Hareket	Etkileşim	Dokunma
Gerçek eşyalar ve modeller	X	X				
Yazılı materyaller Görseller (Fotoğraf, resim, çizim, grafikler, vs.)	X	X				
Tepegöz saydamları	X	X				
Sayı ve film şeritleri	X	X	X			
Ses araçları (kaset, CD)			X			
Video ve film	X	X	X	X		
Televizyon	X	X	X	X		
Bilgisayar Yazılımı	X	X	X	X	X	
Multimedya	X	X	X	X	X	

Materyaller ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme o derece etkili olmaktadır. Demirel (2007: 59) A.B.D. Texas Üniversitesinde Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda hatırlamayı şu yüzdelerle göstermiştir:



Şekil 3. Duyu Organlarına Göre Bilgilerin Kalıcılık Oranları

2.6. Sınıf İçi Uygulamalar

Edebiyat öğretiminde en önemli bölümü sınıf içi uygulamalar oluşturmaktadır. Sınıf içi uygulamalar öğretimin gerçekleştiği alan olmanın yanında aynı zamanda da bir değerlendirme alanıdır.

Sınıf öğrencilerle yüz yüze olunan, öğrenci, öğretmen, program ve kaynakları içinde barındıran bir yerdir. Sınıf içi uygulamaların kalitesi öğretimin gerçekleşmesini büyük ölçüde etkilemektedir. Sınıf iklimi, etkileşim düzeni, iyi ilişkiler, öğrenci katılımı, örgütlenme, davranış düzeni sınıftaki başarıyı etkileyen değişkenlerdir. Öğrenme ortamı için gerekli olanak ve süreçlerin, öğrenme düzeninin, ortamının, kurallarının sağlanması ve sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların, zamanın yönetimi gereklidir (Başar, 2001:4).

Sınıf içi uygulamalardaki başarıyı sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan ve programlar, zaman, ilişki ve davranış düzenlemeleri etkilemektedir.

Zamanı iyi kullanma, iyi planlama ile başarı arasında doğrudan ilişki vardır. Öğretimin bütünlüğü açısından yıllık plan ve dersin verimli işlenmesi açısından da ders planı önemlidir. Özellikle dış çevre, dikkat, öğrencilerin ilgileri ve derse hazır olma durumları gibi etkenlerden dolayı öğretimi plan yapmadan verimli geçirmek neredeyse imkânsızdır.

Öğretmen, öğretim durumlarını hem hazırlayan hem de gerçekleştirmeye yardımcı olandır (Ertürk, 1972: 104). İyi bir öğretim iyi yapılan hazırlıktan geçmektedir. Plan amaçlar, öğrencilerin gelişmişlik düzeyi, ilgi, ihtiyaç ve özel yetenekleri, öğretim programı uyumluluğu ve zamanlama göz önünde bulundurularak yapılmalıdır.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve değerlendirilmesine ilişkin bilgiler verilmektedir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Türkiye ve İngiltere’de edebiyat öğretimini değerlendirme amacı ile eğitim sistemi, öğretim programı, ders kitabı, yaklaşım ve teoriler ölçütünde karşılaştırılma yapılan bu araştırmada mevcut durumu ortaya koyma amaçlandığından tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Tarama modeline göre yapılan bu çalışmanın evrenini Türkiye’de Ankara, İngiltere’de Londra ve Liverpool, örneklemi de ortaöğretim “Türk Edebiyatı” ve “KS4 İngilizce” dersleri oluşturmaktadır.

Ders kitabı incelemesinde Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlatılan ders kitaplarını İngiltere’de hazırlanan ders kitapları ile karşılaştırırken çok çeşitlilik görülmüştür. Bu nedenle İngiltere’de başkent olması ve öğretim faaliyetlerinin daha sistemli olması nedeniyle Londra esas alınmıştır.

Sınıf içi uygulamaları tespit edip değerlendirmek için Ankara’da lise “Türk Edebiyatı” ve Liverpool’da “KS4 İngilizce” dersi öğrencileri ile çalışılmıştır.

Sınıf içi uygulamaların kolay izlenmesi ve okulların gelişmişlik düzeyinin çeşitlilik göstermesi nedeniyle sınıf içi uygulamaların tespitinde Liverpool örneklemini seçilmiştir.

Ders gözlemleri Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı ve Ankara Valiliği’nin, İngiltere’de okul müdürlerinin izni ile yapılmıştır.

Ankara’da Bahçelievler Deneme Lisesi, Çağrıbey Anadolu Lisesi, Gazi Çiftliği Lisesi, Alparslan Lisesi’nde, Liverpool’da Holly Lodge Girls School ve Notre Dame Catholic College’da sınıf içi gözlemlerde bulunulmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada Türkiye ve İngiltere’de eğitim sistemi ve geçerli olan öğretim programı ile ilgili belgeler literatür taraması, kütüphane ve genel ağ kullanımı sonucu elde edilmiştir. Hâlâ okutulmakta olan “KS4 İngilizce” ders kitapları ise İngiltere’de okulların ve öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda elde edilmiştir.

Sınıf içi uygulamaların tespitinde ise gerekli izinler alındıktan sonra sesli ve görüntülü kayıtlar, ders sonu değerlendirme testleri ve gözlem formları kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Eğitim sistemi, öğretim programı, teori, yaklaşım ve ders kitabı ile ilgili bilgiler, “belge çözümleme (document analysis)” yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Literatür taramasının ardından problem cümlesi ve alt problemler tespit edilmiştir. Her iki ülkenin edebiyat öğretimi belirtilen ölçütler çerçevesinde incelenmiş benzerlik ve farklılıklar saptanmıştır. Karşılaştırmalarda zaman zaman tablolardan yararlanılmıştır.

Sınıf içi uygulamalar sesli ve görüntülü verilerle birlikte ders sonunda uygulanan değerlendirme soruları ve gözlem formları ışığında çözümlenmiştir.

Dersin değerlendirmesi deney ve kontrol grubu üzerinde ön test, son test ve kalıcılık testi olmak üzere üç şekilde yapılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde eğitim sistemi, öğretim programı, ders kitabı, teori ve yaklaşımlar ile sınıf içi uygulamaların karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Karşılaştırma ve yorumlamaya geçmeden önce her iki ülkedeki eğitim sistemi, öğretim programı, ders kitabı, teori ve yaklaşımlar ile sınıf içi uygulamalar hakkına bilgi vermek yararlı olacaktır.

4.1. EĞİTİM SİSTEMİ ve ORTAÖĞRETİM

Türkiye ve İngiltere’de edebiyat öğretimini incelemenden önce her iki ülkedeki eğitim sistemi ve ortaöğretimin yapısı üzerinde durmak gereklidir.

4.1.1. Türkiye’de Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim

Türkiye’de eğitim demokratik, çağdaş, bilimsel, laik ve karma olarak devletin denetimi ve gözetimi altında yapılmaktadır. Merkezî yönetim odaklı olan eğitim Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir.

Türk eğitim sistemi Türkiye Cumhuriyeti Anayasası temelinde düzenlenmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 24, 42, 62, 130, 131 ve 132. maddeleri devletin eğitim ve öğretimle ilgili görevlerini belirtmektedir (<http://www.tbmm.gov.tr/anayasa.htm>).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda yer alan eğitimle ilgili temel kanunlar Öğretim Birliği Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, 3797 Millî Eğitim Teşkilat Kanunu,

Çıraklık ve Meslekî Eğitim Kanunu ve Yükseköğretim Kanunu'dur (<http://www.meb.gov.tr/mebasp/mebdata/mevzuat/liste.asp?select=4&ara=1&Submit=Listele&offset=0>).

24 Haziran 1973 tarihli, 14574 sayılı 1739 numaralı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Millî Eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde yer almaktadır. Bu Kanun'da Türk Millî Eğitiminin genel amaçları şöyle belirlenmiştir:

Bütün bireyleri;

1. Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlaki, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve

kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (m:2).

Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve temel ilkelere uygun olarak tespit edilir (m:3).

Millî Eğitim Temel Kanununun ikinci maddesinin başında yetiştirilmesi amaçlanan insan tipi, son fıkrasında da Türk Millî Eğitimi'nin uzak hedefleri belirtilmiştir.

Türk eğitim sisteminin yetiştirmek istediği insan tipi Atatürk ilkelerine, inkılâplarına ve milliyetçiliğine bağlı; milli kültür değerlerini benimsemiş, kültürel kimlik sahibi; meslek sahibi; yapıcı, yaratıcı ve verimli; iyi bir yurttaştır (Erdem, 2006).

Türk Millî Eğitimi'nin temel ilkeleri genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, Atatürk inkılâp ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, lâiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul ile ailenin iş birliği ve her yerde eğitimidir (METK, m:4-17).

Millî Eğitimin temel ilkeleri doğrultusunda Türkiye'de eğitim devlet okulları, özel okullar ve vakıf okulları olmak üzere üç tür okulda yapılmakta ve okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir.

Türkiye'de okullarda zorunlu eğitim süresi sekiz yıldır.

Ortaöğretim, 14-18 yaşları arasındaki öğrencilerin genel ve meslekî-teknik alanlarda dört yıllık eğitimlerini içeren bir kavramdır.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ortaöğretim süresi en az üç yıl olarak belirtilmektedir. Ancak, eğitimde yeniden yapılanma çalışmaları çerçevesinde, Talim ve Terbiye Kurulunun 07.06.2005 tarih ve 184 sayılı kararı ile üç yıllık

meslekî ve teknik liseler ile genel liselerin öğretim süresi 2005-2006 öğretim yılından itibaren dört yıla çıkartılmıştır.

Ortaöğretimin amaç ve görevleri 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda şu şekilde belirlenmiştir:

Öğrencilerin istekleri ve kabiliyetleri ile toplum ihtiyaçları arasında denge kurarak bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadi sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak; öğrencileri, çeşitli program ve okullarla ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yükseköğretime veya hem mesleğe hem de yükseköğretime veya hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır (m:28).

Ortaöğretim genel ortaöğretim ve meslekî ve teknik ortaöğretim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Ağırlık verdikleri programa göre okullar lise, teknik lise ve tarım meslek lisesi gibi eğitim dallarını belirleyen adlar alırlar.

Genel ortaöğretim genel liseler, Anadolu liseleri, Fen liseleri, Sosyal Bilimler liseleri, Anadolu Öğretmen liseleri, Spor liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar liseleri ve Çok Programlı liselerden oluşmaktadır.

Genel liseler Türk Millî Eğitimi'nin amaçları doğrultusunda, öğrencileri ortaöğretim seviyesinde asgari genel kültüre sahip, toplumun sorunlarını tanıyan, ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan insanlar olarak yetiştiren ve yükseköğretime öğrenci hazırlayan öğretim kurumlarıdır.

Meslekî ve teknik ortaöğretim iş ve meslek alanlarına iş gücü yetiştiren ve öğrencileri yükseköğretime hazırlayan öğretim kurumudur.

Meslekî ve teknik ortaöğretim Erkek Teknik Öğretim okulları, Kız Teknik Öğretim okulları, Ticaret ve Turizm Öğretimi okulları ve Din Öğretimi okullarından oluşmaktadır.

2005-2006 eğitim-öğretim yılında meslekî ve teknik eğitim okulları toplam okul sayısının %54'lük oranını, öğrenci sayıları toplam öğrenci sayısının %36'lık oranını, öğretmen sayıları ise toplam ortaöğretim öğretmenlerinin %44'lük oranını oluşturmaktadır. Genel liselere giden öğrenci sayıları meslekî ve teknik eğitime giden öğrenci sayısından fazladır (http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html).

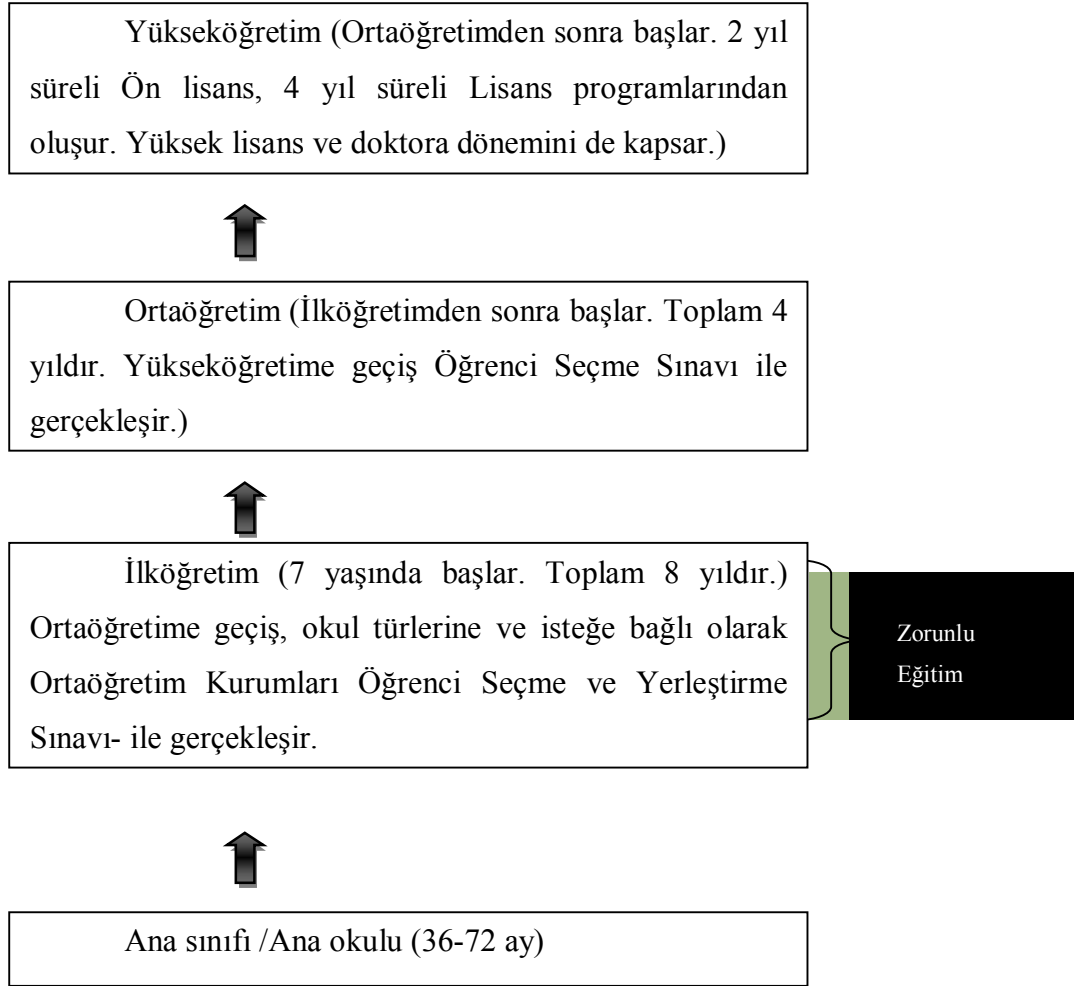
Dönem dönem ortaöğretim süresinin uzatılması, ortaöğretimin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi, ortaöğretimin yeniden yapılandırılması, ders programlarının güncelleştirilmesi ve geliştirilmesi, meslekî eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi, meslekî bilgilendirme, yönlendirme ve rehberlik hizmetleri konusunda düzenlemelerin yapılması, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilmesi gibi konularda reform çalışmaları gündeme gelmiştir. Bu konuda yapılan son çalışmalardan bazıları şunlardır:

2006-2011 Ortaöğretim Projesi de son yapılan reform çalışmalarından birisidir. Bu proje ile uzun vadede zorunlu eğitimin on iki yıla çıkarılması, ortaöğretimde meslekî ve teknik eğitimin payının artırılması, genel, meslekî ve teknik ortaöğretim programlarının geliştirilmesi, meslekî ve teknik öğretim programlarının, meslek standartlarına ve bireysel öğretime dayalı olarak yapılandırılması yoluyla Avrupa Birliği standartlarına yükseltilmesi hedeflenmiştir. (http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html).

Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması Projesi ise okul türü ve çeşitliliği yerine program tür ve çeşitliliğini ön plana çıkararak geniş tabanlı bir ortaöğretim sistemini yapılandırmayı amaçlamaktadır.

Meslekî Eğitim ve Öğretim Sistemini Güçlendirme Projesi (MEGEP) meslekî ve teknik eğitim sisteminin sosyo-ekonomik gereksinimler ve yaşam boyu öğrenme ilkeleri doğrultusunda ülke ekonomisinin gereksinim duyduğu yüksek nitelikli ara insan gücünü yetiştirmesi, teknolojinin geliştirilmesine ve üretimine olanak sağlaması için geliştirilmiştir. Bu proje ile on iki yıllık temel eğitim için alt yapı

oluşturulması ve meslekî eğitim sisteminin Avrupa Birliği standartlarına yükseltilmesi hedeflenmektedir².



Şekil 4: Türkiye Eğitim Sistemi

Türkiye ve İngiltere’de edebiyat öğretiminin karşılaştırılmasında her iki ülkedeki genel liseler esas alınmıştır. Türkiye’de Genel liselerde ders dağılımı ve saatleri şu şekildedir:

² Ortaöğretimle ilgili reform çalışmaları hakkında ayrıntılı bilgi için bakınız:

<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=TR&lang=TR&fragment=4>.

Tablo 15: Genel Lise Haftalık Ders Çizelgesi-Sosyal Bilimler Alanı
(<http://ogm.meb.gov.tr/>)

Ders Kategorileri	Dersler	9. Sınıf	10. Sınıf	11. Sınıf	12. Sınıf
Ortak Dersler	Dil ve Anlatım	2	-	-	-
	Türk Edebiyatı	3	-	-	-
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	1	1	1
	Tarih	2	-	-	-
	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	2	-
	Coğrafya	2	-	-	-
	Matematik	4	-	-	-
	Fizik	2	-	-	-
	Kimya	2	-	-	-
	Biyoloji	2	-	-	-
	Sağlık Bilgisi	2	-	-	-
	Felsefe	-	-	2	-
	Yabancı Dil	3	3	-	-
	Beden Eğitimi	2	-	-	-
	Millî Güvenlik Bilgisi	-	1	-	-
	Trafik ve İlk Yardım	-	-	1	-

	Tanıtım ve Yönlendirme	2	-	-	-
	Toplam	29	5	6	1
ALAN DERSLERİ	Dil ve Anlatım		4	5	5
	Türk Edebiyatı		4	4	4
	Tarih		4	4	-
	Çağdaş Türk ve Dünya T.			-	4
	Coğrafya		4	4	4
	Psikoloji		2	-	-
	Sosyoloji		-	2	-
	Mantık		-	-	2
	Toplam	-	18	19	19
Seçmeli Dersler	Resim (2)	Seçmeli Yabancı Dil(2)			
	Müzik (2)	Girişimcilik (1)			
	Beden Eğitimi (2)	Bilgi Kuramı (1)			
	Matematik (2)	Proje Hazırlama (1)			
	Geometri (2)	Bilgi ve İletişim Teknolojisi (2)			
	Fizik (2)	Demokrasi ve İnsan Hakları (1)			
	Kimya (2)	Sanat Tarihi (2)			
	Biyoloji (2)	Sosyal Etkinlik (2)			
Alınabilecek Ders Saati					
Rehberlik					
Toplam Ders Saati		0	0	0	0

4.1.2. İngiltere’de Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim

Birleşik Krallık İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda’dan oluşmaktadır. Bu üç yerde de eğitimde farklılıklar vardır.

İngiltere’de eğitim Eğitim ve Beceri Bakanlığı (DfES)’nin, Galler’de Gal Meclisi Hükümeti Eğitim ve Öğretim Bakanlığı (DfTE)’nin, Kuzey İrlanda’da Eğitim Bakanlığı (DE)’nin ve İstihdam ve Öğrenim Bakanlığı (DEL)’nin gözetimindedir.

İngiltere’deki okullar bakanlıklara bağlı olmayan Eğitimde Standartlar Bürosu (Ofsted), Galler’de Estyn, Kuzey İrlanda Eğitim Bakanlığı (DE)’na bağlı Eğitim ve Öğretim Teftiş Kurulu (ETI) tarafından teftiş edilmektedir (<http://www.eurydice.org>).

Bu çalışmada Birleşik Krallık eğitim sisteminde daha köklü ve çekirdek bir yapı taşıması bakımından sadece İngiltere eğitim sistemi üzerinde durulacaktır.

İngiltere’de tüm okulların yüksek oranda özerkliği bulunmaktadır. Ayrıca, yerel eğitim makamları (LEAs) kendi alanlarında yer alan kamu finansmanlı okul eğitiminin organizasyonundan sorumludur.

İngiltere’de okullar devlet okulu, vakıf okulları ve gönüllü okulları olarak üçe ayrılmaktadır. Çoğu okul yerel eğitim makamları (LEAs) tarafından kurulmuş ve finanse edilmektedir.

İngiltere’de zorunlu eğitim yaşı beş yaş ile on altı yaş arasındadır. İlköğretim ve ortaöğretim zorunludur. Zorunlu eğitim dönemi İngiltere’nin bazı bölgelerinde on sekiz yaşa kadar uzamaktadır:

Tablo 16: İngiltere Zorunlu Eğitim Süreci

İlköğretim	5 - 11 yaş arası
Ortaöğretim	11 - 16 veya 18 yaş arası

Okulların öğretim programları ile Eğitim ve Becerilerden Sorumlu Devlet Bakanı ilgilenir. Öğretim Programı Makamı (QCA) da bakana danışmanlık yapar.

İngiltere’de okullar öğretim programlarına kendi okullarının amaç ve prensiplerini ve o doğrultudaki dersleri eklemekte serbesttirler.

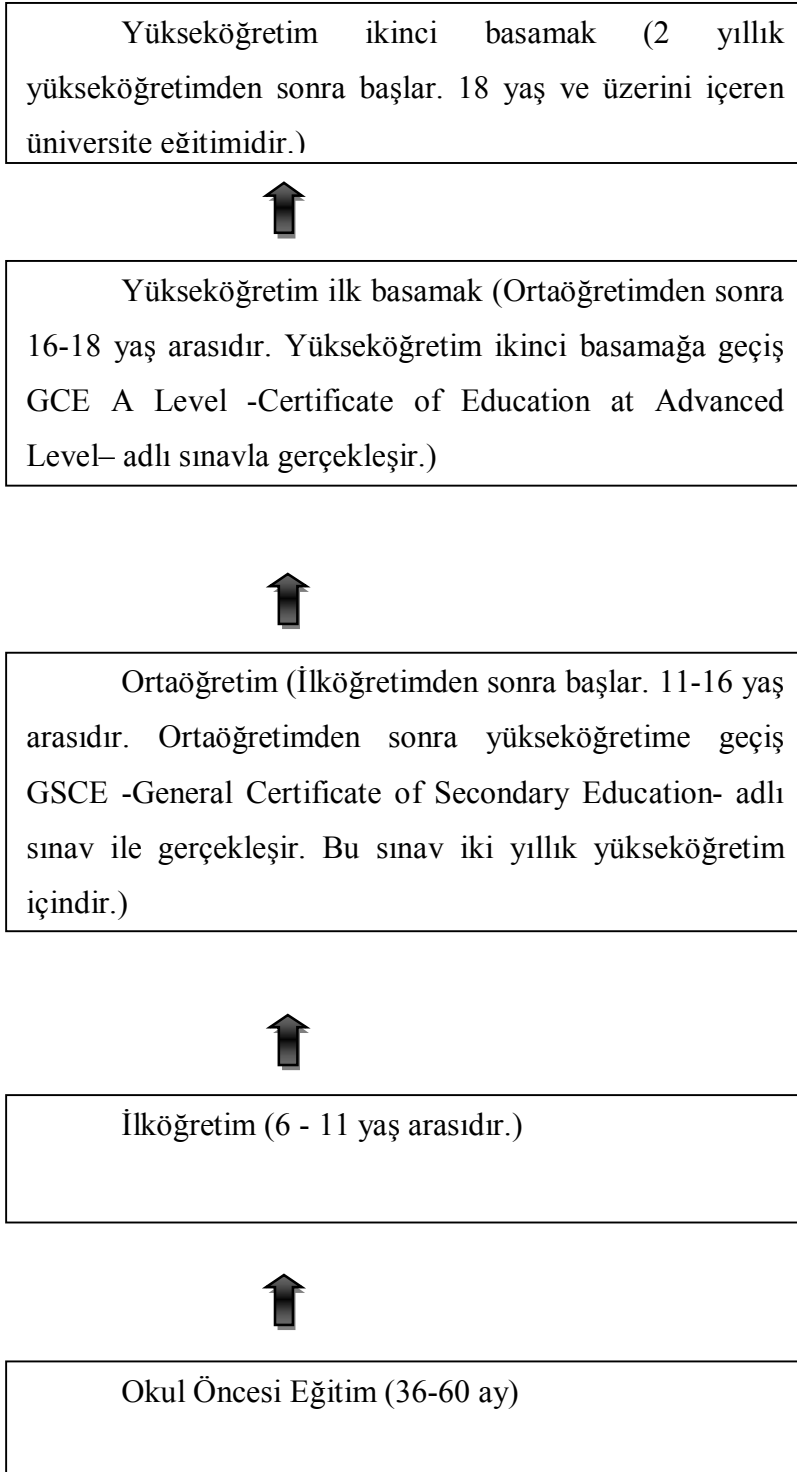
Türkiye ortaöğretimine denk gelen bölüm KS3’ün son sınıfı ile KS4’tür. Kendi içinde bütünlük oluşturması bakımından çalışmamızda KS4 temel alınmıştır. KS4 zorunlu dersleri İngilizce, internet ve iletişim teknolojileri, matematik, fen bilimleri, vatandaşlık, beden eğitimi ve din eğitimidir. Ayrıca kariyer eğitimi, cinsiyet eğitimi ve iş eğitimi de zorunlu dersler arasındadır. Güzel sanatlar, tasarım ve teknoloji, insanî bilimler ve yabancı dil seçmeli alan dersleridir (Changes to the Key Stage 4 Curriculum Guidance for Implementation from September 2004 QCA, 2003: 23).

Son bir kaç yıl içerisinde Eğitim ve Beceriler Müdürlüğü (DfES) eğitim stratejilerini açıklayan belgeler yayımlamış, yeni projeler geliştirmiştir:

Eğitim ve Beceriler - Reform İçin Yatırım (DfES,2002)-: 2003-2006 yılları harcama planında, Birleşik Krallık eğitim harcamaları 2005-2006 yılına kadar GSMH’nın %5.6’sına çıkarılacaktır.

Okullarla Yeni Bir İlişki’de (DfES/OFSTED, 2004), Çocuklar ve Öğrenciler İçin Beş Yıllık Strateji (TSO, 2004): Daha etkili ve etkin bir okul denetim sistemi, her okul için üç-yıllık bütçeler ve okul profilleri oluşturmaya yöneliktir.

14-19/Olanakları Genişletme, Standartları Yükseltme (DfES, 2002) ve 14-19/Olanak ve Mükemmellik (DfES, 2003): 14 yaş sonrası programlarda işle ilgili öğrenme ve kurum eğitimi sağlama, KS4 kapsamında bulunan zorunlu konuların sayısını azaltma, öğrencilerin okul, kolej ve işyerinde öğrendiklerini birleştirmeleri için daha fazla olanak sağlama, 14-19 yaş arası öğrenciler için daha esnek bir öğretim programı geliştirme amaçlanmıştır (<http://www.eurydice.org>).



Zorunlu
Eğitimi

Şekil 5: İngiltere Eğitim Sistemi

Hükümetlerin İngiltere öğretim programı üzerinde kontrolü 1988 Eğitim Reformu kanunu ile başlamaktadır. 1994 yılında öğretmenlerin öğretim programında işe yaramayan bilgiler olduğu gerekçesiyle yaptıkları baskı sonucu ve 2000 yılında programlanmış bir denetimin parçası olarak öğretim programı iki kez gözden geçirilmiştir. Sonraki dönemlerde de iyileştirme çalışmaları devam etmiştir.

İngiltere zorunlu eğitim - öğretim aşamaları Key Stage (KS) olarak adlandırılan bölümlerden oluşmaktadır. İngiltere’de zorunlu eğitim dönemi okul öncesi dönem, KS1, KS2, KS3 ve KS4 olarak beşe ayrılmıştır:

Tablo 17: İngiltere Öğretim Aşamaları ve Yaş Grupları

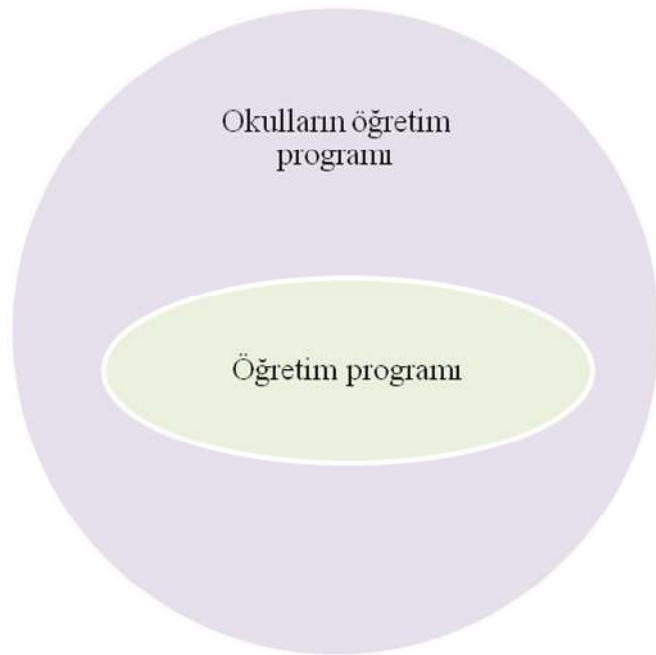
Öğretim Aşamaları	Yaş aralığı	Sınıflar	Açıklama
Okul Öncesi Evre	3-5 yaş		Okul Öncesi
KS1	5-7	1-2	İlköğretim
KS2	7-11	3-4-5-6	İlköğretim
KS3	11-14	7-8-9	Ortaöğretim
KS4	14-16	10-11	Ortaöğretim

Her evrede öğrencilerin kazanması gereken hedefler farklıdır. 3. Evre (11-14 yaş) zorunlu dersleri İngilizce, Matematik, Fen Bilimleri; seçmeli dersleri İnternet ve İletişim Teknolojileri, Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık Bilgisi, Resim ve Tasarım, Müzik, Beden Eğitimi, Tasarım ve Teknoloji, Modern Diller’dir. Din eğitimi olan Plus RE (Religion Education) dersi öğretim programı dışındadır. 4.Evre (14-16 yaş)

4. Evre 10. ve 11. yıl zorunlu dersleri İngilizce, Matematik, Fen Bilimleri,

İnternet ve İletişim Teknolojileri, Vatandaşlık Bilgisi'dir. Din eğitimi öğretim program dışında verilmektedir (Husband, 2004:167).

Öğretim programı, okulların oluşturduğu öğretim programının bir parçasıdır. Din eğitimi 1988 öncesi okullarda okutulan bir derstir. 1988 yılı sonrasında hükümet için din eğitiminin içeriğini tanımlamak çok tartışmalı bir durum olduğundan dolayı bu ders okullarda serbest bırakılmıştır (Husband, 2004:167). Okullar öğretim programlarına ders eklemekte özgürdürler. Liseler 3. ve 4. evrelere iş dünyası çalışmaları, Latince veya Yunanca gibi dersler ekleyebilmektedir. Ayrıca okullar öğretilcek konuları tekrar yapılandırabilirler. Öğretim programında 4. evrede sadece zorunlu derslerin okutulması belirlenmiştir, ancak okullar 3. evrenin seçmeli derslerini veya iş tecrübesi, gönüllü eğitim kursları gibi dersleri de bu evreye yerleştirebilmektedirler.



Şekil 6: İngiltere Eğitim Sisteminde Öğretim Programları

İngiltere’de zorunlu eğitim süresi on bir yıldır ve okullar yılın yüz doksan günü açık olma zorundadır. Okulun açık olma tarihlerini belirleyen kurum, yerel eğitim makamı veya okul yönetimidir. Tüm okullar aynı tarihlerde açık değildir.

İngiltere’de evreler (KS) ve dersleri genelde şu şekildedir:

Tablo 18: KS4 Zorunlu ve Seçmeli Dersleri

Evreler	KS1	KS2	KS3	KS4	
Yaş	5-7	7-11	11-14	14-16	
Sınıflar	1-2	3-6	7-9	10-11	
İngilizce	X	X	X	X	Zorunlu Dersler
Matematik	X	X	X	X	
Fen Bilimleri	X	X	X	X	
Tasarım ve Teknoloji	X	X	X		Seçmeli Dersler
Bilgi ve İletişim Teknolojileri	X	X	X	X	
Tarih	X	X	X		
Coğrafya	X	X	X		
Yabancı dil			X		
Sanat ve tasarım	X	X	X		
Müzik	X	X	X		
Beden Eğitimi	X	X	X	X	
Vatandaşlık			X	X	
Din eğitimi	X	X	X	X	
Kariyer eğitimi			X	X	
Cinsiyet eğitimi			X	X	
Staj				X	
Kişisel, sosyal eğitim ve sağlık eğitimi	X	X	X	X	
Zorunlu X Seçmeli X					

Bazı okulların zorunlu derslerden oluşan KS4 haftalık ders programı şu şekildedir:

Tablo 19: King Alfred School'un Haftalık Dersleri
(<http://www.kingalfreds.oxon.sch.uk>).

Dersler	Ders saati	Açıklama
İngilizce	6	Öğrencilerin çoğu GCSE için gerekli olan İngiliz Dili ve Edebiyatı'nı öğrenecektir.
Matematik	6	
Fen bilimleri	9	GCSE ile bağlantılı olarak Biyoloji, Kimya ve Fizik 3'er ders saati
Fransızca	5	
Beden Eğitimi	4	
İnternet ve İletişim Teknolojileri	2	
Vatandaşlık	1	
Din Eğitimi	2	GCSE için kısa bir eğitim
Toplam	35	Ders saatleri 60 dakikadır.

Tablo 20: Comberton Village College'nin Haftalık Ders Programı

Dersler	Ders saati	Açıklama
İngilizce	8	
Matematik	8	
Fen bilimleri	12	
Beden Eğitimi	5	
İnternet ve İletişim Teknolojileri	1	
Din Eğitimi	2	
Toplam	36	Ders saatleri 50 dakikadır.

Tablo 21: Davison Church Of England High School'un Haftalık Ders Programı

Dersler	Ders Saati	Açıklama
İngilizce	6	
Matematik	6	
Fen bilimleri	9	
Beden Eğitimi	4	
Din Eğitimi	3	
Vatandaşlık	2	
Toplam	30	Ders saatleri 60 dakikadır. Ders programı seçmeli derslerle birlikte iki haftalık toplam 60 kredi üzerinden hazırlanmaktadır.

Tablo 22: Everest Community College'nin 10. Sınıf Haftalık Ders Programı

Dersler	Ders Saati	Açıklama
İngilizce	7	
Matematik	7	
Fen bilimleri (çift)	9	
Fen bilimi (tek)	5	
İnternet ve İletişim Teknolojileri	4	
Beden Eğitimi	2	
Toplam	34	Ayrıca din eğitimi seçilmek zorundadır.

Tablo 23: Everest Community College'nin 11. Sınıf Haftalık Ders Programı

Dersler	Ders Saati	Açıklama
İngilizce	7	
Matematik	7	
Fen bilimleri(çift)	9	
Fen bilimi (tek)	5	
Beden Eğitimi	2	
İnternet ve İletişim Teknolojileri	4	
Toplam	30	Din eğitimi de seçilmek zorundadır.

Her okul ihtiyacı doğrultusunda öğretim programını geliştirebilir. Davison Church of England High School dinî eğitim temelinde kurulan bir okuldur ve diğer okullarda din eğitimi haftada 2 ders saati iken bu okulda haftada 3 ders saati olarak yer almaktadır.

Bireysel, sosyal gelişim ve sağlık eğitimi (PSHE) İngiltere'de yasal bir zorunluluk değildir ancak okulların bunu sağlaması beklenmektedir (<http://www.eurydice.org>).

4.1.3. Karşılaştırma

Eğitim Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı, İngiltere'de Eğitim ve Beceri Bakanlığı (DfES)'nin denetiminde gerçekleşmektedir. Türkiye'de eğitim merkezî bir özellik gösterirken, İngiltere'de yerel özellik göstermektedir. İngiltere'de tüm okulların yüksek oranda özerkliği bulunmaktadır ve yerel eğitim makamları okulların kurulmasında ve giderlerinin karşılanmasında etkilidir. Yerel eğitim makamı veya okul yönetimi okulun açık olma tarihlerini de belirleyen kurumdur. Tüm okullar aynı tarihlerde açık değildir.

Ortaöğretim Türkiye'de 14-18 yaş arasını kapsamaktadır ve zorunlu eğitim dönemine dâhil değildir. İngiltere'de 11-18 yaş arasını kapsayan ortaöğretim zorunlu

eğitim dönemine dâhildir. Türkiye’de zorunlu öğretim süresi sekiz, İngiltere’de on bir yıldır.

Türkiye’de okullar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen programa, İngiltere’de ise okullar ulusal öğretim programına uymakla yükümlüdür. Ancak İngiltere’de okullar öğretim programlarına kendi okullarının amaç ve prensiplerini ve o doğrultudaki dersleri eklemekte serbesttirler.

Her iki ülkede de eğitim devlet okulları, özel okullar ve vakıf okulları olmak üzere üç tür okulda yapılmakta ve okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olmak üzere dört aşamada gerçekleşmektedir.

Yetiştirilmesi hedeflenen insan tipinde her iki ülkede de benzerlik görülmektedir: Ülkesine ve değerlerine bağlı, milli kültür değerlerini benimsemiş, kültürel kimlik sahibi, meslek sahibi, yapıcı, yaratıcı ve verimli, iyi bir yurttaş olmak.

Genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yönlendirme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, demokrasi eğitimi, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul ile ailenin iş birliği ve her yerde eğitim her iki ülkede de benimsenen ilkelerdir.

Ortaöğretim genel ortaöğretim ile meslekî ve teknik ortaöğretim olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır.

Türkiye’de eğitim 9, 10, 11 ve 12 gibi sınıf sistemine göre planlanırken İngiltere’de KS (key stage) olarak adlandırılan evrelere göre gerçekleşmektedir.

Türkiye ortaöğretim zorunlu dersleri Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Tarih, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Sağlık Bilgisi, Felsefe, Yabancı Dil, Beden Eğitimi, Millî Güvenlik Bilgisi, Trafik ve İlk Yardım, Tanıtım ve Yönlendirme’dir. Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Matematik, Geometri, Fizik, Kimya, Biyoloji, Seçmeli Yabancı Dil, Girişimcilik, Bilgi Kuramı, Proje Hazırlama, Bilgi ve İletişim Teknolojisi, Demokrasi ve İnsan Hakları, Sanat Tarihi, Sosyal Etkinlik dersleri seçmeli derslerdir.

Ortaöğretim kapsamındaki KS4 zorunlu dersleri İngilizce, internet ve iletişim teknolojileri, matematik, fen bilimleri, vatandaşlık, beden eğitimi ve din eğitimi, kariyer eğitimi, cinsiyet eğitimi ve iş eğitimidir. Güzel sanatlar, tasarım ve teknoloji, insanî bilimler ve yabancı dil seçmeli alan dersleridir. İngilizce, Matematik, Fen Bilimleri, İnternet ve İletişim Teknolojileri, Vatandaşlık Bilgisi'dir. Din eğitimi öğretim programı dışında verilmektedir.

İngiltere'de öğretim programı, okulların oluşturduğu öğretim programının bir parçasıdır. Din eğitimi 1988 öncesi okullarda okutulan bir derstir. Okullar öğretim programlarına ders eklemekte özgürdürler. Liseler 3. ve 4. evrelere iş dünyası çalışmaları, Latince veya Yunanca gibi dersler ekleyebilmektedir. Ayrıca okullar öğretilcek konuları tekrar yapılandırabilirler. Öğretim programında 4. evrede sadece zorunlu derslerin okutulması belirlenmiştir, ancak okullar 3. evrenin seçmeli derslerini veya iş tecrübesi, gönüllü eğitim kursları gibi dersleri de bu evreye yerleştirebilmektedirler.

KS4 evresi GCSE sınavına yönelik düzenlenmiştir. Öğrenciler bu evreye kadar almaları gereken tüm dersleri alırlar ve bu evrede sadece sınava hazırlanırlar. Türkiye'de böyle bir durum görülmemektedir.

Türkiye ve İngiltere'de eğitim sistemini birbirinden ayıran en önemli özelliklerden biri de ders ortamı ve kullanılan materyallerdir (Karababa, 2005: 287). "Sınıflardaki öğrenci sayısı, ders ortamı, sınıf düzeni, sınıftaki görsel ve işitsel materyaller ve yazılı materyallerin niceliği ve niteliği" (Karababa, 2005: 287) öğretim sürecini etkilemektedir.

4.2. ÖĞRETİM PROGRAMI

Edebiyat öğretiminin genel çerçevesini çizen ve öğretimi belirleyen asıl unsur öğretim programıdır. Her iki ülkenin öğretim programı edebiyat öğretimini belirleme ve yetiştirilecek insan tipini tespit etme açısından incelenecektir. Değerlendirmelerde Türkiye için Türk Edebiyatı Öğretim Programı ve Kılavuzu, İngiltere için National Curriculum kullanılacaktır.

4.2.1. Türkiye’de Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı

Türkiye’de Türk Dili ve Edebiyatı dersi 2005 yılı öğretim programı gereği “Türk Edebiyatı” ve “Dil ve Anlatım” olmak üzere iki alanda yapılmaktadır.

Türk Edebiyatı dersinin ana malzemesi edebî metindir. Edebî metin, “sanat ve kültür etkinliklerinin iç içe girdiği bir alanda oluşan” (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 7) güzel sanat ürünüdür.

a. Hareket noktası ve amacı

Edebiyat öğretiminin amacı estetik zevki geliştirme, kültürel değerleri kazandırma ve bunları yaşanılan hayata uygulamadır.

“Edebiyat öğretimi, dilin en güzel örneklerini tanıma amacına yönelik bir eğitimidir. Öğrenci bu aşamada dilin en güzel örnekleri ile karşılaşacak, onları anlayacak ve kendisi de dili aynı güzellikte kullanacaktır. Dili kullanmanın güzel sanatların bir dalı olduğu düşüncesi tarihin en eski dönemlerine kadar iner. Bu yüzden edebiyat öğretimi dilin sanatta ve etkili kullanımına yönelik bir eğitimidir” (Yalçın, 2002: 45).

Edebiyat öğretimi ile metinlerdeki sanat değerlerini sezdirme, dilin metinde kazandığı anlamları kavratma ve metni yorumlama becerisi kazandırma amaçlanmaktadır. Edebiyat derslerinde bireysel gelişimin yanı sıra ulusal ve evrensel değerler ile estetik zevk de hedeflenmektedir.

Türk Edebiyatı öğretim programı ile metinle yazıldığı dönemin zihniyet bağlantısını yapan; metinleri yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenek bakımından inceleyip çözümleyen ve yorumlayan, metinleri birbiriyle karşılaştırıp değerlendirebilen; estetik zevke sahip, Türk toplumunun kültür öğelerini, düşünce sistemini ve estetik zevkini metinler aracılığı ile kavrayabilecek öğrenciler yetiştirilmek istenmiştir:

“... liseyi 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” (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 8).

Türk Edebiyatı öğretim programında genel amaçlar şu şekilde ifade edilmiştir (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 11):

1. Edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavratmak
2. Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezdirmek
3. Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımlarından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmek
4. Ulusal ve evrensel değerlerin sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavratmak
5. Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavratmak
6. Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerlerin edebî metinlerde nasıl yansıdığını belirlemek.
7. Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu kavratmak
8. Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmek
9. Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmek
10. Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmek
11. Öğrencilerin sanat zevk ve anlayışlarını geliştirmek
12. Dille gerçekleştirilen sanatın etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazandırmak
13. Dil ve edebiyat ilişkisini kavratmak
14. Edebiyat ile diğer çalışma alanları ve bilim dalları arasındaki ilişkiyi kavratmak
15. Zamanın akışına paralel olarak -en eski dönemden bugüne- Türk yaşama tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirmek
16. Edebî metinlerden hareketle Türk kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavratmak
17. Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişimlerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavratmak
18. Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişmesini kavratmak

19. Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamalarını, değerlendirmelerini ve yorumlamalarını sağlamak

20. Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavratmak

21. Her türlü insan etkinliğinin edebî eserlerde, sanata has duyarlılıkla dile getirilerek değerlendirildiğini kavratmak

22. Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bu günden geçmişe yönelen bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmalarını sağlamak

b. Yapısı

Türk Edebiyatı öğretim programı dönem-eser-zihniyet çerçevesinde belirlenmeye çalışılmıştır.

Türk Edebiyatı öğretim programında üniteler; “edebî metinlerin incelenmesinde metot ve bilgi veren üniteler” ve “bir dönemin edebî metinlerini inceleyen, değerlendiren ve yorumlayan üniteler” olarak iki gruba ayrılmıştır (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 12).

Kazanımlarda, ölçme ve değerlendirmeye ilgili bölümlerde farklı yetenek, zevk, kültür birikimine sahip öğrencilere de hitap edilmesi göz önünde bulundurulmuştur (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 12). Burada da Gardner’in çoklu zekâ teorisine uygunluk göze çarpmaktadır.

Türk Dili ve Edebiyatı dersi 9. sınıfta metot, anlayış ve beceri kazandırma, sonraki sınıflarda ise Türk Edebiyatı metinlerini dokuzuncu sınıftaki kazanımlara göre inceleme hedeflenmiştir.

Türk Edebiyatı programında 9. Sınıf metin bilgisi ve tahliline, 10. , 11. ve 12. sınıflar devirler edebî ekollere göre düzenlenmiştir. Öğretim programları ağırlıklı olarak şu yaklaşımlar temelinde hazırlanmıştır:

Tablo 24: Öğretim Programının Hazırlanmasında Temel Alınan Yaklaşımlar

Sınıf	Tematik Yaklaşım	Kronolojik Yaklaşım	Metin Merkezli Yaklaşım	Tür Merkezli Yaklaşım
9. Sınıf	X		X	X
10. Sınıf		X	X	X
11. Sınıf		X	X	X
12. Sınıf		X	X	X

c. Programın uygulanması

Türk Edebiyatı derslerinde metin incelemeleri yapı bakımından çözümleme, tema, dil-anlatım, anlam bakımlarından inceleme ve yorumlama sıralamasıyla yapılacaktır. Edebiyat tarihi ve edebî kişiliklerin öğretimi yerine metni çözümleme, anlama ve yorumlama amaçlanmıştır (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 9). Bu yöntem Günay (2003)'ın da belirttiği gibi son dönem metin incelemelerinde kullanılan bir yöntemdir.

Öğretim programında metin incelemelerinde hermeneutik ve metinler arası teorisinin etkileri görülmektedir:

“Programın hazırlanmasında edebî metnin, ortaya çıktığı dönemin zihniyetiyle ve kendisinden önce ve sonra yazılmış veya söylenmiş olan edebî eserlerle ilişkili olduğu; edebî metnin her okunduğunda yorumlanarak yeniden kurulacak bir yapıya ve yeniden anlamlandırılacak anlatım ve dil özelliklerine sahip olduğu her zaman göz önünde tutulmuştur.” (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 9).

Türk Edebiyatı öğretim programı öğrencinin etkin olmasına göre hazırlanmıştır (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 9-10). Burada da yapılandırmacı/oluşturmacı yaklaşımın etkileri görülmektedir.

Öğretim programı öğretmenin ne yapacağını, metne niçin ve nasıl yaklaşacağını açık ve net olarak ifade etmiştir.

Dokuzuncu sınıf Türk Edebiyatı öğretim programı dört üniteden oluşmuştur: Güzel Sanatlar ve Edebiyat, Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir), Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler, Öğretici Metinler.

Onuncu sınıf Türk Edebiyatı öğretim programı kronolojik yaklaşıma göre planlanmıştır ve üç üniteden oluşmaktadır: Tarih İçinde Türk Edebiyatı, Destan Dönemi Türk Edebiyatı, İslâm Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı.

On birinci sınıf Türk Edebiyatı öğretim programı yine kronolojik yaklaşıma göre sınıflandırılmış beş üniteden oluşmaktadır: Düşünce-Sosyal ve Siyasî Hayat-Edebiyat İlişkisi, Tanzimat Dönemi Edebiyatı, Servet-i Fünûn Edebiyatı ve Fecr-i Ati Edebiyatı, Millî Edebiyat Döneminde Türk Edebiyatı.

On ikinci sınıf Türk Edebiyatı öğretim programı Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nı tematik yöntemi ve tür yaklaşımını dikkate alarak ele almıştır ve dört üniteden oluşmuştur: Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının Oluşumu, Öğretici Metinler, Şiir, Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler.

Dil ve edebiyat derslerinin dört temel becerisi programda göz önünde bulundurulmuş ve her sınıf düzeyinde okuma, dinleme, yazma ve konuşma çalışmalarının yapılması önerilmiştir.

Önerilen yöntem, okuma ve dinleme çalışmalarından sonra metnin incelenmesi ve çözümlenmesidir. Yapılandırmacı yaklaşımın hâkim olduğu bu öğretim programında öğretmen sadece yönetici, yönlendirici ve düzenleyicidir. Program tümevarım yöntemine göre hazırlanmıştır. Programda yöntem ve teknikler konusunda dikkat edilecek hususlardan bazıları şu şekilde belirtilmiştir (Türk Edebiyatı öğretim programı: 22-25):

- Problemler basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora giden bir sırayla ele alınmalı,

- Problem çözüme, tartışma, açıklama, canlandırma, yeniden yapılandırma gibi teknikler kullanılmalı,
- Öğrenciler kütüphaneler ve kültür merkezleri gibi dış kaynaklara, araştırmaya yönlendirilmeli,
- Etkinlikler düzenlenmeli,
- MEB tarafından belirlenen kitaplar okutulmalı,
- Öğrenciler okuyup incelemediklerini ve arkadaşlarına tanıtmalı,
- Eğitim araç ve gereçlerinden yararlanılmalı,
- Öğrencilerin kazanımları pekiştirilmeli,
- Öğrencilerin imlâ, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uyması sağlanmalı,
- Sanatçı-metin bağlantısı, şair, yazar-metin-dış dünya bağlantısı kurdurulmalıdır.

Edebiyat dersi için şu metinlerin okutulması önerilmiştir
(<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/100TemelEser/100TemelEser.htm>):

Tablo 25: 100 Temel Eser

TÜRK EDEBİYATI'NDAN	
• M. Kemal Atatürk	-Nutuk
• Kutadgu Bilig'den Seçmeler	
• Dede Korkut Hikâyeleri	
• Yunus Emre Divanı'ndan Seçmeler	
• Mevlana	-Mesnevî'den Seçmeler
• Nasreddin Hoca Fıkralarından seçmeler	
• Divan Şiirinden Seçmeler	
• Halk Şiirinden Seçmeler	
• Evliya Çelebi	-Seyahatnâmesi'nden Seçmeler
• Kerem ile Aslı	
• Samipaşazade Sezai	-Sergüzeşt
• Halit Ziya Uşaklıgil	-Mai ve Siyah
• Hüseyin Rahmi Gürpınar	-Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç
• Ahmet Rasim	-Şehir Mektupları
• Ahmet Hikmet Müftüoğlu	-Çağlayanlar
• Ömer Seyfettin	-Hikâyelerden Seçmeler
• Mehmet Âkif Ersoy	-Safahat
• Ahmet Haşim	-Bize Göre
• Yahya Kemal Beyatlı	-Eğil Dağlar
• Yahya Kemal Beyatlı	-Kendi Gök Kubbemiz

• Abdulhak Şinasi Hisar	-Boğaziçi Mehtapları
• Ruşen Eşref Ünaydın	-Diyorlar ki
• Yakup Kadri Karaosmanoğlu	-Kiralık Konak
• Yakup Kadri Karaosmanoğlu	-Yaban
• Refik Halit Karay	-Memleket Hikâyeleri
• Refik Halit Karay	-Gurbet Hikayeleri
• Halide Edib Adıvar	-Sinekli Bakkal
• Halide Edib Adıvar	-Mor Salkımlı Ev
• Reşat Nuri Güntekin	-Anadolu Notları
• Reşat Nuri Güntekin	-Çalıkuşu
• Falih Rıfkı Atay	-Çankaya
• Falih Rıfkı Atay	-Zeytindağı
• Faruk Nafiz Çamlıbel	-Han Duvarları
• Nazım Hikmet	-Memleketimden İnsan Manzaraları
• Şevket Süreyya Aydemir	-Suyu Arayan Adam
• Memduh Şevket Esendal	-Ayaşlı ile Kiracıları
• Peyami Safa	-Dokuzuncu Hariciye Koğuşu
• Peyami Safa	-Fatih-Harbiye
• Nihad Sami Banarlı	-Türkçe'nin Sırları
• Ahmet Hamdi Tanpınar	-Beş Şehir
• Ahmet Hamdi Tanpınar	-Sahnenin Dışındakiler
• Samiha Ayverdi	-İbrahim Efendi Konağı
• Necip Fazıl Kısakürek	-Çile
• Sabahattin Ali	-Kuyucaklı Yusuf

• Ahmet Kutsi Tecer	-Şiirler
• Ahmet Muhip Dıranas	-Şiirler
• Âşık Veysel	-Dostlar Beni Hatırlasın
• Orhan Veli	-Bütün Şiirleri
• Cahit Sıtkı Tarancı	-Otuzbeş Yaş (Bütün Şiirleri)
• Kemal Tahir	-Esir Şehrin İnsanları
• Orhan Kemal	-Eskicinin Oğulları
• Sait Faik Abasıyanık	-Kayıp Aranıyor
• Sait Faik Abasıyanık	-Hikâyelerinden Seçmeler
• Halikarnas Balıkcısı	-Aganta Burina Burinata
• Kemal Bilbaşar	-Cemo
• Samim Kocagöz	-Kalpaklılar
• Tarık Buğra	-Küçük Ağa
• Necati Cumalı	-Tütün Zamanı
• Rıfat Ilgaz	-Karartma Geceleri
• Orhan Hançerlioğlu	-7. Gün
• Fakir Baykurt	-Kaplumbağalar
• Faik Baysal	-Drina'da Son Gün
• Abbas Sayar	-Yılkı Atı
• Haldun Taner	-Hikâyelerinden Seçmeler
• Oğuz Atay	-Bir Bilim Adamının Romanı
• Aziz Nesin	-Yaşar Ne Yaşar Ne Yaşamaz
• Sabahattin Kudret Aksel	-Gazoz Ağacı
• Yusuf Atılgan	-Anayurt Otel

• Cemil Meriç	-Bu Ülke
• Ord. Prof. Dr. Ali Fuat BAŞGİL 70	-Gençlerle Başbaşa
• Naki Tezel	-Türk Masalları
• Salâh Birsell	-Boğaziçi Şıngır Mıngır
• Bahattin Özkışı	-Sokakta
DÜNYA EDEBİYATI'NDAN	
• Beydeba	-Kelile veDimne
• Eflatun	-Devlet
• Eflatun	-Sokrates'in Savunması
• Sadi	-Gülistan
• Servantes	-Don Kişot
• Balzac	-Vadideki Zambak
• Viktor Hugo	-Sefiller
• Goethe	-Faust
• Daniel Daefo	-Robenson Cruzoe
• Dostoyevski	-Suç ve Ceza
• Gogol	-Ölü Canlar
• Turgenyev	-Babalar ve Oğullar
• Tolstoy	-Savaş ve Barış
• Gustav Flaubert	-Madam Bovary
• Charles Dickens	-İki Şehrin Hikâyesi
• Knut Hamsun	-Açlık
• Jack London	-Beyaz Diş

• Rabindranath Tagore	-Gora
• Ernest Hemingway	-Çanlar Kimin İçin Çalışıyor
• William Faulkner	-Ses ve Öfke
• İvo Andrić	-Drina Köprüsü
• Paniat İstrati	-Akdeniz
• John Steinbeck	-Fareler ve İnsanlar
• M Selimoviç	-Derviş Ve Ölüm
• Cengiz Dağcı	-Onlar da İnsandı
• Cengiz Aytmatov	-Beyaz Gemi
• Cengiz Aytmatov	-Gün Olur Asra Bedel

Türk Dili ve Edebiyatı dersinin haftalık ders saatleri lise (Anadolu, Fen, Genel, Süper vb.) ve şube (Sosyal Bilimler, Türkçe Matematik vb.) türlerine göre değişmektedir. Meslek lisesi, teknik lise gibi okullarda ders saati süresi azalmaktadır. Öğretim programında bunun için programın yapısını ve içeriğini değiştirmeden, dönemin edebiyat zevk ve anlayışını iyi temsil eden metinlere yer verilmesi önerilmiştir.

Tablo 26: Lise Türlerine Göre Türk Edebiyatı ile Dil ve Anlatım Dersi Kredileri (www.meb.gov.tr)

Şube Türü	Genel Lise (Sosyal Bilimler ve Türkçe Matematik Alanı)				Genel Lise (Fen Bilimleri Alanı)				Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi				Uluslararası Bakalorya Sistemi Uygulayan Okullar				Anadolu Lisesi				Fen Lisesi			
Sınıf	9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12
Dil ve Anlatım	2	4	5	5	2	2	2	2	2	2	2	2		2-4	2	2	2	4	5	5	2	2	2	2
Edebiyat	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3-4	3-4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3

4.2.2. İngiltere KS4 İngilizce Dersi Öğretim Programı

İngiltere’de ortaöğretim 11-16 yaş arasını kapsamakta, KS3 ve KS4’ü içermektedir. Türkiye’deki ortaöğretim ile ortak nokta KS3’ün son yılı ve KS4’tür. KS3 bütün olarak ele alındığında Türkiye’deki lise seviyesinin altına denk gelmektedir. Dolayısıyla ülkemiz ortaöğretimi ile İngiltere seviyesi karşılaştırılırken KS4 dikkate alınacaktır. KS4 lise seviyesi 10. ve 11. sınıflara karşılık gelmektedir.

İngiltere öğretim programı, öğretim aşamalarını karşılayan KS1, KS2, KS3 ve KS4 esasına göre planlanmıştır. Her bir öğretim evresi (KS) konuşma, dinleme, okuma ve yazma bölümlerinden oluşmaktadır. İngilizce dersinde edebiyat ve dil öğretimi konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri kazandırılırken yapılmaktadır.

Öğretim programında konulara ayrılacak zaman, öğretim metotları ve öğretim araç gereçleri gibi bilgilere yer verilmemiştir.

1999 KS4 İngilizce öğretim programı konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri üzerine kurulmuş ve bunları iki alt başlığa göre planlamıştır:

- Bilgi, beceri ve anlama
- Çalışma boyutu: İçerik, etkinlikler, çalışma alanı.

2007 yılından sonraki uygulamalarda bu ayrım görülmemektedir. Konuşma, dinleme ve okuma, yazma başlıkları altında kazanımlar ve açıklamalar tanımlanmıştır. Açıklamalarda konu öğretimi için anahtar bilgi, kelime ve kelime öbeklerinin tanımı, bilgi ve iletişim teknolojisi ile ilgili öneriler ve konunun diğer konularla bağlantısı da verilmiştir.

İngilizce öğretim programı dil, anlatım ve edebiyat bölümlerini iç içe ele almıştır.

KS4 İngilizce dersinin amaçları İngilizce öğretim programında şu şekilde ifade edilmiştir (The National Curriculum, 2007: 83):

- Öğrenmekten, ilerlemekten ve başarmaktan zevk alan başarılı,
- Güvenli, sağlıklı yaşayabilen ve hayatını devam ettirebilen, kendine güvenen,
- Topluma faydalı, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirmek.

İngilizce dersinin amaçlarında öncelikle bireysel gelişim daha sonra da toplumsal gelişim önemslenmiştir.

İngilizce dersinin önemi hakkında ise İngilizcenin diğer dersleri öğrenmek için temel oluşturduğuna, toplumda, bireysel gelişimde ve iş yaşamında, kültürlenme sürecinde, estetik zevk kazanmada ve dili öğrenmede hayatî bir önem taşıdığına değinilmiştir:

Okuldaki ve dünyadaki kişilerle anlaşmak için İngilizce dersi son derece hayatî bir önem taşımaktadır ve diğer dersleri öğrenmek için de esas teşkil etmektedir. İngilizce öğretimi ile öğrenciler toplumda ve iş hayatında var olmak için ihtiyaç duyacakları konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştireceklerdir. Öğrenciler kendilerini başarılı bir şekilde ifade etmeyi ve birbirleriyle güvenli ve etkili iletişimi öğreneceklerdir. İngiliz Edebiyatı zengin ve etkili bir içeriğe sahiptir, farklı ülke ve zamanlardaki insanların tecrübelerini yansıtır ve kültürel kimliğin güçlenmesine yardımcı olur. Öğrenciler hikâye, şiir, drama, kurgusal olmayan metinler ve medya metinlerinin eleştirci ve coşkulu okuyucuları olmayı öğrenirler, bilgi dünyasına girmenin mutluluğuna ulaşırlar. İngilizcenin örnek metinlerine, yapısına, kök ve eklenişine bakarak dilin nasıl oluştuğunu ve işlediğini öğrenirler. Bu anlayışla, öğrenciler diğer yazar ve konuşmacılar gibi konuşma ve yazmada daha seçici olurlar (The National Curriculum, 2007: 83).

Program yapı itibarıyla kavramlar, süreç, kapsam ve içerik ve öğretim programı fırsatları adı ile dört ana bölümden oluşmuştur. Her bölümde gerekli görülen yerlerde açıklamalar verilmiştir.

Öğretim programı kısaca şu şekildedir (The National Curriculum, 2007):

1. Kavramlar

İngilizce dersi öğretim programında önemli görülen bazı kavramlara yer verilmiştir ve öğrencilerin bilgilerini, yetenek ve anlayışlarını geliştirebilmeleri için

bu kavramları iyi anlamalarının gerekliliği vurgulanmıştır. Öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinin gelişimine yardımcı olan bu kavramlar yetenek, yaratıcılık, kültürel ve eleştirel düşünmedir. Burada da bireysel gelişim ön planda tutulmuştur, kültürel gerekleri kazanma ve eleştirel düşünme vurgulanmıştır (The National Curriculum, 2007: 84-85):

1. Yetenek: Öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinlemede birbirleriyle ve diğer toplumlarla iletişimde başarılı olma yeteneklerini temsil eder. Öğrenciler yetenekleri ile farklı bağlamlarda ve durumlarda etkili iletişim kurabilir. Yetenek güzel konuşma ve doğru yazmayı, sağlıklı okumayı ve dinlemeyi, iş ve çalışma hayatına uyum sağlamayı ve hayatta başarılı olmayı ifade eder. Yetenek kavramıyla hedeflenen davranışlar ise şunlardır:

- Karmaşık düşünce ve bilgileri sözlü ve yazılı iletişimde net ve etkili biçimde ifade edebilme,
- Okuma, detayları anlama, sınıf dışındaki metinler de dâhil olmak üzere değişik metinlerle bakış açısı kazanma,
- Gramer kullanımı, heceleme ve noktalamaya dikkat etme ve yazılı dilin gizli anlatımını sergileyebilme,
- Geniş bir içerikte yeteneklerini sunup transfer edebilme, esneklik ve uyumluluk sergileyebilme,
- Yabancı ve resmî içerikli ortamlarda bile etkili ve güçlü iletişim için bağımsız kararlar alabilme.

2. Yaratıcılık: Öğrencilerin yaratıcı düşünmesini, kendilerine özgü düşünme ve ifade biçimleri oluşturmalarını, olaylara ve durumlara karşı farklı yaklaşımlar geliştirmesini içerir. Hikâye ve şiir yazma gibi alanlarda İngilizceyi yaratıcı şekilde kullanmayı ifade eder. Yaratıcılık ile hedeflenen davranışlar şunlardır:

- Dil ve edebiyatın zengin içeriğinde düşünce, tecrübe, metin ile kelimeler ve çizimler arasında yeni ilgiler kurabilme,
- Dili, jest ve mimikleri, tartışma ve düşünceleri tekrar yorumlamada uzmanlaşma,
- Hayal gücünü kullanarak şaşırtıcı derecede etki yaratma,

- Düşünce geliştirme, problem çözme ve sorulara karşı yaratıcı yaklaşımlar geliştirebilme.

3. Kültürel Düşünme: Öğrenciler İngiliz edebiyat geleneğini iyi öğrenmeli, farklı kültür ve geleneklere ait metinleri karşılaştırabilmeli, yazılı ve sözlü dil hazinesine sahip olabilmeli, benzerlikleri, metinlerdeki zıtlıkları ve devamlılığı anlayabilmelidir. Karşılaştırmalı metin çalışmaları da öğrencilerin kültürel gelişimini etkiler. Kültürel düşünme ile şu davranışlar hedeflenmektedir:

- Geçmişten günümüze kadar uzanan metinleri ve etkilerini anlama,
- Değişik kültür ve geleneklerle etkileşimi keşfetme,
- Yazılı ve sözlü dilin toplumda ve teknolojiye bağlı değişimleri nasıl geliştirdiğini, bu sürecin kimlikleşmeyi ve kültür farklılığını nasıl etkilediğini anlama.

4. Eleştirel Düşünme: Edebî metinleri, konuşmayı ve bilgilendirme amaçlı yazılan metinleri, iletişim ve medyadaki dili eleştirel yönden anlamalarına yardımcı olur. Öğrencilerin eleştiri yeteneklerini geliştirmede, kendi bakış açılarını ifade etmede, bilgiyi ve kanıtları kullanmada onlara yardımcı olur. Eleştirel düşünme ile hedeflenen davranışlar şunlardır:

- Metin ile düşüncedeki detaylar arasında ilgi kurma,
- Metinlerdeki düşünceleri, temaları ilişkilendirme,
- Bilgi, belge veya tez olarak duyulan veya okunanları bağımsız olarak değerlendirebilme,
- Dinleyiciler üzerindeki etkisini belirleme amacıyla yazılı ve sözlü dili değerlendirip analiz etme.

2. Süreç

Bu bölüm dört temel beceriye göre düzenlenmiştir. Edebiyat ile ilgili kazanımlar okuma bölümünde yer almaktadır.

A. Konuşma ve dinleme

Konuşma ve dinleme becerileri ile ilgili şu açıklamalara yer verilmiştir (The National Curriculum, 2007: 86-87):

Benzer ve Farklı İçerik: Benzer içerik öğrencilere tanıdık gelen kişilerin sınıf ortamında konuşulmasını kapsar. Farklı içerik ise öğrencilerin, genç girişimci grupların ziyaretçilerle veya yetişkinlerle yaptığı konuşmalar gibi, çeşitli gruplar karşısındaki resmî sunumlarını kapsar. Bu sunumlar geniş kitlelerin üyeleriyle veya işverenlerle yapılan röportajları da içine alır.

Standart İngilizce: Özne-yüklem ve kip uyumu, olumsuz yapılar, zarf ve zamir şekilleri, edatların kullanımının yanında standart dil dışı kullanımların da akılda tutulmasının yararını içerir.

Konuşmalarını Planlama ve Düzenleme: Zamanlanmış bilgiyi, bilginin doğruluğunu, önem sırasını, soru sormayı ve cevaplamayı, sunumlara uygun teknoloji kullanımını içerir.

Stratejiler: Telefon konuşmasındaki iletişim ve içeriğin yapılandırılması gibi durumlarda kullanılır. Çeşitli sesleri, tekrarları, soruları ve açıklamaları da içerir.

Karışık Bilgileri Dinleme: Düşünceyi takip etme yeteneğini geliştiren bu özellik esnekliği, karşıt düşüncelerin karşılaştırılmasını, sentezi, duyulan bilginin seçimini ve yeni düşüncelerin ne zaman ve nerede oluştuğunu anlamayı gerektirir. Düşünceye farklı açılardan yaklaşma yeteneğini geliştirir. Konuya farklı yorum getirmeyi, tartışmada gelişen değişik bilgiler ışığında sunulan bilginin geçerliliğini değerlendirme yeteneğini geliştirir.

Amacı Değerlendirme ve Konuşmacının Bakış Açısını Kavrama: Konuşmadaki tonlamayı, konuşmacının kanıt kullanıp kullanmadığı durumları tanımlamayı içerir.

Farklı Roller Üstlenme: Bu, resmî oturumlarda başkanlık yapmayı, tartışmanın tanıtımını ve özetlenmesini, tartışmada uzlaşmayı, tartışmayı sonuçlandırmayı içerir. Farklı roller üstlenme öğrencilere geniş katılım imkânı sağlar ve onların sunulan düşünceleri eleştirmelerini kolaylaştırır.

Dramatik yaklaşım türleri: Öğrencilerin birbirleriyle yakınlaşmalarını, rol yeteneklerini, öğretmenin de dramalarda rol almasını, düşünce akışını, canlandırma çalışmalarını ve bilinçlenmelerini içerir.

Farklı drama teknikleri: Sesleri, tonlamayı, konuşma hızını, duraklamayı, jest ve mimikleri, hareket ve sahnelemeyi, koro çalışmalarını, monolog ve dramatik ironiyi içerir. Senaryo yeteneklerine ve doğaçlama yeteneklerine başvurmayı gerektirir.

Drama performanslarını değerlendirme: Dinleyicilerde performansın etkisi hakkındaki görüşleri değerlendirmeyi, önceki bilgileri tecrübelerle ilişkilendirmeyi ve farklı yorumları karşılaştırmayı içerir. Aynı zamanda dramatik etkiyi oluşturan performansın hangi öğelerinin anlamayı nasıl geliştirdiğini de içerir (The National Curriculum, 2007: 86-87). KS3'te öğrenciler sosyal ve resmî amaçlar doğrultusunda konuşma ve yazmada güven geliştirirler. Aynı zamanda dil kullanım becerileri de gelişir. Klasik ve çağdaş metinleri okurlar, sosyal ve etik amaçları keşfederler. KS4'te ise öğrenciler hem okul dışında hem akademik çalışmalarda dili güvenle kullanmayı öğrenirler. Dilin karmaşık yapılarını kullanırlar ve analiz ederler. KS4 ile pek çok metni okuyan, onlar hakkında anlaşılır ve kavramsal değerlendirmeler yapan güçlü okuyucular hedeflenmektedir.

KS3 ve KS4 konuşma ve dinlemede öğrenciler farklı metinlerle konuşma ve dinlemeyi, farklı durumlara ve kişilere neyi nasıl söyleyeceklerini, tanımadıkları kişilerle konuştukları veya resmî konuşma yaptıkları zaman konuşma dilini akıcı ve net kullanmayı öğrenirler. Tartışma ve drama etkinlikleriyle ulaştıkları sonucu değerlendirmeyi, grup çalışmasında rol almayı öğrenirler.

KS4 konuşma ve dinleme becerisi ile şu kazanımların öğrenilmesi hedeflenmektedir:

- a. Akıcı konuşmayı, benzer ve farklı içerikli konuşmalara uyum sağlama,
- b. Bilgiyi açık şekilde sunmayı ve diğerlerini ikna etmeyi, konuşmalarının etkili ve net olması için en uygun yapıyı ve düzenlemeyi seçme,
- c. Farklı durumlarda konuşma ve dinleme becerilerine uygun strateji seçme,

- d. Kendi performanslarını ve diğerlerinin performanslarını eleştirerek değerlendirme,
- e. Karmaşık bilgileri dinlemeyi ve bunları eleştirel, yapıcı ve ikna edici şekilde değerlendirmeyi, açıklanmayan bölümleri açıklamayı ve farklı düşünceler geliştirme,
- f. Detaylardaki anahtar kavramları ayırt ederek duyduklarını sentezleme,
- g. Konuşmacının bakış açısını ve amacını değerlendirme,
- h. Resmî ve resmî olmayan içerikli tartışmalarda düzenleme, planlama gibi farklı roller alma,
- i. Grup çalışmalarında yer alma,
- j. Karışık düşünceleri, metinleri ve makaleleri açıklarken dramatik yaklaşımları kullanma,
- k. Metinlerdeki olay, karakter, çevre ve gerilim gibi unsurları açıklarken drama tekniklerini kullanma,
- l. Seyrettikleri veya rol aldıkları drama etkinliklerindeki performansı değerlendirme.

B. Okuma

Okuma becerisi ile ilgili şu açıklamalara yer verilmiştir (The National Curriculum, 2007: 88-89):

Anlamanın cümlelerle yapılandırılması: Farklı bağlantıların etkisini tanımlamayı, kelime gruplarının ya da yan cümlelerin konu ile ilgili bilgileri nasıl verdiğini tanımlamayı, kip veya kelime gruplarının anlamı nasıl gölgelediğini anlamayı, zarfların, edatların anlamın oluşmasına etkisini anlamayı içerir.

Kaynak ve amacı yansıtma: Okuyucuyu etkileme amacıyla yazılan metinleri değerlendirmeyi içerir. Metinler ticarî, siyasî kaynaklardan alınabileceği gibi kamu kaynaklarından, gönüllü organizasyonlardan veya internetteki sitelerden de alınabilir.

Çok yönlü metinler: Bu metinler anlamı oluşturmak için yazılı, işitsel veya görsel gibi iki veya daha fazla iletişim şekli ile bağlantılıdır. Gazete ve dergilerdeki kelimelerin veya imajların, internet siteleri veya CD lerdeki kelimelerin, imajların,

seslerin ve video görüntülerinin, sinema metnindeki imajı konuşma ve seslerin birleşim şeklini de içerir.

Metinlerin sanat eseri olma yolu: Duygulandırıcı bir dil kullanımını; altyazıların seçimini; ironinin, edilgen çatıların kullanımını; kip değişimini; kişi zamiri seçimini; yardımcı fiillerin, belagatın ve edebî tekniklerin kullanımını içerir.

Yapı ve düzenlenmiş düşünceler: Paragrafların birleşimini, paragrafların yapısını içerir.

Okuma ile ilgili kazanımlar “metni anlama için okuma” ve “yazarın sanatı” olarak iki bölümde verilmiştir.

Metni anlama için okumada öğrenciler:

- a. Metindeki bilgiyi, olayları ve düşünceleri analiz etme ve değerlendirmeyi,
- b. Bütün olarak metin içinde cümlelerin nasıl bir anlam oluşturduğunu anlamayı,
- c. Bütün olarak metin içinde cümlelerle ayrıntı, belirsizlik ve imalı durumların nasıl oluşturulduğunu tanımlamayı,
- d. Okuduklarını geliştirme ve güçlendirme, referanslarla desteklemeyi,
- e. Farklı metinlerdeki bilgileri seçme, karşılaştırma, özetleme ve sentezleme ve bunları kendi düşüncelerini şekillendirme için kullanmayı,
- f. Metnin amacını ve kaynağını yansıtmayı,
- g. Sosyal ve tarihsel çevreleriyle metinleri ilişkilendirmeyi,
- h. Okuyucunun bakış açısına göre farklılık içerebilecek özellikleri tanımlama ve değerlendirmeyi,
- i. Metinlerde kelimelerin, ses ve imajların birbiriyle bağlantısını analiz etme ve değerlendirmeyi öğrenirler.

Yazarın sanatı:

- j. Yazarın dili kullanımını analiz etme ve değerlendirme, metinlerin anlamı nasıl biçimlendirdiği üzerine yorum yapma,

- k. Metnin amacını tanımlama, yazarın metnin yapısını, düşünceleri nasıl oluşturduğu ve sıraladığı ile ilgili çözümleme ve değerlendirme yapma,
- l. Metnin bırakacağı etkiye katkı sağlayan şekil, plan ve sunum ile ilgili ayırıştırma ve değerlendirme yapma,
- m. Üslup, tema ve dil kullanımına bakarak metinleri karşılaştırma ve bağlantıları, zıtlıkları keşfetme,
- n. Farklı kültür ve geleneklere ait metinleri karşılaştırmayı öğrenirler.

C. Yazma

Yazma becerisi ile ilgili şu açıklamalara yer verilmiştir (The National Curriculum, 2007: 90):

Anlaşılması zor konularda düşünceleri ve bilgiyi sunma: Tanıdık olmayan konularda yazılan parçaların toplanmasını içerir. Bu da değişik kaynaklardan bilginin toplanmasına ve düzenlenmesine uzanan bir araştırmayı gerektirir.

Metnin yapısı: Metinde okuyucunun anlamlandırmasına yön veren işaretleri, özellikleri kullanmayı içerir.

Anlamı geliştirmede ve düzenlemede paragrafları kullanma: Anlamı güçlendirmek için paragrafları yapılandırmayı; paragraflar arasında bağlantı kurmayı; yazının şeklini ve puntosunu, başlığını, alt başlıklarını içerir.

Delil çeşitliliği: İstatistikleri, fıkraları, görsel materyalleri içerir.

Teknik ve söz sanatı: İroniyi, mizahı, abartıyı, tekrarları, kanıtları, karşı tez geliştirmeyi, karşılaştırmayı içerir.

Linguistik ve Edebî şekiller: Şiir yazımı için özel şekilleri, üslup özellikleri için özel (parade) kullanımları, yergi ve karikatürü, edebî tür özelliklerini kullanmayı içerir.

Yazma becerisi kazanımları kompozisyon ve yazım tekniği olarak iki bölümde verilmiştir.

Kompozisyon:

- a. Yaratıcı ve okuyucunun ilgisini çekecek yazılar yazma,
- b. Akıcı yazma, üslup ve dil kullanımını farklı türlere, içerik ve amaçlara uyarlama,
- c. Anlaşılması zor konuları öz, bilimsel ve ikna edici sunma,
- d. Kurgusal ve kurgusal olmayan metinlerdeki tutarlı bir bakış açısı kurma ve bunu güçlendirme,
- e. Açıklık kazandırmak ve vurgulama yapmak için metnin yapı özelliklerinin çoğunu kullanma,
- f. Anlamı oluşturmak için açık bir şekilde sınırları çizilmiş paragrafları kullanma,
- g. Sorunun amacına uygun cümleleri kullanma, netliği yansıtma, yaratıcı düşünmeye yönlendirme, düşünceleri geliştirme,
- h. Farklı kanıtlarla düşüncelerini destekleme,
- i. İkna edici teknikleri kullanma,
- j. Yazılarında edebî şekilleri kullanma,
- k. Özetleme ve not alma,
- l. Planlama, tasarlama, yayına hazırlama, yanlışları düzeltme, öz değerlendirme yapma, gözden geçirme.

Yazım Tekniği:

- m. Dili doğru kullanma, yazılarını değişik cümle yapıları ile oluşturma,
- n. Yazım kurallarını doğru kullanma,
- o. Kelimelerin hecelemesini doğru yapma.

3. Kapsam ve İçerik

Kapsam ve içerik anahtar kavramların kullanımında ve öğretme sürecinde dikkat edilmesi gereken konu alanını çizmeyi içerir. İngilizce öğretimi öğrencilere konu ile ilgili gerçek hayatta karşılaşacakları durumlarda kendi bilgi, beceri ve anlamalarına başvurmalarını gerektirir (The National Curriculum, 2007: 91).

A. Konuşma ve dinleme

Konuşma ve dinleme etkinlikleri şunlardan oluşmalıdır:

- a. Dinleyicilerin ve konunun yabancı olduğu durumlarda hazırlanmış, resmî sunumlar ve tartışmalar,
- b. Resmî ve resmî olmayan gruplarda veya ikili tartışmalarda öğrencilerin farklı roller üstlenmesi,
- c. Bireysel sunumlar veya grup sunumları ve performans.

Konuşma ve dinleme becerisi amaçları şunları içermelidir:

- d. Tanımlama, öyküleme, açıklama, bilgilendirme, ikna etme, eğlendirme, hipotez oluşturma, düşünceleri ve duyguları açıklama ve keşfetme.

Konuşma ve dinleme etkinlikleri için uyarıcılar çalışmanın içeriğinden çıkarılmalıdır ve gerçek hayattaki kullanımları içermelidir (The National Curriculum, 2007: 92).

B. Okuma

Okuma becerisi ile ilgili şu açıklamalara yer verilmiştir (The National Curriculum, 2007: 93-95):

Kalite: Kurgusal ve kurgusal olmayan metinler zengin ve okuyucunun bilgisi ve duygularıyla uyumlu olmalıdır. Kaliteli metinler öğrencileri kendi tecrübeleri ile uyumlu düşünce, tema ve dili araştırmaya yönlendirir. Aynı zamanda hayatta az karşılaştıkları durumları daha kolay anlamalarına olanak sağlar.

Kültürlerini ve Düşüncelerini Etkileme: Herkes tarafından bilinen, referans niteliği taşıyan, kültürün ve toplumun bir parçası olmuş metinleri içerir.

Yaşadıkları Zamandaki Durumlarını Keşfetme: Metin seçimi okulun kültür içeriği ve öğrencilerin tecrübeleri tarafından bilgilendirilmelidir. Öğrencilere kendi kimliklerini hissetmede, değerlerine sahip çıkmada, toplumun diğer bireylerine,

zamana ve yere karşı tutumlarına yardım edebilir. Farklı içeriklerde tecrübe kazandırabilir.

Metinlerle İlgili Kurma: Öğrenciler metinleri temalarına, zamanlarına veya türlerine göre gruplandırabilirler.

Yazarları Karşılaştırma: Gençler veya yetişkinler gibi değişik gruplar için yazılan metinleri, tarihî metinleri, bilim kurgu metinlerini içerir.

KS4 metinleri Douglas Adams, Richard Adams, Fleur Adcock, Isabel Allende, Simon Armitage, Alan Ayckbourn, JG Ballard, Pat Barker, Alan Bennett, Alan Bleasdale, Bill Bryson, Angela Carter, Bruce Chatwin, Brian Clark, Gillian Clarke, Robert Cormier, Jennifer Donnelly, Keith Douglas, Roddy Doyle, Carol Ann Duffy, UA Fanthorpe, John Fowles, Brian Friel, Mark Haddon, Willis Hall, David Hare, Tony Harrison, Susan Hill, SE Hinton, Jackie Kay, Harper Lee, Laurie Lee, Andrea Levy, Joan Lingard, Penelope Lively, Liz Lochhead, Mal Peet, Peter Porter, Philip Pullman, Willy Russell, Jo Shapcott ve Zadie Smith'ten alınacaktır.

Edebî Miras: Herkes tarafından bilinen Jane Austen, Shakespeare gibi yazar ve şairleri içerir.

Tam metni okunması önerilen yazar ve şairler şunlardır: Kingsley Amis, WH Auden, TS Eliot, EM Forster, Robert Frost, William Golding, Graham Greene, Seamus Heaney, Ted Hughes, Aldous Huxley, Elizabeth Jennings, James Joyce, Philip Larkin, DH Lawrence, Katherine Mansfield, Sean O'Casey, George Orwell, Wilfred Owen, Harold Pinter, Sylvia Plath, JB Priestley, Siegfried Sassoon, Peter Shaffer, George Bernard Shaw, RC Sherriff, Stevie Smith, Muriel Spark, Dylan Thomas, Edward Thomas, RS Thomas, William Trevor, Evelyn Waugh, Arnold Wesker, John Wyndham ve WB Yeats.

Farklı Kültür ve Gelenekler: Farklı kültür ve geleneklerden metin seçerken seçilen metinlerin o gelenek veya kültürü temsil eden en iyi örnekler olduğundan emin olunmalıdır. Metinlerin tamamı seçilmelidir. Bu tür metinler öğrencilerin farklı kültür ve gelenekleri tanımlarına yardımcı olur.

KS4 için şu yazar ve şairlerin metinleri seçilmiştir: Chinua Achebe, John Agard, Monica Ali, Moniza Alvi, Maya Angelou, Isaac Bashevis Singer, James Berry, Edward Braithwaite, Anita Desai, Emily Dickinson, F Scott Fitzgerald, Athol Fugard, Jamila Gavin, Nadine Gordimer, Doris Lessing, Arthur Miller, Les Murray, Beverly Naidoo, RK Narayan, Grace Nichols, Ruth Praver Jhabvala, Bali Rai, Wole Soyinka, John Steinbeck, Meera Syal, Mildred D Taylor, Mark Twain, Derek Walcott, Walt Whitman, Tennessee Williams, Adeline Yen Mah ve Benjamin Zephaniah.

Shakespeare'den Bir Oyun: Tüm çalışmalar seçilen tam metin üzerinde yapılır.

Metinler şu özellikleri taşımalıdır:

- a. Kaliteli ve türlerinin en iyi örneği olma,
- b. Eğlendirici ve birbiri ile bağlantılı olma,
- c. Dil kullanımı yönünden başarılı olma,
- d. Öğrencilere derin ve geniş düşündürme, metinler arası ilgi kurdurma.

Edebiyat çalışmaları şunları içermelidir:

- e. Karşılaştırmalı yazarları içeren farklı zamanlardan seçilmiş hikâyeler, şiir ve drama seçilmeli,
- f. Öğrenciler İngiliz edebî mirasından seçilmiş metinlerin yapısını, önemini ve etkisini anlayabilmelidir. Bu çalışmalar için seçilen 20. yy öncesi yazar ve şairleri şunlardır: Matthew Arnold, Jane Austen, William Blake, Charlotte Brontë, Emily Brontë, Robert Browning, John Bunyan, Lord Byron, Geoffrey Chaucer, William Congreve, John Clare, Samuel Taylor Coleridge, Wilkie Collins, Joseph Conrad, Daniel Defoe, Charles Dickens, John Donne, John Dryden, George Eliot, Henry Fielding, Elizabeth Gaskell, Oliver Goldsmith, Thomas Hardy, George Herbert, Robert Herrick, Gerard Manley Hopkins, Henry James, John Keats, Christopher Marlowe, Andrew Marvell, John Milton, Alexander Pope, Mary Shelley, Percy Bysshe Shelley, RB Sheridan, Edmund Spenser, Robert Louis Stevenson,

Jonathan Swift, Alfred Lord Tennyson, Anthony Trollope, Henry Vaughan, HG Wells, Oscar Wilde, William Wordsworth ve Sir Thomas Wyatt.

- g. Metinler metinler arası çalışmalara uygun olmalı,
- h. Metinler farklı kültürlerin değerlerini analiz etmeye ve anlamaya uygun olmalı,
- i. Shakespeare'den en az bir oyun olmalıdır.

Kurgusal olmayan ve edebî olmayan metin çalışmaları şunları içermelidir:

- j. Gazete yazıları, gezi yazıları, denemeler, röportajlar, kurgusal olmayan metinler, filmleri ve televizyonu da içeren basılı medya metinleri,
- k. Bilgilendirme, açıklama, tanımlama, analiz etme, eleştirme, tartışma ve ikna etme amacı.

C. Yazma

Yazma becerisi ile ilgili şu açıklamalara yer verilmiştir (The National Curriculum, 2007: 96):

Anadil kullanımları: Ağız, lehçe, sözlük değişimleri, İngilizce kullanımındaki değişiklikler, meslekî değişiklikler ile yaşa ve cinsiyete bağlı dil kullanımındaki değişiklikleri içerir.

Öğrenciler yazılarında şunlara dikkat etmelidir:

- a. Yaratıcı, keşfedici ve eğlendirici yazı yazarken düşünce, tema, söz sanatları, kurgu ve karakterleri geliştirebilme,
- b. Analiz etme ve değerlendirme, düşüncelerini ve bakış açıları farklı kanıtlarla destekleme,
- c. İkna edici ve inandırıcı yazma,
- d. Bilgi ve düşüncelerin aktarımında dili kurallarına göre kullanma.

Yazma çalışmaları hikâye, şiir, senaryo, otobiyografi, günlük, tutanak, rapor, broşür, özet, plan, reklam, başyazı, makale, mektup vb. türleri içermelidir.

D. Dilin yapısı ve değişimi

İngilizce çalışmaları konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri doğrultusunda şunları içermelidir (The National Curriculum, 2007: 96):

- a. Konuşma dilindeki değişiklikler,
- b. Dil kullanımındaki dinî, sosyal ve kişisel değişiklikler,
- c. Kelime hazinesi, yapı ve dil bilgisi bakımından konuşma ve yazma dilindeki farklılıklar,
- d. Cümle ve metin birlikteliği ve bunun yazmaya etkisi,
- e. İngilizcenin gelişimi,

4. Öğretim Programı Fırsatları

Öğretim programı fırsatları bölümünde şu açıklamalara yer verilmiştir (The National Curriculum, 2007: 97):

Alışık olunmayan durumlar ve sınıf dışı dinleyiciler: Öğrencilerin alışık olmadıkları konular hakkında konuşmaları ve bu tür konuları dinlemeleri okul dışındaki dünyada kendilerine güvenlerini arttırır. Konuşma ve dinleme becerileri için meslekî ve sosyal içerikli konular seçilebilir.

Bir amaca yönelik yapılan sunumlar: Sunumlar geçerliliği ve gerçekliği olan konularda yapılmalıdır. Teknoloji kullanımı, grup çalışmaları, bilgilendirici konuşmalar bu kapsamdadır.

Diğer disiplinlerle etkileşim: İngilizce dersi ile kazanılan konuşma ve dinleme becerilerini diğer derslerde de kullanmayı ifade eder.

A. Konuşma ve dinleme

Öğretim programı öğrencilere şu fırsatları tanır (The National Curriculum, 2007: 97):

- a. Kendilerine yabancı gelen konuşmalarda ve dinledikleri konularda güvenli olmayı öğrenirler.
- b. Konuşma ve dinleme becerilerini, problemleri yaratıcı bir şekilde çözmede ve grup çalışmalarında kullanırlar.

- c. Konuşma ve yazma becerilerini geliştirici etkinlik yaparlar.
- d. Düşünceleri geliştirmede kendilerine özgü yaklaşım geliştirirler.
- e. Belirli bir amaca yönelik konuşma yapmayı öğrenirler.
- f. Bu becerilerini geliştirmek için diğer disiplinlerden de yararlanırlar.
- g. Kendi performanslarını ve diğerlerinin performanslarını değerlendirirler.
- h. Tiyatro gibi ortamlardaki canlı performansları izlerler.
- i. Tartışmalarda yer alırlar.
- j. Olaylara milli ve uluslar arası boyutta bakarlar.

B. Okuma

Okuma bölümünde şu açıklamalara yer verilmiştir (The National Curriculum, 2007: 98):

Yazılı metinlerden hareketle canlandırma etkinlikleri: Okuma becerisini geliştirmek için yazılı metinlerin canlandırılmasının yoluna da gidilmelidir.

Diğer disiplinlerle etkileşim: Okuma becerisinin geliştirilmesi için diğer disiplinlere ait metinler de kullanılmalıdır.

Yazarlarla ve diğer okuyucularla konuşmak: Yazarlarla ve diğer okuyucularla konuşmak da okuma becerisinin gelişmesine yardımcı olur.

Okumayı teşvik edici etkinlikler: Kitap okuma grupları, edebî festivaller, okuma haftaları, çeşitli organizasyonlar okuma becerisinin gelişmesine yardımcı olur.

Öğretim programı öğrencilere şunları sağlamalıdır:

- a. Bağımsız ve hayat boyu okuma,
- b. Okuduklarını tartışma ve paylaşma,
- c. Metnin tamamına ulaşma,
- d. Yazı yazarken örnek alınabilecekleri metinleri okuma,
- e. Metinleri canlandırma,
- f. Diğer disiplinler işbirliği içinde okuma becerisini geliştirme,
- g. Yazarlarla ve diğer okuyucularla tanışma ve konuşma,

- h. İlgi çekici metinlerde çözümlemeler yapma,
- i. Farklı metinleri okuma.

C. Yazma

Yazma becerisinde şu açıklamalara yer verilmiştir (The National Curriculum, 2007: 99):

Bakış açıları: Yerli ve yabancı forumlara, makalelere, sorunlara karşı tepki geliştirebilmektir.

Çalışmalarını gözden geçirme: Öğrencilerin çalışmalarını kendilerinin değerlendirmesidir.

Diğer disiplinlerle bağlantı: Diğer disiplinlere ait konularda da yazma çalışmasıdır.

Mümkünse yazarlarla birlikte çalışmak: Çalışmaları internet yardımı ile yazarlarla paylaşmaktır.

Gerçek içerikte yazmak: Öğrencilere, belirli bir amacı gerçekleştirmek için, yazının en güçlü silah olduğunu göstermektir.

Farklı dinleyici kitleleri: Farklı dinleyici gruplarını içerir.

Öğretim programı öğrencilere şu olanakları sunmalıdır:

- a. Bağımsız yazma yeteneklerini geliştirme,
- b. Düşüncelerini detaylandırarak ve derinleştirerek yazdırma,
- c. Dili farklı yönlerden kullanmalarını sağlama,
- d. Dünyadaki farklı bakış açılarını keşfederek yansımaları anlamlandırmak için dili kullanmalarını sağlama,
- e. Kendi yazılarını ve başkalarının yazılarını değerlendirme,
- f. Yazma becerilerini geliştirme,
- g. Yazı yazmayı öğrenmek için mümkünse yazarlarla birlikte çalışma,
- h. Farklı dinleyici kitleleri için de yazma.

4.2.3. Karşılaştırma

İngiltere’de “İngilizce” dersi adı altında edebiyat, dil ve anlatım birlikte işlenirken, Türkiye’de dil, anlatım ve edebiyat öğretimi “Türk Edebiyatı” ve “Dil ve Anlatım” olmak üzere iki derste yapılmaktadır.

Her iki ülkede dersin amaçları ve yetiştireceği insan tipi açısından ortaklık görülmektedir: Metinlerdeki sanat değerlerini sezdirme, dilin metinde kazandığı anlamları kavratma ve metni yorumlama becerisi, ulusal ve evrensel değerler ile estetik zevk kazandırma, tat verme ve bilgilendirme, ruhu besleme ve devlete yararlı birey olma. İngiltere öğretim programında kişilik, ilişkiler, toplum ve çevre gibi etkenler (Moon, 2001) edebiyat öğretimi ile varılmak istenen hedefi de şekillendirmektedir. İngilizce dersinin amaçlarında öncelikle bireysel gelişim daha sonra da toplumsal gelişim önemsenmiştir.

İngilizce dersi ile Türk Dili ve Edebiyatı dersi arasında sınıflandırma ve işleniş açısından farklılıklar görülmektedir. İngilizce dersi Türkiye’de ilköğretimde yer alan Türkçe dersi mantığı ile düşünülerek sınıflandırılmıştır. İngiltere’de dil öğretimi konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri kazandırılırken yapılmaktadır.

Her iki ülkenin edebiyat öğretiminde kültürel kazanımlara önem verilmiştir. İngiltere edebiyat öğretimi farklı kültürlerin ve edebiyatların tanınmasına ve bunların tam metin olarak okunmasına da önem vermiştir.

Türk Edebiyatı dersi yöntem ve tekniklerin kullanılışı, etkinliklerin açıklanması bakımından İngilizce dersine göre daha ayrıntılı hazırlanmıştır. İngilizce öğretim programında konulara ayrılacak zaman, öğretim metotları ve öğretim araç gereçleri gibi bilgilere yer verilmemiştir.

Konuların sınıflandırılmasında ve işlenişinde her iki ülkedeki edebiyat öğretiminde kronolojik, yazar temelli, konu temelli ve tür temelli yaklaşımlardan kronolojik yaklaşım ile karşılaşmaktayız.

Türk Edebiyatı derslerinde metin incelemeleri, yapı bakımından çözümleme, tema, dil-anlatım, anlam bakımlarından inceleme ve yorumlama sıralamasıyla yapılacaktır. İngiltere edebiyat öğretiminde metin incelemelerine dair yöntem bakımından bir açıklama yapılmamıştır. Dersin işlenişi öğretmenlere bırakılmıştır, konu öğretimi için anahtar bilgi, kelime ve kelime öbeklerinin tanımı, bilgi ve iletişim teknolojisi ile ilgili öneriler ve konunun diğer konularla bağlantısı açıklamalarda verilmiştir.

Türk Edebiyatı öğretim programı İngilizce öğretim programına göre daha ayrıntılı hazırlanmıştır.

Türk Edebiyatı öğretim programı ve kılavuzu öğretmenin ve öğrencinin ne yapacağı, metne niçin ve nasıl yaklaşacağını açık ve net olarak ifade etmiştir. İngilizce öğretim programında öğretmenin neyi, niçin ve nasıl yapacağı o kadar açık ve net ifade edilmemiştir. Bunun sebebi İngilizce dersi için öğretmen el kitabının bulunmasıdır.

Her iki ülkenin edebiyat öğretimi öğrencinin etkin olmasına göre bireysel farklılıklar gözetilerek hazırlanmıştır.

Türk Edebiyatı ve İngilizce dersleri ünitelere göre planlanmıştır. Konuların sınıflandırılmasında ve işlenişinde kronolojik yaklaşım görülmektedir.

Okuma, dinleme, yazma ve konuşma çalışmaları her iki ülkenin edebiyat öğretiminde önemli yer tutmaktadır. Ancak İngiltere edebiyat öğretimi bu dört temel beceriye göre planlanmıştır.

Öğretim programlarında dönem-eser-zihniyet bağlantısı verilmeye çalışılmıştır. Ancak metinler nicel yönden Türk Edebiyatı öğretim programında daha geniş yer tutmaktadır. Her iki ülkenin haftalık ve yıllık ders saati birbirine yakın olmasına rağmen konulara ve kazanımlara ayrılan zaman eşit değildir.

İngiltere öğretim programı Türkiye öğretim programına göre beceri kazandırmaya daha çok yönelmiştir. Türk Edebiyatı öğretim programında bilgi ve

beceri kazandırma amaçlanmış fakat zaman zaman bilgi kazandırma beceri kazandırmanın önüne geçmiştir.

Her iki ülkedeki edebiyat öğretimi şu şekilde tablolandırılabilir:

Tablo 27: Türkiye ve İngiltere Öğretim Programı

Ölçütler	Türk Edebiyatı	İngilizce
Öğretim Programının amacı	Metinlerdeki sanat değerlerini sezdirme, dilin metinde kazandığı anlamları kavratma ve metni yorumlama becerisi, ulusal ve evrensel değerler ile estetik zevk kazandırma, tat verme ve bilgilendirme, ruhu besleme ve devlete yararlı birey olma...	Metinlerdeki sanat değerlerini sezdirme, dilin metinde kazandığı anlamları kavratma ve metni yorumlama becerisi, ulusal ve evrensel değerler ile estetik zevk kazandırma, tat verme ve bilgilendirme, ruhu besleme ve devlete yararlı birey olma...
Programın hazırlanmasında temel alınan yaklaşım	Yapılandırmacı Yaklaşım	Yapılandırmacı Yaklaşım
Konuların sınıflandırılmasında kullanılan yaklaşım	Kronolojik Yaklaşım	Kronolojik Yaklaşım
Öğretim merkezi	Öğrenci	Öğrenci
Edebiyat öğretiminde etkin merkez	Metin merkezli	Metin merkezli
Ders kitabı ve materyalleri desteği	Ders kitabı (Diğerleri henüz hazır değildir.)	Ders kitabı, öğretmen kitabı, öğrenci çalışma kitabı.

4.3. TEORİLER, YAKLAŞIMLAR, STRATEJİLER, YÖNTEM ve TEKNİKLER

4.3.1. Türkiye Eğitim Sürecinde ve Edebiyat Öğretiminde Esas Alınan Teoriler

Bu bölüm eğitim sistemi ve orta öğretim, öğretim programı, ders kitapları ve materyalleri ile sınıf içi uygulamalar başlıklarıyla incelenecektir.

a. Eğitim sistemi ve orta öğretim: Türk Edebiyatı öğretimi ülke genelinde öğretim programı ve ders kitaplarıyla merkezî bir özellik göstermektedir.

Eğitim sisteminin düzenlenişinde Piaget'in gelişim evreleri dikkate alınmıştır.

b. Öğretim programı: Türk edebiyatı öğretim programı dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında sürekli olarak kendini yenilemiştir. Son program öğretmeni rehber, yönetici, yardımcı, yönlendirici ve düzenleyici, öğrenciyi de daha aktif gören yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmıştır.

Türk Dili ve Edebiyatı'nın Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım olarak iki derste işlenmesi öğretimin bütünlük içinde gerçekleştirilmesini engellemektedir.

c. Ders kitapları ve materyalleri: Ders kitabındaki grup çalışmalarında sınıf içi uygulamalarda Vygotsky'in işbirlikçi öğrenme teorisinin etkileri görülmektedir.

Gerek öğretim programında gerek ders kitabında Bruner'in teorisinin izleri görülmektedir. Önceki öğrenmelerle bağlantı kurulmuş, dış çevre ve kültürün öğrenmeye etkisi üzerinde durulmuştur.

Öğretim programında ve ders kitaplarında her öğrencinin ilgi ve yeteneğinin farklı olmasından dolayı hepsine hitap edebilecek kazanımlara, etkinliklere, ölçme ve değerlendirme sorularına yer verilmiştir. Burada da Gardner'in çoklu zekâ teorisinin izleri görülmektedir.

Öğretim programında metin incelemelerinde genellikle tam metin üzerinde çalışılması önerilmiştir. Bu planlamada bütüncül yaklaşımın izleri görülmektedir. Fakat belirlenen zaman dilimine göre işlenmesi gereken konu sayısının fazlalığı nedeniyle çoğu zaman metin incelemeleri derinlemesine yapılamamaktadır.

Metin çalışmaları için önerilen yöntem, okuma ve dinleme çalışmalarından sonra metin incelemesi ve çözümlemedir.

Öğretim programında metin incelemelerinde hermeneutik, alımlama estetiği, okuyucu yanıtı teorisi ve metinler arası teorisinin etkilerini görmekteyiz:

“Programın hazırlanmasında edebî metnin, ortaya çıktığı dönemin zihniyetiyle ve kendisinden önce ve sonra yazılmış veya söylenmiş olan edebî eserlerle ilişkili olduğu; edebî metnin her okunduğunda yorumlanarak yeniden kurulacak bir yapıya ve yeniden anlamlandırılacak anlatım ve dil özelliklerine sahip olduğu her zaman göz önünde tutulmuştur.” (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 3).

Metin incelemelerinde sanatçı-metin, yazar-metin-dış dünya bağlantısını kurma dikkate alınmıştır. Yazar, metin ve dış dünyayı merkez alan teoriler metin incelemelerinde kullanılmıştır. Program, ders kitabı ve uygulama çalışmaları bütün olarak düşünüldüğünde okuru merkez alan çalışmaların çok fazla olmadığı görülmektedir. Metni çözümleme, yorumlama ve değerlendirme çalışmaları yapılmış fakat metinlerin okur üzerindeki etkilerine, yansımalarına ve değişimlerine yeteri kadar yer verilmemiştir.

Öğretim programına ve ders kitabına etik yaklaşım doğrultusunda Türk toplumunun kültürel ve ahlaki özelliklerini içeren ve Atatürk İlke ve İnkılapları doğrultusunda yazılmış metinlere yer verilmiştir.

Öğretim programında basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora yöntemi, problem çözme, tartışma, açıklama, canlandırma, yeniden yapılandırma gibi tekniklerin önemi üzerinde durulmuştur.

Öğrencilerin kütüphaneler ve kültür merkezleri gibi dış kaynaklara, araştırmaya yönlendirilmeleri de araştırmacı bir kişiliğe sahip olmaları nedeniyle önemlidir.

Okuma çalışmalarında öğrencilerden kitap okumaları ve incelemeleri, kitapları arkadaşlarına tanıtmaları, MEB'in belirlediği kitapları okuyup değerlendirmeleri istenmiştir. Bu da eleştirel düşüncelerinin gelişmesi için önemli bir çalışmadır.

Türk Edebiyatı ders kitapları şekil bakımından öğrencinin ilgisini çekmekten uzaktır. İçerik bakımından da okur merkezli olma özelliği hedeflense de genelde metin merkezlilik gözlenmektedir.

Dil bilim, anlam bilim, üslup incelemesi, yorum bilim, metinler arasılık, metin-yazar ve metin dönem ilişkileri gibi özelliklere ders kitabında zaman zaman dikkat edilmiştir. Eğitimde diğer disiplinlerden kısmen de olsa yararlanılmıştır.

Ders kitabı üniteleri tür merkezli olarak planlanmış, sınıflandırmada kronolojik yaklaşıma uyulmuştur.

Metin seçiminde bütüncül yaklaşıma uyulmuş, ders kitabına metinlerin tamamı alınmış ve metinlerin diğer metinlerle bağlantısı kurulmuştur. Türk Edebiyatı'nın yanı sıra diğer Batı ve Türk Dünyası Edebiyatı metinlerine de yer verilmiştir. Burada da bütüncül yaklaşımın izlerini görmekteyiz.

Metinler ders kitabında orijinal halde günümüz Türkçesine göre yapılmış çevirileri ile birlikte yer almıştır. Dersin işlenişi öğrenciye görelilik ilkesi gözetilerek günümüz Türkçesi'ne göre yapılmış çeviri metinler yoluyla gerçekleşmektedir.

Türk Edebiyatı ders kitapları hazırlık, inceleme, anlama-yorumlama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Bu inceleme şekli son dönem metin incelemelerinde kullanılan bir yaklaşımdır.

Hazırlık çalışmaları öğrenciyi derse motive etme özelliği gösterirken aynı zamanda öğrenciyi, araştırmaya da yönlendirmektedir.

“İnceleme” bölümü metnin yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından çözümlenmesine metin merkezli olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı düşünmenin gelişmesi amaçlanmıştır. Teknolojiyi kullanma becerisi de bu bölümde değerlendirilecektir.

Anlama-yorumlama bölümünde yapısalcı metin incelemelerinde görülen metnin yapı, tema, dil ve anlatım öğeleri ile kazandığı anlamı belirleme üzerinde durulmuştur.

Değerlendirme bölümünde sorularda çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu gibi bir çeşitlilik gözlenmektedir. Bu yaklaşım öğrenmeyi çok yönlü ölçmeyi ve dikkati canlı tutmayı amaçlamaktadır.

d. Sınıf İçi Uygulamalar: Sınıf içi uygulamalarda öğrenci merkezli bir yaklaşım hedeflense de sınıf düzeni ve ders anlatımından, öğrenci sayısından, öğretmenlerin yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklere uzak olmasından dolayı öğretmen merkezli bir yaklaşım görülmektedir.

Türk Edebiyatı dersi için sınıflar grup çalışmasına elverişli şekilde düzenlenmemiştir.

Ders süresinde öğrencinin dikkatinin kaybolma zamanı dikkate alınmıştır.

Ders işlenişinde kısıtlı zamanda çok kişiyle ders işlendiği için her öğrenciye yeteri kadar zaman ayıramamaktadır. Bu durum öğrenilenlerin zamanında değerlendirilmesini ve öğrenmeyi ölçmeyi engellemektedir. Dersin zamanında işlenme gayreti öğretme amacının önüne geçebilmektedir.

Türk Edebiyatı dersi, ders kitabı merkezli işlenmektedir. Her öğrencinin derse getireceği ortak bir ders kitabı vardır. Ders kitabındaki bilgilerin sistemli ve düzenli olması öğrenmeyi olumlu etkilese de tek tip kaynak kullanımı öğretimde verimliliği düşürmektedir.

Metin incelemelerinde metnin çözümlenmesi ve yorumlanmasını ön planda tutan metin merkezli bir öğretim gözlenmiştir. Öğrencinin metni kurgulamasını,

yeniden oluşturmasını, resimlemesini amaçlayan okur merkezli bir ğretim yapılmamaktadır.

Konuların işlenişinde düz anlatımın yanı sıra, soru-cevap tekniği çok fazla kullanılmıştır. Dramatizasyon yöntemi kısıtlı bir sürede n hazırlıksız gerekli görüldüğü yerlerde kullanılmıştır.

Türk Edebiyatı dersinde teknoloji kullanımından yeteri kadar yararlanılamamaktadır. Ders, niversiteye geçiş için gerekli olan SS adlı sınavla çok fazla bağıntılı olarak işlenmemektedir. Bütüncül bakış açısı dikkate alınmamıştır.

4.3.2. İngiltere Eğitim Sürecinde ve Edebiyat ğretiminde Esas Alınan Teoriler

Bu bölüm eğitim sistemi ve orta ğretim, ğretim programı, ders kitapları ve materyalleri ile sınıf içi uygulamalarla değerlendirilecektir.

a. Eğitim sistemi ve Ortaöğretim: İngilizce ğretimi ülke genelinde uygulanması gereken ğretim programı merkezî ile ğretim programına okulların kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda ders ekleyebilmeleri özelliği ve ders kitaplarıyla yerel bir özellik göstermektedir.

Eğitim sisteminin özellikle KS gibi evrelerin düzenlenişinde Piaget'in gelişim evreleri teorisi dikkate alınmıştır.

b. Öğretim Programı: Öğretim programı dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında sürekli olarak kendini yenilemiştir. Öğretmenin rehberlik yaptığı ve öğrencinin daha aktif olduğu yapılandırmacı yaklaşım gözlenmektedir.

Vygotsky'in bireylerin her birinin hedefleri göz önünde bulundurularak bireysel veya grup çalışmaları şeklindeki teorisi ğretim programının uygulanışında, özellikle ğretmen-ğrenci etkileşiminin olmasından dolayı kullanılmıştır.

Bruner'in geçmişte edinilen bilgilerin sonraki öğrenmeleri etkileyebileceği, okul dışında öğrenme gibi düşünceleri öğretim programında ve ders kitaplarında görülmektedir.

c. Ders Kitapları: Ünite esasına göre planlanmıştır. Her ünitenin başında öğrenciye kazandırılması hedeflenen davranışlar belirtilmiştir. Konu ile ilgili kısa bilgi verildikten sonra etkinlikler yolu ile konu işlenmeye başlanmıştır. Edebiyat ile dil bilgisi ve okuma, yazma, dinleme, konuşma çalışmaları birlikte yapılmaktadır. Edebiyat ve dil öğretiminde bütünlük görülmektedir. Bütüncül yaklaşımla ders işleme hedeflenmiştir.

Öğretim programında bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmuştur. Burada da Gardner'in çoklu zekâ teorisinin izleri görülmektedir.

Metin incelemeleri tam metin üzerinde yapılmaktadır. Bütüncül yaklaşımın izleri görülmektedir. Belirlenen zaman dilimi işlenmesi gereken konuları tüm yönleriyle işlemek için uygundur.

Öğretim programında öncelikle bireysel gelişime daha sonra da öğrencinin toplumsal gelişimine önem verilmiştir. Bu bağlamda eleştirel ve yaratıcı düşünme ve öğrenilenleri dört temel beceri dâhilinde hayata uyarlama önemli bir yer tutmaktadır.

Öğretim programında ve ders kitaplarında metin incelemelerinde hermeneutik, alımlama estetiği, okuyucu yanıtı teorisi ve metinler arası teorisinin etkileri görülmektedir. Özellikle okur merkezli yaklaşım üzerinde fazla durulmuştur.

Programda konuşma, dinleme, okuma ve yazma olarak planlanan bölümler öğrenci merkezli bir yaklaşıma göre planlanmıştır.

Ünitelerin planlanmasında tür yaklaşımı ve kronolojik yaklaşım esas alınmıştır.

Ders kitaplarında ünite başlangıcında kazanımlardan sonra konu ile ilgili kısa bilgilere yer verilmiştir.

Öğretim programında ve stratejisinde yer alan terimlerle metin analizi yolu yazar merkezli yaklaşımlar, okuyucu merkezli yaklaşımlar vb. uygulamalar sezdirilmektedir (Moss, 1999: 210).

İngilizce öğretim programı (DfEE, 1995a) ve stratejisi (DfEE, 1998) içerdikleri terimlerle kullanılacak olan yaklaşımlara çağrışım yapmaktadır. İroni, imaj, metafor ve sembol gibi terimlerle yeni eleştiri (new criticism); biyografi, nükteli beşlik (limerick), roman ve parodi ile tür (genre) yaklaşımı çağrıştırılır (Moss, 1999: 207).

İngilizce dersi GCSE adlı sınavla bütünlük içinde gerçekleşmektedir.

Ders kitaplarında metin seçiminde metinlerin birbirleriyle ilişkisi, metin-yazar ve dönem bağlantısı dikkate alınmıştır. Her ünite dört temel beceriye göre düzenlenmiştir. Edebiyat öğretimi dil öğretimi ile birlikte yapılmıştır. Bütüncül bakış açısı dikkate alınmıştır.

Edebiyat konuları metine yaklaşım, metinden alıntılar, karakter, kurgu ve içerik çözümlemesi, temayı bulma, dil özelliklerini belirleme şeklinde işlenmektedir. Metin merkezli başlayan öğretim öğrenilenlerin hayata uyarlanması ve öğrencideki değişimlerin incelenmesi ile okur merkezli devam etmektedir.

İngilizce ders kitaplarının sonunda öğretim programı doğrultusunda farklı kültürleri ve gelenekleri tanıtmaya amaçlı farklı kültürlerin ve geleneklerin şiirlerinden örnekler incelenmiştir. Bunda İngiliz toplumunun çok kültürlü yapısının da etkisi vardır.

İngilizce ders kitapları öğrencinin ilgi alanlarını, oyunu ve macerayı daha ön plana çıkararak hazırlanmıştır. Seçilen konuların güncelliği, öğrencinin ilgisine hitap etmesi ve görsel yönden çok fazla desteklenmesi öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Kitaplarda okuduğunu anlama ve öğrencilerin kendi üsluplarını oluşturmaları, yaratıcı, araştırmacı ve eleştirel bakış açısını kazanmaları ve kullanmaları amacıyla yazma becerilerine dayalı pek çok alıştırmaya yer verilmiştir.

Metin incelemeleri dört temel beceriyi ve dil çalışmalarını dikkate alarak bütünlük içinde yapılmaktadır.

Metinler arası farklılıklara, metinler yoluyla öğrenilenlerin günlük hayata uyarlanmasına önem verilmiştir.

Kitabın sonunda öğrendiklerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bölüm hazırlanmıştır, konularla ilgili ipuçları verilmiştir. Öğrenci keşfetmeye yönlendirilmiştir.

Kitapların dil ve anlatımı, metin seçimi öğrenciye görelilik ilkesi dikkate alınarak düzenlenmiştir.

KS4 İngilizce ders kitapları öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitabı ve antolojilerle birlikte hazırlanmıştır. Bu da öğretimin devamlı ve sistemli şekilde ilerlemesini sağlamaktadır.

KS4 İngilizce dersinde ders kitabına bağımlı bir öğretim yapılmamaktadır. Öğretmen istediği materyalleri istediği şekilde işleme özgürlüğüne sahiptir.

Teknoloji kullanımı önemli bir yere sahiptir. Dijital kaynaklara yönlendirme, dersi teknolojideki son gelişmelere göre sunma hedeflenmiştir.

d. Sınıf içi uygulamalar: Öğrenci merkezli bir yaklaşım görülmektedir.

İngilizce dersi için sınıflar grup çalışmasına elverişli şekilde düzenlenmiştir.

Ders işlenişinde her öğrenciyle yeteri kadar ilgilenilebilmektedir. Bu durum öğrenilenlerin zamanında değerlendirilmesini ve öğrenmeyi ölçmeyi kolaylaştırmaktadır.

İngilizce dersi, ders kitabı merkezli işlenmemektedir. Metin seçiminde çok fazla kaynaktan yararlanılmaktadır.

Konuların işlenişinde düz anlatımın ve soru-cevap tekniği çok az kullanılmıştır. Tüm yöntem ve tekniklerden mümkün olduğunca fazla yararlanılmıştır.

4.3.3. Karşılaştırma

a. Eğitim Sistemi ve Ortaöğretim: Türk Edebiyatı öğretimi merkezî bir özellik gösterirken İngilizce öğretimi ülke genelinde uygulanması gereken öğretim programı merkezî ile öğretim programına okulların kendi istek ve ihtiyaçları doğrultusunda ders ekleyebilmeleri özelliği ve ders kitaplarıyla yerel bir özellik göstermektedir.

Her iki ülkede eğitim sistemi Piaget'in gelişim evreleri teorisi dikkate alınarak düzenlenmiştir.

b. Öğretim Programı: Türkiye ve İngiltere öğretim programları dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında sürekli olarak kendini yenilemiştir. Öğretmenin rehberlik yaptığı ve öğrencinin daha aktif olduğu yapılandırmacı yaklaşım öğretim programlarına hâkimdir.

Vygotsky'in bireylerin her birinin hedefleri göz önünde bulundurularak bireysel veya grup çalışması yapması, Bruner'in geçmişte edinilen bilgilerin sonraki öğrenmeleri etkileyebileceği, okul dışında öğrenme gibi düşünceleri her iki ülkede de dikkate alınmıştır.

Öğretim programında bireysel farklılıklar her iki ülkenin edebiyat öğretiminde dikkate alınmıştır.

Türk Edebiyatı öğretim programında bireysel gelişim kadar toplumsal gelişim de önemlidir. Bu nedenle toplumun kültürel, millî ve ahlaki değerleri Türk Edebiyatı dersinde metinler aracılığı ile kazandırılmaya çalışılmıştır. İngilizce öğretim programında öncelikle bireysel gelişime daha sonra da öğrencinin toplumsal gelişimine önem verilmiştir. Bu bağlamda öncelik eleştirel ve yaratıcı düşünme ve öğrenilenleri dört temel beceri dâhilinde hayata uyarlamaya verilmiştir. İngiliz

toplumunun kültürel, millî ve ahlaki değerleri metinler aracılığı ile verilmeye çalışılmamıştır.

İngilizce öğretim programında ve ders kitaplarında, metin incelemelerinde hermeneutik, alımlama estetiği, okuyucu yanıtı teorisi ve metinler arası teorisinin etkileri görülmektedir. Türk Edebiyatı dersi için de metinler arası ve diğer teorilere göre ders işleme kısmen planlanamamış olsa da bu durum uygulamada görülmemektedir. Bu da bizi edebiyat öğretiminin Türkiye’de metin merkezli, İngiltere’de hem okur hem metin merkezli yapıldığı sonucuna götürmektedir.

Her iki ülkede de edebiyat öğretimi ünitelerinin planlanmasında tür yaklaşımı ve kronolojik yaklaşım esas alınmıştır. Metin seçiminde metinlerin birbirleriyle ilişkisi, metin-yazar ve dönem bağlantısı dikkate alınmıştır.

Türk Edebiyatı dersi uygulamada ÖSS adlı sınavla planlama açısından paralel işlenmezken, İngilizce dersi GCSE adlı sınavla bütünlük içinde gerçekleştirilmektedir.

c. Ders Kitapları ve Materyalleri: Türk Edebiyatı ve KS4 İngilizce ders kitapları ünite esasına göre planlanmıştır. Türkiye’de edebiyat, dil ve anlatım ayrı iki derste yapılırken İngiltere edebiyat ve dil öğretiminde bütünlük görülmektedir.

Metin incelemeleri her iki ülkede tam metin üzerinde yapılmaktadır. Ancak, işlenmesi planlanan konuların niceliği metin inceleme yöntemini de etkilemektedir.

Türk Edebiyatı dersinde Batı ve Türk Dünyası Edebiyatı’na Türk dilinin geniş kitlelerce kullanıldığını gösterme, diğer ülkelerin edebiyatlarını tanıtmak amacıyla yer verilmiş ve metin seçiminde bir tür belirlenmemiştir. İngilizce ders kitaplarının sonunda öğretim programı doğrultusunda farklı kültürleri ve gelenekleri tanıtmak amaçlı farklı kültürlerin ve geleneklerin şiirlerinden örnekler incelenmiştir. Yabancı kültür ve geleneklerin tanıtılmasında ve ders kitaplarına dâhil edilmesinde İngiliz toplumunun çok kültürlü yapısının da etkisi vardır.

İngilizce ders kitapları Türk Edebiyatı ders kitaplarına göre öğrencinin ilgi alanlarını, oyunu ve macerayı ön plana çıkararak hazırlanmıştır. Seçilen konuların

güncelliği, öğrencinin ilgisine hitap etmesi ve görsel yönden çok fazla desteklenmesine önem verilmiştir.

İngilizce derslerinde okuduğunu anlama ve öğrencilerin kendi üsluplarını oluşturma, yaratıcı, araştırmacı ve eleştirel bakış açısını kazanma ve kullanma amacıyla yazma becerilerine çok önem verilmiştir. Türk Edebiyatı dersinde bu durum Dil ve Anlatım dersinin de etkisinden dolayı yeterince gerçekleşmemektedir.

Teknoloji kullanımına, dijital kaynaklara İngilizce öğretiminde daha çok önem verilmiştir.

KS4 İngilizce ders kitapları öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitabı ve antolojilerle birlikte hazırlanmıştır, öğretim daha sistemli, etkili ve sürekli şekilde gerçekleşebilmektedir. Türkiye’de bu durum planlanmasına rağmen gerçekleşmemektedir.

Türk Edebiyatı dersi genellikle ders kitabına bağımlı gerçekleşirken KS4 İngilizce dersinde ders kitabına bağımlı bir öğretim yapılmamaktadır. Öğretmen istediği materyalleri istediği şekilde işleme özgürlüğüne sahiptir.

d. Sınıf İçi Uygulamalar: Türkiye’de öğrenci sayısı, sınıf düzeni gibi dış değişkenlerin de etkisiyle daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşım, İngiltere’de öğrenci merkezli bir yaklaşım görülmektedir.

İngilizce dersi için sınıflar grup çalışmasına elverişli şekilde düzenlenmiştir. Türkiye’de bu durum gözlenmemiştir.

İngiltere edebiyat öğretiminde öğrenciyle yeteri kadar ilgilenilebilmektedir, öğrenci sayısının da az olmasının etkisiyle öğrenilenlerin değerlendirilmesi ve ölçülmesi zamanında yapılabilmektedir.

İngiltere’de konuların işlenişinde Türkiye’dekinin aksine düz anlatım ve soru-cevap tekniği çok az kullanılmıştır.

Tablo 28: Türkiye ve İngiltere’de Hâkim Teori ve Yaklaşımlar

Ölçütler	Türkiye	İngiltere
Eğitim sistemi	Merkezi	Merkezi ve yerel
Öğretim	Yapılandırımcı yaklaşım	Yapılandırımcı yaklaşım
Edebiyat öğretimi	Metin merkezli	Okur merkezli, metin merkezli
Metin incelemeleri	Yapısalcılık, metinler arasılık	Yapısalcılık, metinler arasılık, okuyucu yanıtı teorisi

4.4. DERS KİTAPLARI VE MATERYALLERİ

4.4.1. Türk Edebiyatı Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Materyalleri

4.4.1.1. Ders Kitapları

Türk Edebiyatı dersinin amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlayan en büyük araç şüphesiz ders kitabıdır.

Bu bölümde 2005 tarihli Türk Edebiyatı öğretim programına göre MEB tarafından hazırlanan dokuzuncu, onuncu, on birinci ve on ikinci sınıf ders kitapları incelenecektir. Yeni yapılanma nedeniyle Türk Edebiyatı ders kitaplarından dokuzuncu ve onuncu sınıf 2006, on birinci sınıf 2007, on ikinci sınıf 2008 tarihinde yürürlüğe girmiştir.

Ders kitapları üç aşamada incelenecektir: Öğretim programında belirtilen ölçütlere uygunluk, ders kitaplarının şekil yönünden incelenmesi, ders kitaplarının içerik yönünden incelenmesi.

I. Öğretim Programında Belirtilen Ölçütlere Uygunluk

Türk Edebiyatı dersi 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda kullanılan MEB yayınlarından şu kitaplar incelenecektir:

Türk Edebiyatı 9 (2008): Ali KURT, Ekrem DEMİR, Tuğba BAŞER, Güzide ÇİFTÇİ, Nuran ÖZLÜK, Murat SUKAN, Abdurrahman YÜKSEL, Arif ARSLAN, Ekrem AYYILDIZ, Kerem Fatih CEYHAN, Mustafa ÇETİN, Erhan SÖĞÜT, Başak TOPTAŞ, Bekir ZENGİN tarafından hazırlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 28.06.2006 gün ve 283 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir, okutulma süresi belirtilmemiştir. İncelenen kitap 3. baskı, 220 sayfadır.

Türk Edebiyatı 10 (2008): Ali KURT, Ekrem DEMİR, Tuğba BAŞER, Güzide ÇİFTÇİ, Nuran ÖZLÜK, Murat SUKAN, Abdurrahman YÜKSEL, Arif

ARSLAN, Ekrem AYYILDIZ, Kerem Fatih CEYHAN, Mustafa ÇETİN, Erhan SÖĞÜT, Başak TOPTAŞ, Bekir ZENGİN tarafından hazırlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 28.06.2006 gün ve 283 sayılı kararı (kitapta 28.03.2008 gün ve 283 sayılı kararı ile yazmaktadır) ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir, okutulma süresi belirtilmemiştir. İncelenen kitap 3. baskı, 222 sayfadır.

Türk Edebiyatı 11 (2007): Ali KURT, Ekrem DEMİR, Nuran ÖZLÜK, Tuğba BAŞER, Murat SUKAN, Ekrem AYYILDIZ ve Ayhan ÖNDER tarafından hazırlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 19.04.2007 gün ve 87 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir, okutulma süresi belirtilmemiştir. İncelenen kitap 1. baskı, 217 sayfadır.

Türk Edebiyatı 12 (2008): Ali KURT, Ekrem DEMİR, Dr. Fatma Meliha ŞEN, Nuran ÖZLÜK, Turgay ANAR, Tuğba BAŞER BERBER ve Ayhan ÖNDER tarafından hazırlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 14.02.2008 gün ve 111 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir, okutulma süresi belirtilmemiştir. İncelenen kitap 1. baskı, 210 sayfadır.

Ders kitapları da programda belirtildiği gibi ünitelerden oluşacaktır (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 17). İncelediğimiz ders kitaplarında bu ölçüte uyulmuştur.

Ders kitaplarına metin seçiminde programda belirtildiği gibi yazar değil metin esas alınmıştır. İnceleme, çözümleme ve yorumlama bölümlerinde dil bilim, anlam bilim, üslup incelemesi, yorum bilim, metinler arasılık, metin-yazar ve metin dönem ilişkileri gibi özelliklere dikkat edilmesi gerekmektedir (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 18). Kitapların içeriğinde metin-yazar ve dönem bağlantısı kurulmuştur. Metinlerin diğer metinlerle ilişkileri zaman zaman vurgulanmıştır.

Birinci gruptaki ünitelerde yani dokuzuncu sınıfta ihtiyaca göre birkaç metinden parçalar seçilmelidir (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 18). Ders kitaplarında bazı yerlerin (bölüm sonu tablosunda eksik bölümler yer almıştır) dışında bu kurala uyulmuştur. Genel anlamda kazanımlara uygunluk görülmektedir.

On, on bir ve on ikinci sınıflarda roman ve tiyatro dışındaki metinlerin tamamının alınmasına dikkat edilecektir ve Batı Edebiyatından, XX. yüzyıldan itibaren de Türkiye dışı Türk edebiyatlarından uygun serbest okuma parçaları seçilecektir (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 4-5). Kitaplarda buna dikkat edilmiştir.

Dokuzuncu sınıf metin seçiminde programda belirtildiği gibi (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 18) dönem veya gruplarını en iyi temsil eden, yakın dönem Türk ve dünya edebiyatlarından seçilmiş metinlere yer verilmiştir.

On ve on birinci sınıflarda ünite adları, amaçlar ve kazanımlar doğrultusunda (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 18) metin seçilmiştir.

On ikinci sınıfta “Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı’nın Oluşumu” bölümünde bununla ilgili yazılmış inceleme ve değerlendirme yazıları (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 18)’na yer verilmiştir.

On ikinci sınıf “Cumhuriyet Dönemi Başlarında Öz Şiir” ve “Serbest Nazım ve Toplumcu Gerçekçi Şiir” bölümlerinde programda belirtilen şairler (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 19)’e yer verilmiştir, önceki dönemlere ve Batı Edebiyatına ait metinler de yer almaktadır.

“IV. Ünitenin ikinci kısmında ise “Göstermeye Bağlı Edebî Metinler” başlığı altında sahnedeki tiyatro ile edebî metin olarak tiyatronun farklılıkları sezdirildikten sonra, Cumhuriyet Döneminde yazılmış tiyatro metinleri üzerinde durulmalıdır” (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 19) düşüncesi ders kitabında etkinlik bölümünde oyunun sergilenmesi ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Metinler orijinal halleriyle ve yanında günümüz Türkçesine göre yapılmış çevirileri ile birlikte verilmiştir. Programda metnin orijinal hali verilse bile işlenişin günümüz Türkçesine çevrilmiş metinler üzerinde yapılmasının gerekliliği belirtilmiştir. Bu durum metnin içeriğinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı gibi belirli dönemde sahip olduğumuz söz hazinesine yabancılaşmaya da neden olabilir.

Ders kitabı metin seçimlerinde Atatürk İlke ve İnkılâpları doğrultusunda yazılmış metinlere de yer verilmiştir.

Türk Edebiyatı ders kitabındaki metin seçiminde belirtilen ölçütlere (Türk Edebiyatı Öğretim Programı: 20-21) uygunluk görülmektedir.

II. Ders Kitaplarının Şekil Yönünden İncelenmesi

Türk Edebiyatı ders kitapları boyut yönüyle İngiltere’de kullanılan ders kitapları ile aynıdır. Fakat kullanılan kağıdın niteliği daha düşüktür. Kitap resimlerinin çözünürlüklerinde bir standart görülmemektedir (Türk Edebiyatı 9: 67, 89, 93, 174, ...) ve resimler öğrencinin ilgisini çok fazla çekebilecek nitelikte değildir.

Dokuzuncu, onuncu ve on birinci sınıf ders kitaplarının dış kapak tasarımı aynıdır. On ikinci sınıf ders kitabı daha geç hazırlandığı için olsa gerek farklıdır.

Kitapların yazı tipi ve puntosunda bir standart görülmektedir.

Türk Edebiyatı ders kitaplarının sınıflandırılmasında öğretim programında Türkçe karakter kullanılmamıştır, fakat kitapta kullanılmıştır.

Kitaplar arasında terim farklılıkları görülmektedir. Kitap sonu terimlerin verildiği bölüm dokuzuncu ve on birinci sınıfta “edebiyat terimleri sözlüğü”, onuncu sınıfta “terim ve kavramlar”, on ikinci sınıfta “terimler sözlüğü” ile isimlendirilmiştir.

Diğer kitaplarda dikkat edildiği hâlde on birinci sınıfa ait kitapta içindekiler bölümünde sayfa numaralarına yer verilmemiştir.

Sınıf düzeyinde okunması gereken kitaplar sadece on bir ve on ikinci sınıf kitabında yer almaktadır.

III. Ders Kitaplarının İçerik Yönünden İncelenmesi

Türk Edebiyatı ders kitapları hazırlık, inceleme, anlama-yorumlama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Hazırlık çalışmaları “ders için gerekli malzemenin hazırlanması, ön bilgilerin harekete geçirilmesi, incelemeye yönelik olarak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi”(Türk Edebiyatı Programı, 2005: 166)’ni amaçlamaktadır. Kitapların bu bölümü konuya hazırlık, bilgilerin gözden geçirilmesi, öğrencinin yaşantısıyla bağlantı kurma amaçlı hazırlanmıştır. Sonraki ders için yapılması istenen hazırlıklar bir önceki bölüm sonunda hatırlatma veya etkinlik (Tabloda tek tek belirlenmiştir) olarak yer almıştır. Bu durum ön hazırlık için iyi görünse de kavram karmaşasına veya kitapların iyi hazırlanmadığı düşüncesinin oluşmasına neden olabilir.

Metnin yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından çözümlenmesini içeren “İnceleme” bölümün öğrencilerin, eleştirel ve yaratıcı düşünmesi, birbirleriyle iletişimi, araştırma-sorgulaması, problem çözme ve karar vermesi, teknolojiyi kullanma becerisi ile Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanması, sanat eserinden zevk amaçlanmıştır. Bu bölümde bir iki istisna dışında en az iki metin incelenmiştir. Çoğu zaman tema, dönem, yazar ortaklığı kurularak verilen metinler öğrencinin hem daha çok metni tanımasını hem de daha çok örnekle konuyu öğrenmesini sağlamaktadır.

Anlama-yorumlama bölümünde metnin yapı, tema, dil ve anlatım öğeleri ile kazandığı anlamı üzerinde çalışılır. Bu bölümde etkinlikler adı altında verilen birkaç metnin dışında metin verilmemiştir. İnceleme bölümünde verilen metinler sorular veya etkinlikler yoluyla çözümlenmeye çalışılmıştır.

Değerlendirme bölümünde öğrenilenlerin kazanımı belirlenmeye çalışılır. Değerlendirme bölümü konu sonlarında “ölçme ve değerlendirme” başlığı altında verilmiştir. Ayrıca ünite sonlarında genel bir “ölçme ve değerlendirme” bölümü bulunmaktadır. Bu bölümdeki soru tipleri öğretim programında da belirtildiği gibi (Türk Edebiyatı, 2005: 168) çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Öğrencide geliştirilmesi istenen davranış

şekillerine uygundur (eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, problem çözme gibi).

Öğretim programı sonunda verilen “kitap okuma öz değerlendirme formu”nda okuma amacının belirlenmesi, önceki bilgilerle bağlantı, okuma şekli, sonraki okumaları yönlendirme, olayları zihinde canlandırma, okuduğunu anlama ve analiz etme üzerinde durulmuştur.

“Hikâye ve roman okuma gözlem formu”, “Şiir kitabı okuma gözlem formu” ve “Olay çevresinde oluşan metinleri değerlendirme gözlem formu”nda edebiyatta yapısalcılık teorisi doğrultusunda öğrencilerin okuma sürecini incelemeye yönelik ölçütler kullanılmıştır.

Türk Edebiyatı dersi yıllara göre hedef ve kazanımlara göre programda gösterilen sayının üzerinde tam metin verilmiştir. Kitaplar metin yönünden zengindir. Öğretim programındaki hedef, kazanım ve tam metin sayısı şu şekildedir:

Tablo 29: 2005 Türk Edebiyatı Programına Göre Metin Sayısı

Sınıflar	Hedef Sayısı	Kazanım Sayısı	Önerilen Metin Sayısı	Tam Metin Sayısı	Parça Metin Sayısı
9. SINIF	37	231	18	71	29
10. SINIF	20	228	35	56	39
11. SINIF	32	368	34	43	31
12. SINIF	20	327	33	79	33
TOPLAM	109	1154	120	249	132

Ders kitapları sistemli olarak hazır bilgi vermek yerine öğrenciyi araştırmaya, keşfetmeye, eleştirmeye ve yaratıcı düşünmeye, değişik kaynaklara yönlendirecek nitelikte olmalıdır. Türk Edebiyatı dersi kitapları bu doğrultuda hazırlanmıştır.

Öğretim programında konuların bütünlük içinde, önceki ve sonraki konularla bağlantılı olarak işleneceği belirtilmiştir. Türk Edebiyatı dersindeki konularda bu durum dikkate alınmıştır.

Ders kitaplarının dili ve anlatımı güçlü, açık ve net, öğrencinin seviyesine uygun olmalıdır. Kitap dil ve anlatım yönünden bu kurala uymuştur.

Kitap içerik olarak çok yoğun hazırlanmıştır. Resimlemeler öğrencinin ilgisini çekmekten ve konuyu açıklamaktan uzak, seçilen konular bireysel gelişimden ziyade toplumsal ve kültürel değerlerin kazanımına yöneliktir.

Gerekli gereksiz çok fazla resim kullanılmıştır. Bu derse ilgiyi yok edebileceği gibi öğrencinin yaratıcı ve bağımsız düşünmesini etkileyip onu koşullu düşünceye itebilir.

Türkiye’de ders kitapları üzerine yapılan eleştirilerden bazıları şunlardır:

Çalışkan (2006), ders kitaplarındaki hazırlık çalışmalarını öğrenciyi o metne hazırlama, öğrenmeye güdüleme ve öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmeye yönelik olma bakımından yetersiz görmektedir. Ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygun hazırlanmadığını, zaman zaman bilimsel olmayan bilgilerin bilimselmiş gibi sunulduğunu, metin altı sorularının bazılarının cevabı içinde bulundurduğunu ve bunun öğrencinin yorumlamasını engellediğini belirtmektedir. Çalışkan(2006)’a göre “Üniversitelerimizin Eğitim Fakülteleri bünyesinde görevli akademisyenlerimiz, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görevli uzmanlarımız, uygulamanın içinde bulunan öğretmenlerimiz ve eğitim meseleleriyle ilgilenen araştırmacılarımız, bilimsel çalışmaları ve bu çalışmalarda ortaya koydukları öğretim model ve stratejilerini işe koşacakları eğitim materyalleri ile ders kitaplarının geliştirilmesine katkıda bulunmalıdırlar”.

Öztürk (2008) 2006-2007 öğretim yılında lise ders kitaplarının bedava dağıtılmasıyla öğretmenlerin kitap seçme durumunun ortadan kalkmış olmasını olumlu bir gelişme olarak değerlendirmektedir. Türk Edebiyatı programının herhangi bir sınıfının kitabında “dünya edebiyatı” ve “Türkiye dışındaki Türklerin edebiyatı” yer almamasını,

“etkinlik”, “metin” ve “soru” çokluğu bakımında hem öğrenciyi hem de öğretmeni bunaltacak yoğunlukta olmasını, seçilen metinlerin gereksiz yere çokluğunu ve bazı metinlerin 14-15 yaşındaki öğrenci seviyesinin üzerinde olmasını da olumsuz bir gelişme olarak değerlendirmektedir.

Aşağıdaki tabloda ünitelere göre seçilen metinlere ve yorumlara yer verilmiştir:

Tablo 30: Türk Edebiyatı Ders Kitapları Metin Seçimi ve Yorumları

I. Kitap (DOKUZUNCU SINIF ÜNİTE ve YORUMLARI)

ÜNİTE ADI		YORUM
I. ÜNİTE: GÜZEL SANATLAR VE EDEBİYAT		
1. Güzel Sanatlar İçinde Edebiyatın Yeri	İnceleme: Kar-Ahmet Muhip Dıranas Kar Musikiler-Yahya Kemal Beyatlı Kar Tanımı: Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedesi Atatürk, Sanat ve Edebiyat-Mehmet Yaşar Bilen	Üç metnin seçiminde temanın aynı olması ifade farklılığını verebilmek açısından yararlı olmuştur. Kazanımlar ve etkinlikler öğretim programı ile paralel olarak verilmiştir. “Sanat ve sanatçı ilişkisini fark eder.” kazanımı “... şiirlerinin birbirinden farklı olması sanat ve sanatçı ilişkisi bakımından size neler düşündürüyor?” sorusu ile karşılanmıştır. Soru açık uçlu bir sorudur, net değildir, kazandırılması istenen özellikler vurgulanmamıştır. Hazırlık çalışmaları araştırmaya ve düşündürmeye yönelik hazırlanmıştır. Metin altı sorular kazanımlarla uyumludur. Ölçme ve değerlendirme bölümü doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, açık uçlu ve yazılı ifade bölümlerinden oluşmaktadır.
2. Edebiyatın Bilimlerle İlişkisi	İnceleme: Vadideki Zambak-Honore De Balzac Anlama-Yorumlama: Matematik-Jules Supervielle	Toplum bilim ve matematik gibi alanlarla edebiyatın ilişkisi verilmeye çalışılmıştır. Kazanımlar ve etkinlikler öğretim programı ile paralel olarak verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme bölümü doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, yazılı ifade ve özeleştirici tablosu bölümlerinden oluşmaktadır.
3. Dilin İnsan ve Toplum Hayatındaki Yeri ve Önemi	İnceleme: Dil ve Kültür- Mehmet Kaplan	Öğretim programında belirtilen Saussure'deki dil-söz ayrımı üzerinde ders kitabında durulmamıştır. Ölçme ve değerlendirme doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, yazılı ifade ve özeleştirici tablosundan oluşan kısa bir bölümdür.

4. Metin	İnceleme: Koltuk Değnekleri- Bahaeddin Özdişi Seul'e 'Sarı Kar' Yağdı- Radikal	“Metinlerin sanat metinleri ve öğretici metinler olmak üzere işlevleri bakımından ikiye ayrıldığı, sanat metinlerinin ve öğretici metinlerin kendi içinde ayrı ayrı gruplandırılacağı belirtilir.” şeklinde bir açıklama verilmiştir. Ders kitabında metin seçiminde bu açıklama dikkate alınmıştır fakat ayrıca açıklama yapılmamıştır. Ölçme ve değerlendirme doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, yazılı ifadeden oluşan kısa bir bölümdür.
5. Edebî Metin	İnceleme: Malazgirt Savaşı- Prof. Dr. Erdoğan Merçil Malazgirt Ululaması- Fazıl Hüsnü Dağlarca Kıralık Konak'tan Metin- Yakup Kadri Karaosmanoğlu Oğuzata- Selahattin Batu	Problem çözme yöntemi ile edebî metin konusu verilmeye çalışılmıştır. Açıklamada söz edilen konular fazla ayrıntıya girilmende verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme bölümü doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, yazılı ifade ve özeleştirici tablosu bölümlerinden oluşmaktadır.
6. Edebiyat ve Gerçeklik	İnceleme: Güğüm- Sait Faik Abasıyanık Cazgır- Attila İlhan Kırkpınar Güreşleri (Sarayıçi)- Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedisi	Gerçeklik düşüncesi somut öğelerden yararlanılarak verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme bölümü doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, yazılı ifade ve özeleştirici tablosu bölümlerinden oluşmaktadır. Ünite sonunda ölçme ve değerlendirme bölümü vardır. Bu bölümde yazılı ifade ve özeleştirici tablosu yoktur, bulmaca verilmiştir.

II. ÜNİTE: COŞKU ve HEYECANI DİLE GETİREN METİNLER (ŞİİR)		
1. Şiir İnceleme Yöntemi a. Şiir ve Zihniyet	İnceleme: İlahi- Yunus Emre Gazel- Nedim Karanfil- Ahmet Haşim Karanfil- Orhan Veli Kanık	Gazel Türkiye Türkçesine aktarılarak da verilmiştir. Zihniyet şemasına yer verilmiştir. Anlama ve yorumlama ile Ölçme ve Değerlendirme bölümünde bir farklılık görülmemektedir.
b. Şiirde Ahenk (Ses ve Ritm)	İnceleme: Koçaklama- Koroğlu Gazel-Şeyhülislam Yahya Bütün Saadetler Mümkündür- Ziya Osman Saba	Bilgiler etkinlikler içinde verilmiştir. Diğer bölümlerde değişiklik yoktur.
c. Şiir Dili	İnceleme bölümü yer almamaktadır.	Metinler etkinlik bölümlerinde verilmiştir. Dört etkinlik yer almaktadır. Anlama – Yorumlama bölümünde de söz sanatlarına yer verilmiştir. Ölçme ve Değerlendirme bölümünde diğer bölümlere göre soruların sınıflandırılmasında boşluk doldurma ile çoktan seçmeli sorular yer değiştirmiştir.
d. Şiirde Yapı	İnceleme: Gazel- Yazarı Belirtilmemiş Semai- Erzurumlu Emrah Lavinia- Özdemir Asaf	Hazırlık çalışmalarının ardından konuya etkinlikle başlanmıştır. Nazım şekilleri ile ilgili çok fazla alıştırma yer almaktadır. Öğrencinin çalışma alanı genişir. Ölçme ve Değerlendirme bölümünde açık uçlu soru yer almamakta onun yerine eşleştirme sorusu yer almaktadır.
e. Şiirde Tema	İnceleme: Bayrak- Arif Nihat Asya	Hazırlık çalışmasının ardından konu etkinlikte devam etmiştir. Ölçme ve değerlendirme bölümü diğer konulardaki gibidir.

f. Şiirde Gerçeklik ve Anlam	İnceleme: Rahatı Kaçan Ağaç- Melih Cevdet Anday Munzur Dağları- Ömer Bedrettin Uşaklı	Anlama-Yorumlama ve Ölçme ve Değerlendirme bölümlerinde öğrenci etkinliğine diğer bölümlerden fazla zaman verilmiştir.
g. Şiir ve Gelenek	İnceleme: Koşma- Karacaoğlan Çırpınıp İçinde Döndüğüm Deniz- Aşık Veysel Şatiroğlu	Anlama-Yorumlama ve Ölçme ve Değerlendirme bölümlerinde öğrenci etkinliğine diğer bölümlerden fazla zaman verilmiştir. Özeleştirisi tablosu bulunmaktadır.
h. Yorum	İnceleme: Bir Günün Sonunda Arzu- Ahmet Haşim Alıntı Metin- Jeremy Bernstein	Öğretim programına uygundur.
1. Metin ve Şair	İnceleme: Cüneyd- Asaf Halet Çelebi Mansur- Asaf Halet Çelebi Ölümünden Sonra- Cahit Sıtkı Tarancı Gün Eksilmesin Penceremden- Cahit Sıtkı Tarancı	Anlama-Yorumlama ve Ölçme ve Değerlendirme bölümlerinde öğrenci etkinliğine diğer bölümlerden fazla zaman verilmiştir. Öz eleştirisi tablosu bulunmaktadır.
2. Manzume ve Şiir	İnceleme: Hasta Çocuk- Tevfik Fikret Hikâye-Cahit Külebi	Tür karşılaştırmalarına yer verilmiştir ve bunları öğrencinin yapması istenmiştir. Anlama yorumlamada Tevfik Fikret'in Ferda şiiri günümüz Türkçesi ile verilmiştir. Ölçme ve Değerlendirme bölümünde açık uçlu soru yer almamaktadır.

3. Manzume ve Şiir Örneklerini İnceleme	İnceleme: Gazel- Nabi Gazel- Necati Bey Koşma- Aşık Ömer Koşma- Gevheri İstiklal Marşı- Mehmet Akif Ersoy Ok-Yahya Kemal Beyatlı Şehirlerin Dışından- Necip Fazıl Kısakürek Davet- Nazım Hikmet Ran Bursa'da Zaman- Ahmet Hamdi Tanpınar Sevgilinin Yakınlığı- Juhaan Wolfgang von Goethe	Öğretim programında beş etkinlik belirtilmesine rağmen on iki etkinlik verilmiştir. İnceleme bölümü metinleri açısından en zengin konudur. Ünite sonunda ölçme ve değerlendirme bölümü yer almaktadır. Bu bölümde açık uçlu soru kaldırılarak yerine bulmaca eklenmiştir. Bu bölüm önceki ünite sonu ölçme ve değerlendirme bölümü ile sınıflandırma açısından aynıdır.
III.ÜNİTE : OLAY ÇEVRESİNDE OLUŞAN EDEBÎ METİNLER		
1. Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinleri Tanıma ve Gruplandırma (Masal ve Destandan, Hikâye ve Romana; Karagöz ve Seyirlik Oyunlardan Modern Tiyatro Metinlerine)	İnceleme: Köpek- Refik Halid Karay Vatan Yahut Silistre- Namık Kemal	Metin benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırma yöntemi ile verilmiştir. Olay çevresinde oluşan edebî metinlerin şeması verilmiştir.
2. Anlatmaya Bağlı Edebî Metinleri İnceleme Yöntemi a. Metin ve Zihniyet	İnceleme: Kavak Yelleri- Reşat Nuri Güntekin	İnceleme bölümünde bir, anlama-yorumlama bölümünde bir metin verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme bölümü aynıdır.

b. Yapı (Olay Örgüsü, Kişiler, Mekân, Zaman)	İnceleme: Forsa- Ömer Seyfettin	Uzun bir metin verilmiştir. Anlama – yorumlama bölümünde de kısa bir metin yer almaktadır. Yapı, inceleme bölümünde oldukça geniş işlenmiştir. Öğretim programında beş etkinlik, ders kitabında bir etkinlik verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme bölümü aynıdır sonuna öz eleştiri tablosu eklenmiştir.
c. Tema	İnceleme: Kırk Yalan Masalı- Hz. Gani Yener Bay Korbes- Grimm Masalları	İki masal metni incelenmiştir ve programda iki ders kitabında bir etkinlik yer almaktadır. Ölçme ve değerlendirme bölümü aynıdır sonuna öz eleştiri tablosu eklenmiştir.
d. Dil ve Anlatım	İnceleme: Kafa Kağıdı- Sabahattin Ali Suç-Bahaeddin Özkişi Eşek- Memduh Şevket Esendal	Hazır bilgi verilmemiştir, sorular yoluyla anlatıcı tipi vb. metin özellikleri kavratılmaya çalışılmıştır.
e. Metin ve Gelenek	İnceleme: Elli Kuruş- Orhan Kemal	Hazırlık çalışmalarında sadece bir etkinlik yer almaktadır. Tek metin işlenmiştir.
f. Anlama ve Yorumlama	İnceleme: Moby Dick- Herman Melville Bitmemiş Senfoni-Tarık Buğra	Kazanımlara uygun bir işleniş vardır.
g. Metin ve Yazar	İnceleme: Huzur- Ahmet Hamdi Tanpınar	Tek metin işlenmiştir.

3. Anlatmaya Bağlı Edebî Metin Örneklerini İnceleme (Masal ve Destandan Hikâye ve Romana) 1. Masal 2. Destan 3. Halk Hikâyesi 4. Mesnevi 5. Manzum Hikâye 6. Hikâye 7. Roman	İnceleme: Muradına Eren Kız-Proben Oğuz Kağan Destanı-Hazırlayan Ali Öztürk Kerem ile Aslı- Eflatun Cem Güney Harname- Şeyhi Seyfi Baba- Mehmet Akif Ersoy Köy Hocası ile Sığırtmaç-Sait Faik Abasıyanık Dokuzuncu Hariciye Koğuşu-Peyami Safa	Metin uzunluğu açısından kitaptaki en uzun konudur. Programda altı etkinlik, ders kitabında on yedi etkinlik verilmiştir. Diğer bölümlerde farklılık görülmemektedir.
4. Göstermeye Bağlı Edebî Metinler (Karagöz ve Seyirlik Oyunlardan Modern Tiyatro Metinlerine) a. Göstermeye Bağlı Edebî Metinleri Tanıma (Tiyatro)	İnceleme: Elektra-Sophokles Cimri-Moliere Hamlet-Shakespeare Koçyiğit Köroğlu-Ahmet Kutsi Tecer Yeni Bilmeceleler-Orta Oyunu Kitabı	Metin seçimleri öncelikle yabancı eserlerden yapılmıştır. Metinler arası karakter karşılaştırılması istenmiştir. Ölçme ve değerlendirmede açık uçlu soru hariç eşleştirme dâhil her soru türünden bir örnek bulunmaktadır.

b. Göstermeye Bağlı Edebî Metinleri İnceleme 1. Geleneksel Türk Tiyatrosu a. Karagöz b. Orta Oyunu 2. Modern Türk Tiyatrosu a. Trajedi b. Komedi c. Melodram	İnceleme: Karagöz'ün Ağırlığı- Karagöz Oyunları Sinan-Turan Oflazoğlu	Karakter ve tip ayrımı, karakter karşılaştırması öğrencinin dâhil olacağı uygulamalar sonunda istenmiştir. Ünite sonu ölçme ve değerlendirme bölümü diğer bölüm sonlarındakiler ile aynıdır.
IV. ÜNİTE: ÖĞRETİCİ METİNLER		
1. Öğretici Metinleri İnceleme Yöntemi a. Metin ve Zihniyet	İnceleme: O 'Ses' Ki Bizimdir...- Attila İlhan	Öğretim programı ile uygun bir işleniş görülmektedir, genellikle birer metin incelemeler için yeterli görülmüştür.
b.Yapı (Plan)	İnceleme: İtri- Yılmaz Öztuna	
c. Ana Düşünce	İnceleme: Fil Dışından Kule- Suut Kemal Yetkin	
d. Dil ve Anlatım	İnceleme: Sanat- Ernst Cassirer	
e. Metin ve Gelenek	İnceleme: Bayrağımız- Ruşen Eşref Ünaydın	
f. Anlam	İnceleme: Borges ile Söyleşi- Richard Burgin	
g. Metin ve Yazar	İnceleme: Günlük- Salah Birsal	

h. Yorum	İnceleme: Gönlün Dili: Şiir- Cemil Meriç İnsan Hâli- Montaigne	
2. Öğretici Metin Örneklerini İnceleme ve Karşılaştırma a. Tarihî Metinler b. Felsefî Metinler c. Bilimsel Metinler d. Gazete Çevresinde Gelişen Metin Türleri (Makale, Deneme, Sohbet, Fıkra, Eleştiri, Röportaj) e. Kişisel Hayatı Konu Alan Metin Türleri (Hatıra, Gezi, Biyografi, Mektup, Günlük)	İnceleme: Uyku Ritmi Ve Uyku Gereksinimi- Dr. Arif Çelebi Edebiyat- Nurullah Ataç Milli Mücadelede Basın- Hülya Baykal Taç Mahal- Falih Rıfkı Atay	Metin sayısı bakımından zengin bölümlerden biridir. Fakat, konunun en sonda olmasının da etkisi olsa gerek benzeri diğer konulara nazaran daha yüzeysel ele alınmıştır. Ünite sonu Ölçme ve Değerlendirme bölümü diğer bölümlerle paraleldir.

II. Kitap (ONUNCU SINIF ÜNİTE ve YORUMLARI)

ÜNİTE ADI		YORUM
I. ÜNİTE : TARİH İÇİNDE TÜRK EDEBİYATI		
1. Edebiyat-Tarih İlişkisi	İnceleme: Osmancık- Tarık Buğra Kayı Boyu ve Osmanlı Ailesi- İsmail Hakkı Uzunçarşılı Köktürk(Göktürk) Yazıtları- Orhun Abideleri Bağımsızlığın Kazanılışı- Ahmet Taşağıl Tanzimat Seneleri- Ahmet Hamdi Tanpınar	Farklı dönem Türk tarihine ait metinler verilmiştir. Anlama-Yorumlama bölümünde de üç şiir metni yer almaktadır. Kazanımlar ve etkinlikler öğretim programı ile paralel olarak verilmiştir. Hazırlık çalışmaları düşündürmeye ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Metin altı sorular kazanımlarla uyumludur. Ölçme ve değerlendirme bölümü çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme bölümlerinden oluşmaktadır. Sonunda eser ve yazar bilgisine yönelik tablo verilmiş, boşlukların doldurulması istenmiştir. 10. sayfa konu sonuna bir sonraki konuya ait olması gereken etkinlik eklenmiştir ve üzerine de “13. sayfadaki ilk etkinliğe aittir” adlı not eklenmiştir. Baskı hatası vardır.
2. Türk Edebiyatının Dönemlere Ayrılmasındaki Ölçütler	İnceleme: Göç Destanı-Bahaeddin Ögel Kıssa-i Yusuf- Erzurumlu Kadı Darir Arabası Sevdası- Recaizade Mahmut Ekrem Gazel-Nabi Koşma-Karacaoğlan	Kronolojik bir yaklaşımla tarihi dönemler verilmiştir. Türk Edebiyatının çeşitli dönemlere ait metinleri birbiriyle karşılaştırılarak verilmiştir. Kazanımlar ve etkinlikler öğretim programı ile paralel olarak yer almaktadır. Etkinlik sayısı programda dört, ders kitabında birdir. Ölçme ve değerlendirme bölümü çoktan seçmeli, eşleştirme, doğru-yanlış bölümlerinden oluşmaktadır. Ünite sonunda çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli sorulardan oluşan ölçme ve değerlendirme bölümü vardır.

II. ÜNİTE: DESTAN DÖNEMİ TÜRK EDEBİYATI		
1. Destan Dönemi	İnceleme: Türeyiş Efsanesi- Bahaeddin Ögel Hayat Ağacı Efsanesi- Bahaeddin Ögel Yaratılış Detanı- Bahaeddin Ögel Yaratılışlar- Sait Maden Aeterya Upanişad- Sait Maden	Farklı dönemlere ait destan metinleri verilmiştir. Öğretim programı ile uyumludur. Ölçme ve değerlendirme bölümü bulunmaktadır. 20. sayfa konu sonuna bir sonraki konuya ait olması gereken iki etkinlik eklenmiştir ve üzerine de “21 ve 23. sayfadaki birinci ve ikinci etkinliğe aittir” adlı not eklenmiştir. Baskı hatası vardır.
2. Sözlü Edebiyat	İnceleme: Ergenekon Destanı- Büyük Türk Klasikleri	Öğretim programı ile uyumludur, konu kısa işlenmiştir ve sonuna ölçme ve değerlendirme bölümü eklenmiştir. 24. sayfa konu sonuna bir sonraki konuya ait olması gereken etkinlik eklenmiştir ve üzerine de “30. sayfadaki üçüncü etkinliğe aittir” adlı not eklenmiştir. Baskı hatası vardır.
a. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir) (Sagu, Koşuk)	İnceleme: Sagu- XI. Yüzyıl Türk Şiiri Koşuklar	Sagu ve koşuk, benzer ve farklı yönleri bakımından birbiriyle karşılaştırılarak öğretilme yoluna gidilmiştir. Öğrencinin etkin olacağı bir işleyiş göze çarpmaktadır. Konu oldukça geniş ele alınmıştır. Ölçme ve değerlendirme bölümü bulunmaktadır. 31. sayfa konu sonuna sonraki konulara ait olması gereken beş etkinlik eklenmiştir konu ile hiçbir ilgisi yoktur, tamamen baskı hatasından kaynaklanmaktadır.
b. Olay Çevresinde Oluşan Metinler (Destan)	İnceleme: Oğuz Kağan Destanı- Bahaeddin Ögel İlyada Destanı- Homeros	Doğal ve yapma destanlar karşılaştırılarak verilmiştir. İşleniş ve etkinlikler, kazanımlar bakımından ders kitabı ve program uyumludur. Ölçme ve değerlendirme bölümü bulunmaktadır.
3. Yazılı Edebiyat (Köktürk Yazıtları, Uygur Metinleri)	İnceleme: Kül Tigin Abidesi- Orhun Abideleri	Konu sonunda yine başka bölüme ait yanlış basılan etkinlikler bulunmaktadır. Ünite sonu ölçme ve değerlendirme bölümünde yer alması gereken bulmaca bölümü bir önceki sayfaya alınmıştır.

III. ÜNİTE: İSLÂM UYGARLIĞI ÇEVRESİNDE GELİŞEN TÜRK EDEBİYATI		
1. XI.-XII. Yüzyıllarda İslâmiyet ve Türk Kültürü	İnceleme: Uygarlık ve Edebiyat şema ve metinleri– Kaynak belirtilmemiştir.	Hazırlık çalışmalarında sadece etkinlik yer almaktadır. Diğer bölümlerde değişiklik yoktur. Oldukça kısa ele alınan bir bölümdür. Ölçme ve değerlendirme bölümü sonuna yine başka bölüme ait olması gereken etkinlikler eklenmiştir.
2. İslâmî Dönemde İlk Dil ve Edebiyat Ürünleri (XI.-XII. yy.) • Kutadgu Bilig • Atebetü'l-Hakayık • Divan-ı Hikmet • Divanü Lügâti't-Türk	İnceleme: Kutadgu Bilig- Yusuf Has Hacib Atebetü'l-Hakayık- Edip Ahmet Yükneki Divan-I Hikmet- Ahmet Yesevi Divanü Lügâti't- Türk-Kaşgarlı Mahmut Atatürk ve Türk Dili- Zeynep Korkmaz	Metin sayısı ve içeriği açısından oldukça zengin ve geniş işlenmiş bir bölümdür. Ölçme ve değerlendirme bölümünün son sorusu piramit şeklinde doldurma sorusudur. Bölüm sonuna yine başka bölüme ait olması gereken etkinlikler eklenmiştir.
3. Oğuz Türkçesinin Anadolu'daki İlk Ürünleri (XIII.-XIV. yy.) a. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir) • İlâhi • Nefes • Gazel	İnceleme: İlahi- Yunus Emre Divanı Nefes- Kaygusuz Abdal Gazel- Hoca Dehhani	Hazırlık çalışmalarını, verilen iki şiirdeki temanın sözlü olarak ifadesi oluşturmaktadır. Yine sayfa aralarında başka bölüme ait olan üç etkinlik verilmiştir. Bu bölüm diğer konulara göre görselliği fazla olan, öğrencinin daha çok aktif olabileceği bir bölüm şeklinde tasarlanmıştır. Şiirler ve dönemler karşılaştırılmıştır. Ölçme ve değerlendirme bölümünde eşleştirme, çoktan seçme, doğru-yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, tanımlama, çoktan seçmeli şeklinde sıralı sorular bulunmaktadır. Diğer bölümler de göz önüne alındığında ölçme değerlendirme bölümünde sistemli ve standart bir işleniş görülmemektedir.

b. Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler • Battalnâme • Dede Korkut Hikâyeleri • Dânişmentnâme • Mesneviler	İnceleme: Battalnâme- Ahmet Kabaklı Duha Koca Oğlu- Deli Dumrul Destanını Beyan Eder- Dede Korkut Kitabı Dânişmendnâme- Hazl.Necati Demir Cemşid ü Hurşid- Ahmedî	Şekil hatası bulunmaktadır. Sayfa 105'te yer alan dördüncü metin üçüncü metin olarak yer almıştır. Öğrencilerin etkin olabileceği bir konu şeklinde zengin içerikle düzenlenmiştir.
c. Öğretici Metinler • Tasavvufî Metinler • Nasreddin Hoca Fıkraları	İnceleme: Makâlât-Hacı Bektâş-ı Velî Mantıku't-Tayr- Gülşehri Garibin Kimi Var Ki- Nasreddin Hoca Fıkraları	Yine yanlış bölümde verilen etkinlikler görülmektedir. Konu oldukça geniş ve görsel öğeleri fazla kullanılarak öğrencinin etkin olabileceği şekilde verilmiştir.
4. XV. yüzyıldan XIX. yüzyıl Ortalarına Kadar Osmanlı Edebiyatı a. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir) 1. Divan Şiiri • Gazel, Kaside, Rubai, Musammatlar (Şarkı, _____ Murabba, Terkib-i Bend ...)	İnceleme: Gazel- Bâkî Su Kasidesi- Fuzûlî Rubai 1- Azmizâde Hâletî Rubai 2- Azmizâde Hâletî Rubai 3- Nefî Rubai 4- Kadî Burhaneddin Şarkı- Nedîm Murabba- Ahmed Paşa Muhammes- Aşkî Terkibibent- Bağdatlı Rûhî	Kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır. Programda yirmi sekiz kazanım bulunmaktadır. İçerik, diğer bölümlere göre oldukça yoğundur, öğrencinin aktif olabileceği şekilde hazırlanmıştır. Program öğrenciye çok fazla bilgi yüklemekten ziyade onu düşünmeye, araştırmaya sevk etmeye yöneliktir. Ders kitabında bilgi yoğunluğu görülmektedir. Bu durum ezberciliğe yol açabilir. Özellikle ölçme ve değerlendirme bölümü de bilgileri test etmeye yöneliktir, son sorusu bulmaca şeklinde boşluk doldurma yolu ile hazırlanmıştır.
2. Halk Şiiri a. Anonim Halk Şiiri (Mani, Türkü)	İnceleme: Altı Adet Mani- Anonim Türkü- Anonim	Öğretim programına uygun hazırlanmıştır. Her konuda olduğu gibi burada da başka konulara ait etkinlikler verilmiştir.

b. Âşık Tarzı Halk Şiiri • Koşma, Semaî	İnceleme: Koşma- Kayıkçı Kul Mustafa Semai- Erzurumlu Emrah	Öğrencinin kendini yazılı ve sözlü ifade edebileceği şekilde hazırlanmıştır, metin bakımından zengindir.
c. Dinî Tasavvufî Türk Şiiri	İnceleme: Methiye- Seyyid Nesimî	İnceleme bölümünde tek metin üzerinde derinlemesine inceleme görülmektedir. Öğrencinin keşfederek bulmasına, yazılı ifadesine uygundur.
b. Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler 1. Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler • Halk Hikâyeleri • Mesneviler	İnceleme: Tahir ile Zühre- Suat Batur Leyla ile Mecnun- Fuzûlî	Hazırlık çalışmaları bölümünde sadece iki tane etkinlik bulunmaktadır. İçerik olarak geniş bir inceleme görülmektedir.
2. Göstermeye Bağlı Edebî Metinler (Temaşa) ▪ Karagöz ▪ Meddah Ortaoyunu	İnceleme: Karagöz oyunu- Suat Batur Meddah- Meddah Kitabı Orta oyunu- Nurettin Albayrak	Konu tüm ayrıntılarıyla işlenmiştir. Ölçme ve değerlendirme bölümü diğer bölümlere göre daha geniştir. Birçok bölümde olduğu gibi burada da özeleştirici tablosu verilmiştir.
c. Öğretici Metinler • Tezkire • Tarih • Seyahatname • Mektup • İlmî Eserler • Dinî Eserler	İnceleme: Latîfî Tezkiresi- Hzl.Mustafa İsen Seyahatnâme- Evliya Çelebi Tuhfetü'l-Ahyâr Fi'l-Hikem Ve'l-Emsâl Vel'l-Eş'âr- Kâtip Çelebi	Metinler ayrıntılı bir şekilde işlenmiştir. Ünite sonu ölçme ve değerlendirme bölümü de verilmiştir. Kitabın sonunda proje bölümü bulunmaktadır. İki yıllık bir zamanda seçilebilecek konular verilmiş ve öğrencilerden proje hazırlamaları istenmiştir.

III. Kitap (ONBİRİNCİ SINIF ÜNİTE ve YORUMLARI)

ÜNİTE ADI		YORUM
I. ÜNİTE : EDEBİYATLA DÜŞÜNCE, SOSYAL ve SİYASİ HAYATIN İLİŞKİSİ		
1. Edebiyat, Sosyal ve Siyasî Hayat İlişkisi	İnceleme: Serbest Fırka Hatıraları- Ahmet Ağaoğlu Yol Ayrımı- Kemal Tahir	Metinler yoluyla dönem ve olay karşılaştırılmasına gidilmiştir. Anlama ve yorumlama bölümünde kavram haritası verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme bölümü doğru-yanlış, boşluk doldurma- eşleştirme, çoktan seçmeli ve klasik sorudan oluşmaktadır. Öz eleştiri tablosu vardır.
2. Yenileşme Dönemi	İnceleme: Ondokuzuncu Asır – Sadullah Paşa Osmanlı Devleti'nin Gerileme Sebepleri- Ziya Paşa	Metinler günümüz Türkçesi ile de verilmiştir. Ölçme ve değerlendirme bölümü bir önceki ile aynıdır. Ayrıca ünite sonu ölçme ve değerlendirme bölümü de bulunmaktadır. Ünite sonunda beş etkinlik yer almaktadır. Fakat bu etkiler daha sonraki konuya aittir. Ayrıca ünite sonu hatırlatma bölümü de daha sonraki ünitelere aittir. Hatırlatma bölümünde roman okunması istenmektedir. Roman okumanın zaman alacağı düşüncesiyle okuma erken istenmiş olabilir.
II. ÜNİTE : TANZİMAT DÖNEMİ EDEBİYATI (1860-1896)		
1. Tanzimat Dönemi Edebiyatı'nın Oluşumu	İnceleme: Tanzimat Fermanı- www.devletarsivleri.gov.tr Gazete– Ali Suavi	Kronolojik yaklaşımla Tanzimat döneminin Türk Edebiyatı içindeki yeri verilmeye çalışılmıştır. Kaynaklar öğrencilerin ulaşabileceği niteliktedir. Edebî metinle birlikte dönemin siyasal ve toplumsal yapısı da verilmeye çalışılmıştır. Ölçme ve değerlendirme bölümü, önceki bölümlerle aynıdır. Etkinlikler sonraki bölüme hazırlık niteliğindedir. Hatırlatma bölümünde daha sonraki bölümlerde işlenecek romanın okunması istenmiştir.

2. Öğretici Metinler	İnceleme: Tercümân-ı Ahvâl Mukaddimesi-Şenasi Musâvât- Ali Suavi Atürkçü Düşünce Işığında Çağdaşlaşma- Utkan Kocatürk	
3. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)	İnceleme: Hürriyet Kasidesi- Namık Kemal Terkibibent- Ziya Paşa Kürsî-i İstiğrak- Abdulhak Hamit Tarhan	Öğretim programı ile uyumludur. Önceki bölümdeki baskı hataları burada da devam etmektedir.
3. Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler A. Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler • Roman	İnceleme: Sergüzeşt- Sami Paşazade Sezai Felâtun Bey ile Râkım Efendi- Ahmet Mithat Efendi	
B. Göstermeye Bağlı Edebî Metinler (Tiyatro Metinleri)	İnceleme: Şair Evlenmesi- Şinasi Zavallı Çocuk- Namık Kemal	
5. Tanzimat Dönemi Edebiyatı'nın Genel Özellikleri	Edebî metin verilmemiştir.	
III. ÜNİTE: SERVET-İ FÜNÛN EDEBİYATI (EDEBİYAT-I CEDİDE) (1896-1901) ve FECR-İ ÂTİ TOPLULUĞU (1909-1912)		
1. Servet-i Fünûn Edebiyatı'nın Oluşumu	İnceleme: Servet-i Fünûn- Hüseyin Cahit Yalçın Kırk yıl-Halit Ziya Uşaklıgil	

2. Öğretici Metinler - Edebî Tenkit - Gezi Yazısı - Hatıra	İnceleme: Biraz Daha Hakikat- Hüseyin Cahit Yalçın On Birinci Mektup- Cenap Şahabettin Ahmet Hikmet'i Nasıl Tanıdım- Mehmet Rauf	Metin sayısı ve içeriği açısından oldukça zengin ve geniş işlenmiş bir bölümdür. Ölçme ve değerlendirme bölümünün son sorusu piramit şeklinde doldurma sorusudur. Bölüm sonuna yine başka bölüme ait olması gereken etkinlikler eklenmiştir.
3. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir) ve Mensur Şiir	İnceleme: Yağmur- Tevfik Fikret Elhân-ı Şitâ- Cenab Şahabettin	
Mensur Şiir	İnceleme: Bârân-ı Bahâr- Mehmet Rauf Sarı Gül- Halit Ziya Uşaklıgil	Öğretim programı ile uyumludur.
4.Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler A. Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler a. Hikâye	İnceleme: Bir Damla Kan- A. Hikmet Müftüoğlu Köy Düğünü- Hüseyin Cahit Yalçın	
b. Roman	İnceleme: Aşk-ı Memnû- Halit Ziya Uşaklıgil	Kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır. Programda yirmi sekiz kazanım bulunmaktadır. İçerik, diğer bölümlere göre oldukça yoğundur, öğrencinin aktif olabileceği şekilde hazırlanmıştır. Program öğrenciye çok fazla bilgi yüklemekten ziyade onu düşünmeye, araştırmaya sevk etmeye yöneliktir. Ders kitabında bilgi yoğunluğu görülmektedir. Bu durum ezberciliğe yol açabilir. Özellikle ölçme değerlendirme bölümü de bilgileri test etmeye yöneliktir, son sorusu bulmaca şeklinde boşluk doldurma yolu ile hazırlanmıştır.

5. Servet-i Fünûn Edebiyatı'nın Genel Özellikleri	İnceleme: Edebî metin verilmemiştir.	Öğretim programına uygun hazırlanmıştır. Her konuda olduğu gibi burada da başka konulara ait etkinlikler verilmiştir.
FECR-ÂTÎ TOPLULUĞU (1909-1912)	İnceleme: Şahabettin Süleyman ve Fecriati-Yakup Kadri Karaosmanoğlu Fecr-i Âti Topluluğu Edebî Beyannamesi- Edebiyat Tarihimizden	Öğrencinin kendini yazılı ve sözlü ifade edebileceği şekilde hazırlanmıştır, metin bakımından zengindir.
Fecr-i Ati Şiiri	İnceleme: Hasta Bir Telde Hasta Bir Nağme- Tahsin Nâhid	İnceleme bölümünde tek metin üzerinde derinlemesine inceleme görülmektedir. Öğrencinin keşfederek bulmasına, yazılı ifadesine uygundur.
IV. ÜNİTE: MİLLÎ EDEBİYAT DÖNEMİ (1911-1923)		
1. Millî Edebiyat Dönemi'nin Oluşumu	İnceleme: Üç Cereyan- Ziya Gökalp Benim Şiirlerim- Mehmet Emin Yurdakul Cumhuriyetçilik- Utkan Kocatürk	Öğretim programına uygun hazırlanmıştır.
2. Öğretici Metinler a. Makale b. Fıkra c. Sohbet	İnceleme: Başka Milletler Ne Yapıyor- Mehmet Fuat Köprülü Muharebeyi Kazananlar- Halide Edip Adıvar Yâ Vedûd- Yahya Kemal Beyatlı Atatürk Milliyetçiliği- Bekir Tünay	

3. Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir)	İnceleme: Altın Destan- Ziya Gökalp Mahalle Kahvesi- Mehmet Âkif Ersoy Şafakta- Ahmet Haşim	
a. Sade Dil ve Hece Ölçüsüyle Yazılmış Şiir	İnceleme: Bırak Beni Haykırayım- Mehmet Emin Yurdakul	
b. Saf (Öz) Şiir	İnceleme: Açık Deniz- Yahya Kemal Beyatlı Merdiven- Ahmet Haşim	
c. Halkın Yaşayış Tarzını ve Değerlerini Anlatan Manzumeler	İnceleme: Küfe- Mehmet Akif Ersoy	
1. Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler A. Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler 1.Hikâye	İnceleme: Kızıl Elma Neresi?- Ömer Seyfettin Hakk-ı Sükût- Refik Halit Karay	
2.Roman	İnceleme: Ateşten Gömlek- Halide Edip Adıvar	Öğrertim programı ile uyumludur.
B. Göstermeye Bağlı Edebî Metinler	İnceleme: Köprülüler- Musahipzade Celâl	Öğrertim programı ile uyumludur.
5. Millî Edebiyat Dönemi'nin Genel Özellikleri	İnceleme: Edebî metin verilmemiştir.	Öğrertim programı ile uyumludur.

IV. Kitap (ONİKİNCİ SINIF ÜNİTE ve YORUMLARI)

ÜNİTE ADI		YORUM
I. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK EDEBİYATI (1923-....)		
Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının Oluşumu	İnceleme: Asıl Kaynak- Ahmet Hamdi Tampınar Yenilikler- Reşat Nuri Güntekin Anadolu’da Bir Gece- Peyami Safa Tohum- Necip Fazıl Kısakürek Dilekçe- Cemal Süreya Karşılaşma- Rasim Özdenören Cumhuriyetçiliğin Nitelikleri- Ahmet Köklügiller Atatürk’ün Laik ile İlgili Görüşleri- Atatürkçülük	Serbest Cumhuriyet Fırkası ile ilgili ek bilgi verilmiştir.
II. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİNDE ÖĞRETİCİ METİNLER		
Öğretici Metin Örnekleri 1. Deneme 2. Makale 3. Gezi Yazısı 4. Hatıra 5. Fıkra	İnceleme: Batı’ya Doğru- Nurullah Ataç Memleket ve Edebiyat- Peyami Safa Carablus Köprüsü- İsmail Habip Sevük Sırtık Bir Küskün- Haldun Taner Davul Zurna- Yusuf Ziya Ortaç Laiklik- Atatürkçülük III	Farklı dönemlere ait destan metinleri verilmiştir. Öğretim programı ile uyumludur. Ölçme ve değerlendirme bölümü bulunmaktadır. 20. sayfa konu sonuna bir sonraki konuya ait olması gereken iki etkinlik eklenmiştir ve üzerine de “21 ve 23. sayfadaki birinci ve ikinci etkinliğe aittir” adlı not eklenmiştir. Baskı hatası vardır.

III. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİNDE COŞKU VE HEYECANI DİLE GETİREN METİNLER (ŞİİR)		
1. Öz Şiir Anlayışını Sürdüren Şiir	İnceleme: Takvimdeki Deniz- Necip Fazıl Kısakürek Çocukluğum- Ziya Osman Saba Otuz Beş Yaş- Cahit Sıtkı Tarancı Olvido- Ahmet Muhip Dıranas	Sagu ve koşuk benzer ve farklı yönleri bakımından birbiriyle karşılaştırılarak öğretilme yoluna gidilmiştir. Öğrencinin etkin olacağı bir işleyiş göze çarpmaktadır. Konu oldukça geniş ele alınmıştır. Ölçme ve değerlendirme bölümü bulunmaktadır. 31. sayfa konu sonuna sonraki konulara ait olması gereken beş etkinlik eklenmiştir, konu ile hiçbir ilgisi yoktur, tamamen baskı hatasından kaynaklanmaktadır.
2. Serbest Nazım ve Toplumcu Şiir (1920-1960)	İnceleme: Kerem Gibi- Nâzım Hikmet Ran	Doğal ve yapma destanlar karşılaştırılarak verilmiştir. İşleniş ve etkinlikler, kazanımlar bakımından ders kitabı ve program ile uyumludur. Ölçme ve değerlendirme bölümü bulunmaktadır.
3. Millî Edebiyat Zevk ve Anlayışını Sürdüren Şiir	İnceleme: Sanat- Faruk Nafiz Çamlıbel Halay Çeken Kızlar- Ahmet Kudsi Tecer Bu Vatan Kimin?- Orhan Şaik Gökyay	Konu sonunda yine başka bölüme ait yanlış basılan etkinlikler bulunmaktadır. Ünite sonu ölçme ve değerlendirme bölümünde yer alması gereken bulmaca bölümü bir önceki sayfaya alınmıştır.
4. Garip Hareketi (I. Yeni) (1940-1954)	İnceleme: Kapalı Çarşı- Orhan Veli Kanık	
5. Garip Dışında Yeniliği Sürdüren Şiir	İnceleme: Heraklit'in Suları- Behçet Necatigil Rinna-Rinnan-Nay- Attilâ İlhan Bu Eller Miydi?- Fazıl Hüsnü Dağlarca	Hazırlık çalışmalarında sadece etkinlik yer almaktadır. Diğer bölümlerde değişiklik yoktur. Oldukça kısa ele alınan bir bölümdür. Ölçme ve değerlendirme bölümü sonuna yine başka bölüme ait olması gereken etkinlikler eklenmiştir.

6. İkinci Yeni Şiiri (1954-1960)	İnceleme: Umutsuzlar Parkı- Edip Cansever Kurtarmak Bütün Kaygıları- Turgut Uyar Şehrazat- Sezai Karakoç	Metin sayısı ve içeriği açısından oldukça zengin ve geniş işlenmiş bir bölümdür. Ölçme ve değerlendirme bölümünün son sorusu piramit şeklinde doldurma sorusudur. Bölüm sonuna yine başka bölüme ait olması gereken etkinlikler eklenmiştir.
7. İkinci Yeni Sonrası Toplumcu Şiiri (1960-1980)	İnceleme: Mataramda Tuzlu Su- İsmet Özel	Hazırlık çalışmalarını, verilen iki şiirdeki temanın sözlü olarak ifadesi oluşturmaktadır. Yine sayfa aralarına başka bölüme ait olan üç etkinlik verilmiştir. Bu bölüm diğer konulara göre görselliği fazla olan, öğrencinin daha çok aktif olabileceği bölüm şeklinde tasarlanmıştır. Şiirler ve dönemler karşılaştırılmıştır. Ölçme ve Değerlendirme bölümünde eşleştirme, çoktan seçme, doğru-yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, tanımlama, çoktan seçmeli şeklinde sıralı sorular bulunmaktadır. Diğer bölümler de göz önüne alındığında ölçme değerlendirme bölümünde sistemli ve standart bir işleniş görülmemektedir.
8. 1980 Sonrası Şiir	İnceleme: Zeytin- Haydar Ergülen Gizleyen Özne- Hüseyin Atlansoy	Şekil hatası bulunmaktadır. Sayfa 105'te yer alan dördüncü metin üçüncü metin olarak yer almıştır. Öğrencilerin etkin olabileceği bir konu şeklinde zengin içerikle düzenlenmiştir.
13. Cumhuriyet Döneminde Halk Şiiri	İnceleme: Güzelliğin On Par'Etmez- Aşık Veysel	Yine yanlış bölümde verilen etkinlikler görülmektedir. Konu oldukça geniş ve görsel öğeleri fazla kullanılarak öğrencinin etkin olabileceği şekilde verilmiştir.

IV. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİNDE OLAY ÇEVRESİNDE OLUŞAN EDEBÎ METİNLER		
	İnceleme: Eski Bir Yara- Reşat Nuri Güntekin Ankara- Yakup Kadri Karaosmanoğlu	Öğrencinin kendini yazılı ve sözlü ifade edebileceği şekilde hazırlanmıştır, metin bakımından zengindir.
	İnceleme: Asfalt Yol- Sabahattin Ali Yılanların Öcü- Fakir Baykurt	İnceleme bölümünde tek metin üzerinde derinlemesine inceleme görülmektedir. Öğrencinin keşfederek bulmasına, yazılı ifadesine uygundur.
	İnceleme: Dürbünlü Çiçek- Mustafa Kutlu Bir Tereddüdün Romanı- Peyami Safa	Hazırlık çalışmaları bölümünde sadece iki tane etkinlik bulunmaktadır. İçerik olarak geniş bir inceleme görülmektedir.
	İnceleme: Beyaz Mantolu Adam- Oğuz Atay Yeni Hayat- Orhan Pamuk	Konu tüm ayrıntılarıyla işlenmiştir. Ölçme değerlendirme bölümü diğer bölümlere göre daha geniştir. Birçok bölümde olduğu gibi burada da öz eleştiri tablosu verilmiştir.
	İnceleme: Keşanlı Ali Destanı- Haldun Taner Sokrates Savunuyor- Turan Ofazoğlu	Metinler ayrıntılı bir şekilde işlenmiştir. Ünite sonu ölçme değerlendirme bölümü de verilmiştir. Kitabın sonunda proje bölümü bulunmaktadır. İki yıllık bir zamanda seçilebilecek konular verilmiş ve öğrencilerden proje hazırlamaları istenmiştir.

Türk Edebiyatı ders kitaplarının incelemesi Ceyhan ve Yiğit (2003: 112-114)'in hazırladığı şablondan yararlanılarak şu şekilde tablolaştırılmıştır:

Tablo 31: Türk Edebiyatı Ders Kitabı İncelemesi

		Evet	Hayır	Kısmen
I	GENEL ÖLÇÜTLER			
1	Kitabın genel yapısı Türk Millî Eğitiminin genel ilkelerine Atatürk ilke ve inkılâplarına uygunluk gösteriyor mu?	X		
2	Bir bakışta bir ders kitabının özelliklerini gösteriyor mu?	X		
3	Kitap çekici özelliklere sahip mi?			X
4	Öğretmenin ve öğrencinin kolayca kullanabileceği bir kitap mı?	X		
5	Sağlam mı?	X		
6	Daha önceden denenmiş ve kullanılmış mı?		X	
7	Fiyatı uygun mu?	X		
8	Yazarı tanınmış mı?		X	
9	Yayınevi güvenilir mi?	X		
10	Editörlü ve yayım işleri özenli mi? (yanlış az, basımı temiz)			X
11	Piyasada aranan ve benimsenen bir kitap mı?			X
12	Diğer uzmanlar kitap hakkında olumlu düşünüyor mu?			X
13	Kolay bulunabiliyor mu?	X		
14	Bilimsel mi?	X		
II	KİTABIN DIŞ ÖZELLİKLERİ			
	A-DIŞ KAPAK			
15	Renkli mi?	X		
16	Adı içerikle uygun mu?	X		
17	Yayınevinin adı var mı?	X		
18	Cildi sağlam mı?	X		
19	Baskısı belli mi?	X		
20	Yayınevinin adresi var mı?	X		
	B-İÇ KAPAK			
21	ISBN numarası var mı?	X		
22	Basıldığı kent belli mi?	X		
23	Basıldığı tarih belli mi?	X		
24	Yayıncının adresi ve telefonu var mı?	X		
25	Yayın hakkının kimde olduğu belirtilmiş mi?	X		
	C-BOYUTLAR			
26	Büyük boy mu?	X		
III	ÖN BÖLÜM			
27	Ön söz var mı?		X	
28	Teşekkür yazısı var mı?		X	
29	İçindekiler bölümü var mı?	X		
		Evet	Hayır	Kısmen
I	GENEL ÖLÇÜTLER			
30	Harf-sayı sistemi kurallara uygun mu?	X		
31	Şekiller listesi var mı?		X	
32	Başlıklar standartlara uygun mu?	X		
33	Marjinler standartlara uygun mu?	X		
34	Harflerin puntosu standartlara uygun mu?	X		
35	Puntolar yaş düzeyine uygun mu?	X		
36	Forma sayısı uygun mu?	X		
37	Kitap ciltli mi?	X		

38	Sayfa sayısı yeterli mi?	X		
39	Resimler yeterli mi?	X		
40	Resimler ilgi çekici mi?			X
41	Resimleri açıklayan alt yazılar var mı?			X
42	Üniteler giriş, gelişme ve sonuca uygun mu hazırlanmış?	X		
43	Sözlük var mı?	X		
44	Dizin var mı?		X	
45	Ekler bölümü düzenli mi?	X		
IV	İÇERİK			
46	Ünitelerin uzunluğu yeterli mi?	X		
47	Ünite başında tanıtım var mı?	X		
48	Ünite başında amaçlar var mı?		X	
49	Amaçlar ayırt edilmiş mi? (Bilişsel, duyuşsal, devinsel)		X	
50	Amaçlar programın amaçlarına uygun mu?		X	
51	Hazırlık çalışmaları güdüleyici mi?			X
52	Metinler bilimsel ölçütlere uygun mu?	X		
53	Metin seçimi öğrenci gelişim düzeyine uygun mu?	X		
54	Metinler çağdaş yaşam anlayışını yansıtıyor mu?			X
55	Bilgiler tarafsız mı?	X		
56	Kaynaklar güncel mi?	X		
57	Yazar yeterli kaynak kullanmış mı?	X		
58	Üniteler bütünlüleyici mi?	X		
59	Başlıklar ve alt başlıklar uyumlu mu?	X		
60	Alıştırmalar yeterli mi?	X		
61	Örnekler yeterli mi?	X		
62	Ara değerlendirme var mı?	X		
63	Etkinlikler, uygulamalar yeterli mi?	X		
64	Pratik çalışmalar yer alıyor mu?	X		
65	Üniteler yaşantıyla ilgili mi?			X
66	İçerik somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa doğru düzenlenmiş mi?	X		
67	Konular öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap ediyor mu?			X
68	Üniteler ler mantıksal bakımdan birbirini izliyor mu?	X		
		Evet	Hayır	Kısmen
I	GENEL ÖLÇÜTLER			
69	Proje ve araştırmaya yönelik çalışmalar var mı?	X		
70	Ünite sonu ödevleri var mı?	X		
71	Ünite özeti var mı?		X	
72	Ünite sayısı haftalık ve dönemlik ders saati sayısı ile uyumlu mu?		X	
V	DİL			
73	Metin dili anlaşılır mı?	X		
74	Metinlerde yabancı kelimeler fazla mı?		X	
75	Kitabın dili akıcı ve anlaşılır mı?	X		
76	Cümleler uygun uzunlukta mı?	X		
77	Yazım kurallarına dikkat edilmiş mi?	X		
78	Ünite başında kavramlar açıklanıyor mu?		X	
VI	DEĞERLENDİRME			
79	Ünitelerde yeterli ara sorular var mı?	X		
80	Uygulamaya dönük araştırma soruları var mı?	X		
81	Ünite sonu soruları yeterli mi?	X		
82	Ek soru yaprakları var mı?	X		
83	Genel soru kitapçığı var mı?		X	
84	Cevap anahtarı var mı?		X	
VII	YARDIMCI GEREÇLER			

85	Yardımcı kitapları var mı?		X	
86	Öğretmen kitabı var mı?		X	
87	Gerekli alıştırma kitapları var mı?		X	
88	Test kitabı var mı?		X	
89	Yardımcı kitler var mı (cd vb.)?		X	
90	Kitap kit halinde satılıyor mu?		X	

4.4.1.2. Yardımcı Materyaller

Ders kitabı dışında eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde en büyük görev materyallere düşmektedir. Ders materyalleri yardımcı kitaplar, cd, vcd, film, ses kasetleri, videokasetler gibi teknolojik ürünlerin dışında edebiyat dersi için hazırlanmış kişisel materyalleri de içermektedir.

Türk Edebiyatı ders kitaplarının öğretmen kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve destekleyici kitapları bulunmamaktadır.

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve Ders Aletleri Yapım Merkezi ders araç gereçlerinin hazırlandığı birimlerdir. Fakat Türk Edebiyatı dersiyle ilgili çok fazla yardımcı materyal bulunmamaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü’nün hazırladığı Türk Dili ile ilgili konu anlatımlı 9. sınıf “cd”leri ve Millî Eğitim Bakanlığı’nın ortaöğretim kurumlarında okunmasını önerdiği 100 temel eserin seslendirilmesi bulunmaktadır.

Özel yayınevleri tarafından hazırlanan “cd” (lise derslerine yardımcı)ler de edebiyat dersi materyalleri arasında sayılabilir. Fakat bunlar daha çok ÖSS’ye hazırlama tarzındadır ve ÖSS’de çıkan soru oranı düşünüldüğünden olsa gerek genelde Türk Dili için hazırlanmıştır.

Bunların dışında sınıf içi uygulamalarda gözlemlediğimiz öykü haritaları, sunular, hikâye ve romanın anlaşılmasını kolaylaştırıcı el yapımı materyaller de bu kapsamda ele alınabilir. Ders kitabı yanında kullanılan kişisel olarak hazırlanmış materyallere “uygulama” bölümünde yer verilecektir.

Bunların dışında sınıf içi uygulamalarda gözlemlediğimiz öykü haritaları, sunular, hikâye ve romanın anlaşılmasını kolaylaştırıcı el yapımı materyaller de bu

kapsamda ele alınabilir. Ders kitabı yanında kullanılan kişisel olarak hazırlanmış materyallere “uygulama” bölümünde yer verilecektir.

4.4.2. İngiliz Edebiyatı Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Materyalleri

4.4.2.1. Ders Kitapları

İngiltere’de ders kitapları ders kitabı, öğretmen kitabı ve öğrenci çalışma kitabı olarak üç tür basılmaktadır. Türkiye’de Türk Edebiyatı için sadece ders kitabı bulunmaktadır. Bu nedenle bu bölümde sadece İngilizce öğretim programına göre hazırlanan İngilizce ders kitapları incelenecektir. Öğretmen kitabı ve çalışma kitapları karşılaştırılamayacağı için incelenmeyecektir. Ayrıca kitaplar Türkiye’deki edebiyat, dil ve anlatım gibi iki kitaba göre düzenlenmediği için sadece edebiyat ile ilgili bölümler incelenip karşılaştırılacaktır.

İngiltere’de eğitimden sorumlu birim tarafından basılıp okutulması ön görülen tek tip kitap bulunmamaktadır. Okullar en çok tercih edilen ve kendilerine uygun olan kitabı seçmektedirler.

Bu bölümde İngiltere’de özellikle Londra ve Liverpool’da KS4 İngilizce dersi için en çok tercih edilen ve kullanılan kitaplar değerlendirilecektir.

KS4 evresinin GCSE adlı sınava hazırlanmak için düzenlendiği düşünüldüğünde, bu kitapların da GCSE adlı sınavdan bağımsız olarak hazırlanmadığını görmek sürpriz olmayacaktır. Kitaplar bir nevi sınava hazırlık kitabı olma özelliği göstermektedir.

Ders kitapları üç aşamada incelenecektir: Öğretim programında belirtilen ölçütlere uygunluk, ders kitaplarının şekil yönünden incelenmesi, ders kitaplarının içerik yönünden incelenmesi.

I. Öğretim Programında Belirtilen Ölçütlere Uygunluk

KS4 İngilizce dersi için tek kitap kullanılmamaktadır. Oxford ve Letts yayınlarından şu kitaplar incelenecektir:

GCSE English/English Literature (2008): Geoff Barton tarafından hazırlanmış, Oxford Üniversitesi tarafından basılmıştır. İlk basım tarihi 2002'dir. 150 sayfadır.

English and English Literature Revise GCSE (2008): Steven Croft tarafından hazırlanmış, Letts yayınevi tarafından basılmıştır. İlk basım tarihi 2002'dir. 200 sayfadır.

İngilizce KS4 ders kitapları ünitelerden oluşmuştur:

I. Kitap: Kurgusal olmayan metinler, Medya metinleri, 1914 sonrası nesir (Lord of the Flies-William Golding), 1914 sonrası nesir (Of Mice and Men-John Steinbeck), 1914 sonrası nesir (Catcher in the Rye-J. D. Salinger), tartışmacı, ikna edici, tavsiye verici yazı yazmak, bilgilendirici, açıklayıcı ve tanımlayıcı yazı yazmak (Barton: 2008).

II. Kitap: Tartışmacı, ikna edici, tavsiye verici yazı yazmak, (yaratıcı, araştırmacı ve eğlendirici yazma, çözümleyici, eleştirel ve yorumlayıcı yazma, bilgilendirici, açıklayıcı ve tanımlayıcı yazma, medya ve sinema, kurgusal olmayan metinler, Shakespeare'yi okumak, 1914 öncesi ve sonrası drama metinleri çalışması, 1914 öncesi ve sonrası roman ve kısa hikâye çalışması, şiir çalışması (Croft,2008).

Ders kitaplarında metin seçiminde dönemler ve metinler, metinlerin birbirleriyle ilişkisi, metin-yazar ve dönem bağlantısı dikkate alınmıştır.

Metinler öğretim programında belirtilen yazar ve şairlerden seçilmiştir. Her ünite birden fazla metinden oluşmaktadır.

Letts Yayın evi tarafından hazırlanan kitapta eser incelemesini içeren ünitelerde metnin orijinal halinin alıntısı yapılmıştır. Oxford Üniversitesi tarafından yayınlanan kitapta bu bölümlerde metin verilmemiştir.

Her ünite okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine göre düzenlenmiştir.

Metin seçiminde dönem veya gruplarını en iyi temsil eden eserlere yer verilmiştir.

İngilizce ders kitapları öğretim programı ile uyumlu olarak hazırlanmıştır.

II. Ders Kitaplarının Şekil Yönünden İncelenmesi

Kitaplar boyut açısından birbirine yakındır. Oxford Üniversitesi tarafından hazırlanan kitap 0,5 cm daha geniştir. Letts yayınevinin hazırladığı kitap 1.5 cm daha uzundur. Kitaplar kağıt kalitesi bakımından birbirine yakındır. Oxford Üniversitesi tarafından basılan kitabın baskı ve kağıt kalitesi daha iyidir. Letts yayınevi tarafından hazırlanan kitap görsel açıdan daha zengindir, resimlerin baskı kalitesi ve niceliği fazladır. Gazete, magazin, dergi ve film afişlerinden alınan metinler görüntü ve içerik bakımından orijinal haliyle basılmıştır. Oxford Üniversitesi tarafından basılan kitapta 49 resim kullanılmıştır. Genellikle orta büyüklükte olan resimlerde çözünürlük en üst düzeydedir.

Oxford Üniversitesi tarafından basılan kitabın dış kapağı diğerine nazaran daha renkli ve resimlidir.

Kitapların yazı tipi ve puntosunda bir standart görülmektedir.

Kitaplar arasında terim farklılıkları görülmemektedir. Oxford Üniversitesi tarafından basılan kitabın sonunda edebiyat terimleri açıklamalarıyla birlikte verilmiştir. Diğer kitabın sonunda da sadece indeks bulunmaktadır.

Kitaplarda içindekiler bölümü sayfa numaraları ile birlikte verilmiştir.

Kitaplar web siteleri ile desteklenmektedir. Öğrenciler istedikleri an web sitelerine kayıt yaptırıp değişiklikleri izleyebilmekte, ek materyallere ulaşabilmektedir.

Her iki kitapta da alıntı yapılan metinlerin ve resimlerin hangi kaynaklardan alındığı belirtilmektedir.

Kitapların sonuna doğru resimleme azalmıştır.

III. Ders Kitaplarının İçerik Yönünden İncelenmesi

Oxford Üniversitesi tarafından basılan KS4 İngilizce kitabı şu ünitelerden oluşmaktadır:

- Kurgusal olmayan metinler,
- Medya metinleri,
- 1914 sonrası nesir: Sineklerin Tanrısı (Lord of the Flies- William Golding- 1954),
- 1914 sonrası nesir: Fareler ve İnsanlar (Of Mice and Men- John Steinbeck- 1937),
- 1914 sonrası nesir: Çavdar Tarlasında Çocuklar (Catcher in the Rye- J. D. Salinger- 1951),
- Tartışma, ikna etme ve tavsiye verme amacıyla yazı yazma,
- Bilgilendirme, açıklama ve tanımlama amacıyla yazı yazma.

Letts yayınevi tarafından basılan KS4 İngilizce kitabı üniteleri şunlardır:

- Tartışmacı, ikna edici, tavsiye verici yazı yazmak,
- Yaratıcı, araştırmacı ve eğlendirici yazma,
- Çözümleyici, eleştirel ve yorumlayıcı yazma,
- Bilgilendirici, açıklayıcı ve tanımlayıcı yazma,
- Medya ve sinema,
- Kurgusal olmayan metinler,
- Shakespeare'yi okumak,
- 1914 öncesi ve sonrası drama metinleri çalışması,
- 1914 öncesi ve sonrası roman ve kısa hikâye çalışması,
- Şiir çalışması.

Edebiyat konuları metine yaklaşım, metinden alıntılar, karakter, kurgu ve içerik çözümlemesi, temayı bulma, dil özelliklerini belirleme şeklinde işlenmektedir.

Kitapların sonunda farklı kültürleri tanıma amaçlı farklı kültürlerin şiirlerinden örnekler incelenmiştir.

İngilizce ders kitapları öğrencinin ilgi alanlarını, oyunu ve macerayı daha ön plana çıkararak hazırlanmıştır. Seçilen konuların güncelliği, öğrencinin ilgisine hitap etmesi ve görsel yönden çok fazla desteklenmesi öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

İngiltere ders kitaplarında daha çok okuduğunu anlama ve yazma becerilerine dayalı pek çok alıştırmaya verilmiştir. Özellikle yazma çalışmalarında öğrencilerin kendi üsluplarını oluşturmaları, yaratıcı, araştırmacı ve eleştirel yazma çalışmaları oldukça önemlidir.

Metin incelemeleri şu kazanımlar doğrultusunda yapılmaktadır:

Konuşma ve dinleme: Eserin farklı yorumlarını okuma

Okuma: Eseri kurgu, karakter, ana düşünce ve dil özelliklerini belirlemek, keşfetmek için okuma

Yazma: Kendine özgü üslupla eser hakkında yazı yazma

Dil çalışmaları: Eserin dilini keşfetme.

Her iki kitapta da ünite başlangıcında kazanımlara yer verilmiştir. Daha sonra konu ile ilgili kısa bilgilendirme yapılmıştır.

Letts yayınevi üniteye kısa bilgilendirmenin ardından metinler arası farklılıklara yer vermiştir. Daha sonra alıntı metinler üzerinde metine yaklaşım, kurgu, karakter, zaman, mekân, ana düşünce, imajlar ve dil çalışması yapmıştır. Ünite sonunda değerlendirme çalışmalarına yer vermiştir.

Oxford yayınevi tarafından yayınlanan KS4 İngilizce ise kazanımlarla üniteye başlamakta ve ardından konu ile ilgili kısa bilgi vermektedir. Daha sonra dört temel beceri kapsamında etkinliklere yer vermiştir. Öğrenilenlerin günlük hayata uyarlanmasına önem verilmiştir. Kitapta dört temel beceriye yönelik çok fazla etkinlik ve grup çalışması yer almaktadır. Metin parçalarını birleştirme, metinleri karşılaştırmaya önem verilmiştir. Metni çözümlemenin yanında okurdaki değişiklikler üzerinde durulmuştur. Burada son zamanlarda çok kullanılan okuyucu yanıtı teorinin izleri görülmektedir. Öğrenciler yaratıcı ve eleştirel yazmaya yönlendirilmiştir. Kitabın sonunda öğrendiklerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik bölüm hazırlanmıştır, konularla ilgili ipuçları verilmiştir. Kitabın sonunda edebiyat terimleri sözlüğü açıklamalarıyla birlikte yer almaktadır.

Kitapların dil ve anlatımı açık, net ve güçlüdür, öğrenci seviyesine ve öğretim programına uygundur. Konular belli bir sisteme göre işlenmiştir.

Tablo 32: KS4 İngilizce Ders Kitapları Metin Seçimi ve Yorumları

KS4 İNGİLİZCE DERSİ ÜNİTE ve YORUMLARI

(Barton, Geoff (2008). GCSE English/English Literature. Oxford University Press.)

ÜNİTE ADI		YORUM
II. ÜNİTE: KURGUSAL OLMAYAN METİNLER (NON-FICTION)		
	İnceleme: “Get Blogging”-Giles Turnbull- BBC Webwise “History”-BBC Webwise Günlük’ten bir bölüm-Kitty Kenyon Otobiyografiden bir bölüm-William Gibney Tis The Season to be as Merry as Possible-Fergal Keane	Konuşma ve dinlemede bireysel örnekler sunmak; okumada gazete, günlük, otobiyografi gibi kurgusal olmayan metinleri okumak; yazmada bilgilendirme, açıklama ve tanımlama yazıları yazmak; dil çalışmasında yazarların üslubunu karşılaştırmak amaçlanmıştır. İlk iki metin BBC’nin web sitesindeki makalelerden alınmıştır. Kitty Kenyon’un günlüğünden ve William Gibney’in otobiyografisinden alınan kısa metinler tür karşılaştırılması amacıyla karşılaştırılmalı olarak verilmiştir. Kurgusal olmayan metin türleri öğretiminde dört temel beceriye ve dil çalışmasına yönelik ayrıntılı olarak hazırlanmış etkinliklere yer verilmiştir. Son metin gazetede yazan bir köşe yazarından alınmıştır. Bu ünite metin türlerini karşılaştırmıştır. Öğrenci yaşantısıyla bağ kurulmuştur.

II. ÜNİTE: MEDYA METİNLERİ (MEDIA TEXTS)		
	İnceleme: Kısa metin- Hello dergisinden, Kısa metin- “Bullfighting: Ban The Business” Kısa metin-“DNA Test on Dodo Remains” Inches From Tragedy-David Fickling Firemen Free Bathroom Tot-Joanne Green	Bu ünite de konuşma ve dinleme bölümünde gerçekleri ve düşünceleri tartışmak; okuma bölümünde belirlenmiş gazetelerden bir dizi metin okumak; yazma bölümünde gazete yazısının türüyle ilgili bilgilendirme, açıklama ve tanımlamalar yazmak; dil çalışması bölümünde gazete başlıklarını, anahtar cümleleri, paragraf ve bağlantı yapmayı gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Hazırlık çalışmalarından sonra verilen Etkinlik bölümünde medyada yer alan üç metin üzerinde çalışılmıştır. Önceki ünite gibi bu ünite sonunda da sorulara verilebilecek olası cevaplar da yer almaktadır. Burada el yazısının da kullanımı dikkat çekmektedir.
III.ÜNİTE : 1914 SONRASI NESİR (POST-1914 PROSE: LORD of THE FLIES)		
	İnceleme: Lord of The Flies-William Golding	Bu ünite de konuşma ve dinleme bölümünde metinlerin farklı yorumlarını tartışmak; okuma bölümünde kurgu, karakter, tema ve dili araştırmak için “Lord of The Flies”i okumak; yazma bölümünde kendine özgü üslup kullanarak “Lord of The Flies” hakkında yazı yazmak; dil çalışması bölümünde romanın dilini araştırmak amaçlanmıştır. Bu metinle birlikte roman türüne eleştirel ve araştırmacı, metin dilbilim, metinler arası, metne sosyal, kültürel ve tarihi yaklaşım ile edebî gelenek yaklaşımı doğrultusunda yaklaşmıştır. 1914 öncesi ve sonrası metinlere çalışılması gerektiği belirtilmiş ve metinler arası art zamanlı bağlantıdan yararlanılmıştır. Eşleştirme, parçalardan bütün oluşturma, parçadan bütünü tamamlama çalışmaları yapılmıştır. Çok fazla etkinlik kullanılmıştır. Diğer üniteler gibi ünite sonu ölçme değerlendirme çalışmaları ve GCSE sınavında çıkabilecek olası sorular üzerinde cevaplı çalışmalar bulunmaktadır. Ünite sonunda okumanın ne olduğu ile ilgili sonuç bölümü bulunmaktadır. Romanı konu alan hiçbir ünite de uzun metin parçaları verilmemiştir.

IV. ÜNİTE: 1914 SONRASI NESİR (POST-1914 PROSE: Of MICE and MEN)

	İnceleme: Of Mice and Men-John Steinbeck	Bu ünite de diğer ünite de olduğu gibi konuşma ve dinleme bölümünde metinlerin farklı yorumlarını tartışmak; okuma bölümünde kurgu, karakter, tema ve dili araştırmak için “Of Mice and Men “i okumak; yazma bölümünde kendine özgü üslup kullanarak “Of Mice and Men” hakkında yazı yazmak; dil çalışması bölümünde romanın dilini araştırmak amaçlanmıştır. Bu metinle birlikte roman türüne eleştirel ve araştırmacı, metin dilbilim, metinler arası, metne sosyal, kültürel ve tarihi yaklaşım ile edebî gelenek yaklaşımı doğrultusunda yaklaşılmıştır. 1914 öncesi ve sonrası metinlere çalışılması gerektiği belirtilmiş ve metinler arası art zamanlı bağlantıdan yararlanılmıştır. Metnin içeriği, kurgusu, zamanı, sonucu üzerine çalışmalar yapılmıştır. Sonucun kişilere göre farklı bitişleri üzerinde çalışılmıştır. Resimler romanın bölümlerini tahmin etmede kullanılmıştır. Romanın başlangıç ve bitiş cümleleri betimlemeler yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Karakter analizi ve karşılaştırmasına, tema ve sembollere yer verilmiştir. Metin eleştirel yönden incelenmiştir. Roman incelemelerinde eleştiri teorisinin yanında yapısalcı teorisinin etkilerini görmekteyiz. Ölçme ve değerlendirme bölümü diğer ünitelere göre kapsamlıdır. Çok fazla etkinlik kullanılmıştır. Diğer üniteler gibi GCSE sınavında çıkabilecek olası sorular üzerinde cevaplı çalışmalar bulunmaktadır. Sonuç bölümü bulunmaktadır.
--	--	--

V. ÜNİTE: 1914 SONRASI NESİR (POST-1914 PROSE: CATCHER in the RYE)		
	İnceleme: Catcher in The Rye-J. D. Salinger Playback-Raymond Chandler Raise The Roof Beam, Carpenters-J. D. Salinger The Adventures of Huckleberry Finn-Mark Twain	Bu ünite de diğer ünite de olduğu gibi konuşma ve dinleme bölümünde metinlerin farklı yorumlarını tartışmak; okuma bölümünde kurgu, karakter, tema ve dili araştırmak için “Catcher in The Rye”yi okumak; yazma bölümünde kendine özgü üslup kullanarak “Catcher in The Rye” hakkında yazı yazmak; dil çalışması bölümünde romanın dilini araştırmak amaçlanmıştır. Bu metinle birlikte roman türüne eleştirel ve araştırmacı, metin dilbilim, metinler arası, metne sosyal, kültürel ve tarihi yaklaşım ile edebî gelenek yaklaşımı doğrultusunda yaklaşılmıştır. 1914 öncesi ve sonrası metinlere çalışılması gerektiği belirtilmiş ve metinler arası art zamanlı bağlantıdan yararlanılmıştır. 1950 öncesi tarihi dönem, romanın insanlar üzerindeki etkisi, yazarı ve eserin sunumu, romanı tekrar canlandırma, romanın okuyucuya göre içerik ve üslup çözümlemesi, romanın kurgu çalışması, romanın yeri, sonuçları tahmin etme, karakter analizleri, tema ve semboller üzerine etkinlikler verilmiştir. Diğer ünitelerde olduğu gibi konunun işlenişi etkinlikler yoluyla yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirme bölümü de dört temel beceriye yönelik olarak hazırlanmıştır ve kapsamlıdır. Diğer üniteler gibi GCSE sınavında çıkabilecek olası sorular üzerinde cevaplı çalışmalar bulunmaktadır. Sonuç bölümü bulunmaktadır.

VI. ÜNİTE: TARTIŞMACI, İKNA EDİCİ, TAVSİYE VERİCİ YAZI YAZMAK (WRITING to ARGUE, PERSUADE and ADVISE)		
	İnceleme: Essential Skills-Pentax markasının tanıtım yazısı Cut Down Your Fat-Afiş Statement on Health Policy Made By The Prime Minister-22Mart 2000 tarihli İngiltere Başbakanı tarafından yapılan yazılı açıklama Helping The Rich, Harming The Poor-Sebastian Mallaby Exercise for Health-Helen Morley Active Children Do Better in Class-Newstime’de bir yazı	Bu ünite de konuşma ve dinleme bölümünde farklı metin türlerini tartışmak; okuma bölümünde ikna edici yazıların farklı örneklerini okumak; yazma bölümünde tartışma, ikna edici ve tavsiye verici yazı yazmak; dil çalışması bölümünde kişisel ve kişisel olmayan yazıları araştırmak amaçlanmıştır. Broşürler, el kitapçıkları, el ilanı şeklindeki yazılar, bakanlık yetkililerinin konuşmaları, web sitelerindeki yazılar konu alınmıştır. Kazanımlara uygun kapsamlı bir işleyiş bulunmaktadır.
VI. ÜNİTE: BİLGİLENDİRİCİ, AÇIKLAYICI ve TANIMLAYICI YAZI YAZMAK (WRITING to INFORM, EXPLAIN and DESCRIBE)		
	İnceleme: *Goddess of The Moment: Kylie Minogue-David Lister (Gazete yazısı) Dickens-Peter Ackroyd Simply Spanish Islands-Simply Travel Ltd. Like Drawing around in an Armchair-Giles Smith The Locust Farm-Jeremy Dronfield London Docks Bombed, 1940-Desmond Flower in Desmond Flower and James Reeves Chocolat-Joanne Harris	Bu ünite de konuşma ve dinleme bölümünde farklı metin türlerini tartışmak; okuma bölümünde gazete yazıları, broşürler yoluyla bilgilendirici okuma yapmak; yazma bölümünde bilgilendirmek, açıklamak ve tanımlamak için yazı yazmak; dil çalışması bölümünde yapıyı araştırmak amaçlanmıştır. “Ne için yazı yazılır?” düşüncesi verilmeye çalışılmıştır. Broşürler, el kitapçıkları, el ilanı, yemek tarifi, özgeçmiş özeti şeklindeki yazılar, bakanlık yetkililerinin konuşmaları, web sitelerindeki yazılar konu alınmıştır. Kazanımlara uygun kapsamlı bir işleyiş bulunmaktadır. Kitabın sonunda GCSE sınavına yönelik bilgilendirme ve sınav bölümü ile İngilizce ve İngiliz Edebiyatı terimleri yer almaktadır.

KS4 İNGİLİZCE DERSİ ÜNİTE ve YORUMLARI
(Croft, Steven (2008). English/English Literature. Letts Press.)

ÜNİTE ADI		YORUM
I. ÜNİTE: TARTIŞMACI, İKNA EDİCİ, TAVSİYE VERİCİ YAZI YAZMAK (WRITING to ARGUE, PERSUADE and ADVISE)		
	İnceleme: Fire Kills-Bakanlık tarafından yazılan bilgilendirici yazı How To Hang onto Your Phones-Magazin degisinden alınmış yazı	Bu ünite de olay tartışması, ikna edici ve tavsiye verici yazma üzerinde durulmuştur. Ünite başında kazanımlara yer verilmiştir. Yazı yazma şekil ve teknikleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bakanlıklar tarafından hazırlanan bilgilendirici yazılara yer verilmiştir. Konu sonu yazma çalışmalarına yer verilmiştir.
II. ÜNİTE: YARATICI, ARAŞTIRMACI ve EĞLENDİRİCİ YAZMA (WRITING to IMAGINE, EXPLORE and ENTERTAIN)		
	İnceleme: Lemona's Tale-Ken Saro-Wiwa Brave New World-Aldous Huxley A Christmas Carol-Charles Dickens Logs on The Hearth-Thomas Hardy Valentine-Wendy Cope	Bu ünite de olay yaratıcı, araştırmacı ve eğlendirici yazma üzerinde durulmuştur. Yazı yazma şekil ve teknikleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Konu sonu yazma çalışmalarına yer verilmiştir.
III. ÜNİTE: ÇÖZÜMLEYİCİ, ELEŞTİREL ve YORUMLAYICI YAZMA (WRITING to ANALYSE, REVIEW and COMMENT)		
	İnceleme: Lies, Camera, Action-Matthew Luckin Planet of The Apes-Film bilgilendirme yazısı Confine These Youths in School, not in Prison-Deborah Orr	Bu ünite de çözümleyici, eleştirel ve yorumlayıcı yazma üzerinde durulmuştur. Diğer bölümde olduğu gibi bu bölümde de yazı yazma şekil ve teknikleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Konu sonu yazma çalışmalarına yer verilmiştir.

IV. ÜNİTE: BİLGİLENDİRİCİ, AÇIKLAYICI ve TANIMLAYICI YAZMA (WRITING to INFORM, EXPLAIN and DESCRIBE)		
	İnceleme: Chocolate Pud-Gary Rhodes' (Yemek tarifi)	Bu ünite de bilgilendirici, açıklayıcı ve tanımlayıcı yazma üzerinde durulmuştur. Yazma çalışmaları yapılmıştır.
V. ÜNİTE: MEDYA ve SİNEMA (MEDIA and THE MOVING IMAGE)		
	İnceleme: Afghanistan: A New Nightmare Descends-D. Mirror (Gazete) Golly! Polly to Top The Bill in Gardens-Daily Press Birdwatchers Confirm Plight of Starlings and Sparrows-The Independent Reklam metinleri, afişler The Lord of The Rings: The Two Towers-Forthcoming Sequels (Film afişi) A Spartacu-lar Success (Gladiator Film yazısı) Röportaj-itv.com	Bu ünite de gazeteler, reklamlar, film ve televizyon üzerinde durulmuştur. Metin seçimi açısından en geniş bölümdür. Medya ve sinema, reklam metinleri her yönüyle kavratılmaya çalışılmıştır. Metins eçiminde güncellik gözetilmiştir.

VI. ÜNİTE: KURGUSAL OLMAYAN METİNLER (NON-FICTION TEXT)		
	İnceleme: Hunters Take Aim For Migrant Massacre-Dergi yazısı Biyografi- David Bowie Otobiyografi-Eric Lomax Gezi yazısı-Notes From a Small Island-Bill Bryson Belgesel yazısı-Down and Out in Paris and London-George Orwell Kurgusal olmayan metin örnekleri- Fever Pitch-Nick Hornby ve Pole to Pole-Michael Palin	Bu ünite de kurgusal olmayan metinlere yaklaşım, magazin yazıları, biyografi ve otobiyografiler, gezi yazıları, belgesel yazıları ve kurgusal olmayan edebî yazılar üzerinde durulmuştur. Metinler dergi vb. yayın organlarındaki orijinal haliyle alınmıştır. Kaznamlara uygun bir işleyiş vardır.
VII. ÜNİTE: SHAKESPEARE'Yİ OKUMAK (READING SHAKESPEARE)		
	İnceleme: Machbeth-Shakespeare The Merchant of Venice-Shakespeare Henry IV-Shakespeare Richard II-Shakespeare Othello-Shakespeare Hamlet-Shakespeare	Bu ünite de oyun türleri, kurgu ve yapı, sahne, karakter sunumları, Shakespeare'nin dili ve sonuçlar üzerinde durulmuştur. Metin zenginliği ile dikkat çekici bir bölümdür. Sahneler ve yapı şemalarla, şekillerle anlatılmıştır.

VIII. ÜNİTE: 1914 ÖNCESİ ve SONRASI DRAMA METİNLERİ ÇALIŞMASI (STUDYING DRAMA TEXTS PRE and POST 1914)		
	İnceleme: She Stops To Conquer-Oliver Goldsmith An Inspector Calls-J. B. Priestley A Streetcar Desire-Tennessee Williams Death of a Salesman-Arthur Miller	Bu ünite de metin yaklaşımı, sahneler, olaylar, karakter sunumları, düşünce ve tema üzerinde durulmuştur. Şekil ve şemalarla anlatım yoluna gidilmiştir.
IX. ÜNİTE: 1914 ÖNCESİ ve SONRASI ROMAN ve KISA HİKAYE ÇALIŞMASI (STUDYING NOVEL and SHORT STORIES PRE and POST 1914)		
	İnceleme: Chemistry-Graham Swift Spy-Graham Green Lieabout-Margery Allingham Lord of The Flies-William Golding Kes-Barry Hines A Christmas Carol-Charles Dickens I'm The King of The Castle-Susan Hill	Bu ünite de roman ve kısa hikâyelere yaklaşım, olaylar, karakter geliştirme, kurgulama ve içerik ve tema araştırma üzerinde durulmuştur. Metinler uzun seçilmiştir. Konu tüm yönleri ile anlatılmaya çalışılmıştır. Diğer tüm bölümlerde olduğu gibi burada da konu anlatımında anahtar noktalar denilen kısa bölümler bulunmaktadır. Konu anlatımından ziyade öğrencinin keşfedip bulmasına dayalı yol seçilmiştir.

X. ÜNİTE: ŞİİR ÇALIŞMASI (STUDYING POETRY)		
	İnceleme: Do Not Go Gentle Into That Night-Dylan Thomas Great Things-Thomas Hardy The Wind-James Stephens On My First Sonne-Ben Jonson Tichborne's Elegy-Chidiack Tichborne My Grandmother-Elizabeth Jennings The Road Not Taken-Robert Frost The Song of Banana Man-Evan Jones (Jamaika şiiri) Half-Caste-John Agard (Batı Hindistan şiiri) Presents From My Aunts in Pakistan-Moniza Alvi (Pakistan şiiri)	Bu ünite de şiir okuma, şiir özellikleri, içerik olarak şiir, modern şiir, farklı kültürlerin şiirleri ve şiir karşılaştırması üzerinde durulmuştur. Kazanımlara uygun bir işleyiş vardır. Yabancı ülke edebiyatına ait şiirlerle karşılaştırma yapılmıştır. Kitabın sonunda GCSE sınavı için verilmiş bir sınav örneği ve indeks bulunmaktadır.

4.4.2.2. Yardımcı Materyaller

KS4 İngilizce ders kitapları öğretmen kılavuz ve öğrenci çalışma kitabı ve antolojilerle birlikte hazırlanmıştır.

Okunması amaçlanan temel eserler dijital ortama aktarılmıştır. Derslerde kullanılmak üzere hazırlanmış çok fazla sunu bulunmaktadır.

İngiltere’de ders işlenişini kolaylaştıran ve materyal yönünden zenginleştiren resmî ve özel çok fazla internet sitesi bulunmaktadır.

Sesli ve görsel materyallerin dışında üç boyutlu ve öğrencinin üzerinde değişiklik yapabileceği materyallere de ulaşılabilmektedir. Shakespeare dönemini anlatan dönemin kıyafetlerini, sahne düzenini, tiyatronun ve dönemin diğer özelliklerini öğrencinin keşfederek sunuda yerleştirmesine imkân veren sunular hazırlanmıştır.

Ders kitabına bağımlı bir öğretim yapılmamaktadır. Öğretmen istediği materyalleri istediği şekilde kullanma özgürlüğüne sahiptir. İngiltere’de sınıf içi uygulamalarda da gözlendiği gibi çoğu öğrenci kitap kullanmamakta dersleri öğretmenlerin verdiği fotokopilerle işlemektedir.

Öykü haritaları, şiir ve hikâye köşeleri, el yapımı materyaller, teknoloji destekli sunumlar, beyaz tahta (akıllı tahta), drama ve tiyatro çalışmaları için okullarda hazır bulunan konu içeriğine göre düzenlenebilen, orijinal halindeki gibi öğretim yapılabilen özel sahneler İngiltere’de öğretimi kolaylaştıran yardımcı materyallerdir.

4.4.3. Karşılaştırma

İngiltere KS4 İngilizce kitapları kapak, resim, kağıt, baskı kalitesi ve içeriği ile Türk Edebiyatı dersi kitaplarına göre öğrencinin ilgisini çekmede, onu okumaya ve araştırmaya sevk etmede daha niteliklidir.

İngilizce dersinin öğretmen kitabı ve öğrenci çalışma kitabı, antoloji gibi ek materyalleri bulunmaktadır. Öğretmen kitabında amaç, yöntem ve teknikler ile her ünite için düzenlenebilecek etkinlikler, ölçme ve değerlendirme ile ilgili yönlendirmeler bulunmaktadır. Öğrenci çalışma kitabı ise öğrencilerin ilgileri göz önünde bulundurularak ders kitabı ile paralel hazırlanmış ve eğlendirerek, oyunlaştırarak öğretime göre planlanmıştır. Türkiye’de de öğretmen kitabı ve öğrenci çalışma kitabının çıkarılması planlanmış fakat henüz bu istek “Türk Edebiyatı” dersi için hayata geçirilememiştir.

Ders kitabı Türkiye’de her derste genelde kullanılan ve kullanılması gereken bir materyal olarak görülürken İngiltere’de öğretim ders kitabına bağımlı yapılmamaktadır.

İngilizce ders kitapları öğrencinin ilgi alanlarını, oyunu ve macerayı daha ön plana çıkararak hazırlanmıştır. Seçilen konuların güncelliği, öğrencinin ilgisine hitap etmesi ve görsel yönden çok fazla desteklenmesi öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Türk Edebiyatı kitapları öğrencinin ilgisini çekmekten uzak ve daha çok bilgi aktarmaya yönelik oluşturulmuştur.

İngiltere ders kitaplarında okuduğunu anlama ve yazma becerilerine dayalı pek çok alıştırmaya verilmiştir. Özellikle yazma çalışmalarında öğrencilerin kendi üsluplarını oluşturmaları, yaratıcı, araştırmacı ve eleştirel yazma çalışmaları oldukça önemlidir. Türk Edebiyatı kitapları daha çok metin inceleme, çözümleme ve yorumlamaya yönelmiştir, öğrenilenlerin dört temel beceri dâhilinde hayata tam olarak aktarılamadığı görülmektedir. Bunda Türkiye’de Türk Edebiyatı dışında Dil ve anlatım dersinin etkisi de vardır.

Her iki ülke ders kitaplarında metinler öğretim programında belirtilen yazar ve şairlerden seçilmiştir. Her ünite birden fazla metinden oluşmaktadır. Sorular ve etkinlikler eserlerin tamamı göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır

İngiltere ve Türkiye’de eğitim sistemini birbirinden ayıran en önemli özelliklerden biri de ders ortamı ve kullanılan materyallerdir (Karababa, 2005: 287). “Sınıflardaki öğrenci sayısı, ders ortamı, sınıf düzeni, sınıftaki görsel ve işitsel materyaller ve yazılı materyallerin niceliği ve niteliği” (Karababa, 2005: 287) öğretim sürecini etkilemektedir.

İngiltere’de öğrenciler ders dışı okumaya ve araştırmaya Türkiye’ye göre daha fazla yönlendirilmiştir.

Öğretim programında ve ders kitaplarında İngiltere kültürü, tarihi ve toplumsal değerleri ile ilgili metinlere rastlanmamasına rağmen Türk Edebiyatı kitaplarında rastlanmaktadır.

Türkiye’de edebiyat öğretimi her ne kadar çağdaş yaklaşım, yöntem ve tekniklere göre hazırlansa da bu amaç ders kitaplarına yeteri kadar yansımamıştır.

KS4 İngilizce kitaplarında alıntı yapılan metinlerin ve resimlerin hangi kaynaklardan alındığı belirtilmiştir, Türk Edebiyatı ders kitaplarında resimlerin hangi kaynaklardan alındığı belirtilmemiştir.

Türk Edebiyatı ders kitaplarında ve öğretim programında yabancı edebiyatlara ait metinlere sadece tür anlatımı bölümlerinde tür anlatımını vermek için yer verilmiştir. Diğer toplumların edebiyatını öğrencilere tanıtmaya amacı güdülmemiştir. İngilizce diğer toplumların edebiyatlarının ve kültürlerinin tanıtımına öğretim programında ve ders kitaplarında geniş yer vermiştir.

Türk Edebiyatı ve İngilizce ders kitaplarının şekil ve metin özellikleri bakımından karşılaştırılması aşağıda tablolastırılmıştır. Tablo oluşumunda Karababa (2005: 290)’nın makalesindeki tablolastırmadan yararlanılmıştır.

Tablo 33: Türk Edebiyatı ve KS4 İngilizce Ders Kitaplarının İçerik Bakımından Karşılaştırılması

Dış Özellikler	Türk Edebiyatı (9-10-11-12)	İngilizce (KS4)	
		Oxford Yay.	Letts Yay.
Kapak	Ön Kapak: Resimli, 9-10-11. Sınıf kapağı aynı. Edebî şahsiyetler resimlendirilmiş. Arka Kapak: Trafik işareti, Haydi Kızlar Okula ve Okul Yap kampanya legoları kullanılmıştır.	Ön Kapak: Renkli, resimli. Resimler küçük boyutta dört adettir. Yazmayı, eğlence ve huzuru, araştırma, inceleme ve keşfetmeyi çağrıştırmaktadır. Arka Kapak: Resimli. Resim enginliği, sınırları zorlamayı, fazlalaşmayı çağrıştırmaktadır.	Ön Kapak: Renkli, resimli. Küçük boyutta tek resim vardır. Hedefe ulaşmaya çalışmayı çağrıştırmaktadır. Arka Kapak: Resimsiz.
Sayfa Sayısı	9. Sınıf: 220, 10. sınıf: 222, 11. Sınıf: 217, 12. Sınıf: 210	150	200
Boyut	Büyük boy	Büyük boy	Büyük boy
Resimler ve Baskı Kalitesi	9.sınıf: 94, 10.Sınıf: 94, 11.Sınıf: 83, 12.Sınıf: 155	48 resim	79 resim
Resimlerin Boyutu ve Çözünürlüğü	Çözünürlük çok düşük, genelde orta büyüklükte ve küçük resimler kullanılmıştır.	Çözünürlük yüksek, genelde orta büyüklükteki resimler tercih edilmiştir.	Çözünürlük yüksek, genelde orta büyüklükteki resimler tercih edilmiştir. Bazen tam sayfayı bulan büyük boyutlu resimler de kullanılmıştır.
Yazı	Kitap harfleri	Kitap harfleri, el yazısı, italik, resnkli ve süslemeli.	Kitap harfleri, el yazısı, italik, resnkli ve süslemeli.
Yazılarda Renklilik	Yeşil, kırmızı, mavi, turuncu	Sarı, turuncu, mavi, yeşil, mor, kırmızı başta olmak üzere tüm renkler kullanılmıştır.	Yeşil, sarı, turuncu ve mavi tonları ağırlıklı olmak üzere tüm renkler yazıda kullanılmıştır.
Üniteye Göre Resimleme	9.Sınıf: 8-31, 10.Sınıf: 16-60, 11.Sınıf: 9-31, 12. Sınıf: 10-86	5-13	0-36
Metinlerin Boyutu	Ortalama 2-3 sayfa uzunluğunda	Ortalama 1 sayfa	Ortalama 1 sayfa

	Türk Edebiyatı				KS4 İngilizce	
	9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf	Oxford Yay.	Letts Yay.
Ünite Sayısı	4	3	4	4	5	6
Metin Türü	Tür öğretimi (coşku ve heyecanı dile getiren metinler, olay çevresinde oluşan edebî metinler - şiir, makale, hikaye, gazete haberi, deneme, ansiklopedik bilgi, tiyatro metni, masal, roman, destan, halk hikayesi, manzum şiir, günlük, gezi yazısı, bilimsel azı-)	Tarihî dönemlerle tür öğretimi (coşku ve heyecanı dile getiren metinler, olay çevresinde oluşan edebî metinler)	Tarihî dönemlerle tür öğretimi (coşku ve heyecanı dile getiren metinler, olay çevresinde oluşan edebî metinler)	Tarihî dönemlerle tür öğretimi (coşku ve heyecanı dile getiren metinler, olay çevresinde oluşan edebî metinler)	Tarihî dönemlerle tür öğretimi (1914 öncesi ve sonrası nesir)	Tür öğretimi (medya ve sinema metinleri, kurgusal olmayan metinler, Shakespeare'yi okuma, drama metinleri, roman ve hikâye, şiir) *Drama, roman ve hikâye 1914 öncesi ve sonrası olarak işlenmiştir.

	Türk Edebiyatı				KS4 İngilizce	
	9.Sınıf	10.Sınıf	11. Sınıf	12.Sınıf	Oxford Yay.	Letts Yay.
Konu	Kar, Atatürk, tarih, kültür, dil, spor, sevgi, kahramanlık, ülke sevgisi, özlem huzur, millî ve kültürel değerler, hayat ve zorlukları, sevgi vb.	Tarih, bağımsızlık, kahramanlık, yaşam tarzı, batılılaşma, millî ve kültürel öğeler, sevgi vb.	Atatürk, tarih, çağdaşlaşma, sevgi, hürriyet, batılılaşma, gelenek, bahar, yağmur, sis, düşün, yasak aşk, edebiyat, millî ve kültürel değerler, diğer ülkeler, Atatürk milliyetçiliği, huzur, edebiyat, savaş, kahramanlık vb.	Tarih, savaş, Anadolu, Cumhuriyetçilik, Batı'ya yönelme, edebiyat, Laiklik, şiir, deniz, ölüm, yaşlılık, sevgi, yalnızlık, hayat, toplum, kış, bağımsızlık, sanat, vatan, umutsuzluk, umut, direnme, kar, köy ve şehir, çocukluk, tereddüt vb.	Teknoloji, savaş, hayat hikâyesi, 2001 yeni yıl kutlaması, ünlülerin hayatı, balıklar, doğa sporları ve ölüm, yangın, fareler ve insanlar, tarihsel değişim, fotoğraf çekimi, sağlıklı beslenme, hayatın zorlukları vb.	Afganistan ve yaşadığı felaketler, kuşlar, teknoloji, kayıp aranıyor, hediye, evsiz ve işsiz insanlara yardım, Yüzüklerin Efendisi filmi, Spartalı filmi, sinema yıldızlarının hayatı, korku, güven, doğruluk ve sadakat, hayat eleştirisi, hayat kurtarma, kuşlar ve avcılık, özgürlük, savaş, geçmiş, doğa sporları, doğal afetler, ülkeler, sevgi ve Shakespeare'nin şiirinin temaları, kişilik özellikleri vb.

*KS4 İngilizce kitabında sadece edebiyat konusu ile ilgili üniteler dikkate alınmıştır.

4.5. SINIF İÇİ UYGULAMALAR

Türkiye ve İngiltere’de sınıf içi uygulamalar nicel ve nitel verilerle değerlendirilmiştir. Türkiye ve İngiltere’de lise dengi okullarda geleneksel ve modern yöntemlerle yapılan ders anlatımı aynı sınıfın iki ayrı şubesinde gözlenmiştir.

Öncelikle aynı sınıftan iki farklı şube seçilmiştir. Bunlardan biri kontrol, diğeri deney grubudur. Aynı konu her iki gruba dört hafta süreyle farklı yöntemlerle anlatılmıştır. Konu anlatımından önce ön test, konu anlatımından sonra da son test uygulanmıştır. Öğrenmenin kalıcılığını tespit etme açısından son testten yirmibir gün sonra her iki gruba da kalıcılık testi uygulanmıştır. Çoktan seçmeli sorulardan oluşan test verileri nicel yolla değerlendirilmiştir.

Ayrıca bu süreçte ders işleniş kamera kaydına alınmıştır ve gözlem formu ile de değerlendirilmiştir. Buradan elde edilen veriler nitel yolla çözümlenmiştir. Nitel değerlendirmelerde kamera kayıtlarında, modern yaklaşımlardan yapılandırmacı yaklaşımın en önemli beş özelliği, kullanım sıklığı ve süresi bakımından tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda değerlendirmeye ve karşılaştırmaya gidilmiştir. Değerlendirme ve karşılaştırma çalışmalarında üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Video kayıtlarının nitel yolla değerlendirilmesinde yapılandırmacı yaklaşımın en önemli göstergeleri olan şu ölçütler esas alınmıştır: Öğretmenin konuyu anlatımı, öğrencinin derse katılımı, araştırmaya istek, sorulara verilen “evet, hayır” cevapları, öğrencide dikkat dağılması ve derse karşı ilgisizlik, dikkatin dağıldığı zaman aralığı, görsel ve işitsel malzeme kullanımı, bilgiyi analiz etme, bilgiyi yorumlama ve anlamlandırma, geçmiş yaşantılarla bağ kurma, kendi yaşantısı ile bağ kurma, konu ile ilgili araştırmalarını sınıfla paylaşım, öğrencilerin en az yarısının derse katılımı.

4.5.1. Türk Edebiyatı Dersi Sınıf İçi Uygulamaları

Türkiye’de sınıf içi uygulamalar Ankara’da Bahçelievler Deneme Lisesi, Alparslan Lisesi, Çağrıbey Anadolu Lisesi ve Gazi Çiftliği liselerinde 4 hafta süreyle haftada dört saat iki şubede gözlemlenmiştir.

Okullar Ankara şehir merkezindedir ve sadece Çağrıbey Anadolu Lisesi'nin elektronik adresi vardır: [http:// http://www.cagribeyanadolu.k12.tr](http://http://www.cagribeyanadolu.k12.tr)'dir. Okulların öğretim programı merkezî odaklıdır. Okulların elektronik veya yazılı olarak dersin işlenişine ait yayınladığı bir açıklama bulunmamaktadır.

Gözlem yapılan okulların maddî durumu okullarda teknoloji kullanımını etkilemektedir ve bu durum okulların öğretim şekli arasında farklılık oluşturmaktadır.

Gözlemler hem okulun edebiyat öğretmenlerinin derslerini hem de Gazi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğrencilerinin staj yaptıkları dersleri içermektedir. Eğitimde geleneksel yöntemlerin ve yeni yaklaşımların kullanılma oranını tespit etme amaçlı bu tür bir ayırım hem İngiltere hem de Türkiye örneğinde kullanılmıştır. Staj yapan öğrencilerin üniversitede Türk dili ve edebiyatı öğretimine dair aldıkları dersler gözlenmiş ve ders öğretimlerinin yeni yaklaşımlara göre yapıldığı tespit edilmiştir.

Dersler kesintisiz 45 dakikalık periyodlarla ara verilerek ard arda iki saat şeklinde işlenmektedir. Haftada 5 saattir.

Okulların teknoloji kullanımına elverişliliği ve öğretmenlerin yatkınlığı nedeniyle burada sadece Çağrıbey Anadolu Lisesi verileri değerlendirilmiştir.

Ders gözlemleri geleneksel ve modern yöntemlerin öğrenmeye etkisini saptama amaçlı gerçekleştirilmiştir.

Çağrıbey Anadolu Lisesi'nde dört hafta süreyle 10 A ve 10 B şubelerinde 20 öğrenci üzerinde yapılan ders izlemeleri sonucu şu verilere ulaşılmıştır:

Geleneksel yöntemin öğrenci açısından faydalı olup olmadığı istatistiksel testlerle incelenmeden önce normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verideki gözlem değerlerinin normal dağılıma sahip olduğu bu test ile 0.95 güven düzeyinde kanıtlandıktan sonra parametrik bir test olan iki bağımlı örnek için t-testi bu veri için yapılmıştır. Test işlemine başlamadan önce

H_0 : Geleneksel yöntem öğrencinin notunu etkilemez.

H_1 : Geleneksel yöntem öğrencinin notunu yükseltir.

hipotezleri oluşturulmuştur. Sonra geleneksel yöntem için yapılan ön test ve son test ile elde edilen gözlem değerleri ele alınarak iki bağımlı örnek için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34: Geleneksel Yöntem İçin Yapılan T-Testi

Grup	n	$\bar{x}_i$	$s_{\bar{x}_i}$	t	p-değeri
Geleneksel yöntem için ön test	20	4.50	0.8810	-16.150	0.000
Geleneksel yöntem son test	20	46.50	2.5417		

p-değeri<0.05

Yukarıdaki tabloda verilen sonuçlar incelendiğinde p-değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05’ ten küçük olduğu için H_0 hipotezi %95 güven düzeyinde reddedilir. Yani geleneksel yöntem öğrencilerin notunu yükseltmektedir.

Modern yöntemin öğrenci açısından faydalı olup olmadığı istatistiksel testlerle incelenmeden önce normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verideki gözlem değerlerinin normal dağılıma sahip olduğu bu test ile 0.95 güven düzeyinde kanıtlandıktan sonra parametrik bir test olan iki bağımlı örnek için t-testi bu veri için yapılmıştır. Test işlemine başlamadan önce

H_0 : Modern yöntem öğrencinin notunu etkilemez.

H_1 : Modern yöntem öğrencinin notunu yükseltir.

hipotezleri oluşturulmuştur. Sonra modern yöntem için yapılan ön test ve son test ile elde edilen gözlem değerleri ele alınarak iki bağımlı örnek için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35: Modern Yöntem İçin Yapılan T-Testi

Grup	n	$\bar{x}_i$	$s_{\bar{x}_i}$	t	p-değeri
Modern yöntem için ön test	20	5.25	1.1740	-44.533	0.000
Modern yöntem için son test	20	88.25	1.9288		

p-değeri<0.05

Yukarıdaki tabloda verilen sonuçlar incelendiğinde p-değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05' ten küçük olduğu için H_0 hipotezi %95 güven düzeyinde reddedilir. Yani modern yöntem öğrencilerin notunu yükseltmektedir.

Geleneksel yöntemle modern yöntemi karşılaştırmak için bu yöntemler uygulandıktan 21 gün sonra öğrencilerden derlenen notlarla oluşturulan veri ele alınmıştır. Öncelikle bu veriyi parametrik bir test olan iki bağımsız örnek için t-testiyle test etmeden önce verideki gözlemlerin normal dağılımdan geldiği (normallik varsayımı) kanıtlanmalıdır. Bu veri için Kolmogorov-Smirnov testi yapıldığında %95 güven düzeyinde verinin normal dağıldığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda parametrik bir test olan iki bağımsız örnek için t-testi uygulanabilir.

t-testi için iki grubun varyanslarının eşitliğine ilişkin bir ön test olan Levene testi yapılmalıdır. Levene testi sonucunda %95 güven düzeyinde iki grubun varyanslarının eşit olmadığı sonucuna varılır. Varyansları eşit olmayan bu iki grup için t-testine başlamadan önce

H_0 : Modern yöntemle geleneksel yöntem arasında öğrencilerin eğitimi bakımından fark yoktur.

H_1 : Modern yöntem geleneksel yöntemle göre öğrencilerin eğitimi bakımından daha iyi sonuç vermektedir.

hipotezleri oluşturulmuştur. İki bağımsız örnek için t-testi sonucu Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36: Modern Yöntem İçin Yapılan T-Testi

Grup	n	$\bar{x}_i$	$s_{\bar{x}_i}$	t	p-değeri
Modern yöntem	20	23.25	3.1887	-18.489	0.000
Geleneksel yöntem	20	87.50	1.3812		

p-değeri<0.05

Tablo 36’ daki sonuçlar incelendiğinde p-değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05’ ten küçük olduğu için H_0 hipotezi %95 güven düzeyinde reddedilir. Yani modern yöntem geleneksel yönteme göre öğrencilerin eğitimi açısından daha iyi sonuç vermektedir.

Çağrıbey Anadolu Lisesi’ndeki aynı gruba ait kamera kayıtları (90’lık uygulamalar) nitel yöntemle şu şekilde değerlendirilmiştir:

Tablo 37: Çağrıbey Anadolu Lisesi Nitel Değerlendirme Sonuçları

ÖLÇÜTLER	Geleneksel Yöntem		Modern Yöntem	
	Frekans/Süre	Toplam Süre	Frekans / Süre	Toplam Süre
Öğretmenin konuyu anlatımı	3 / 10'- 20' arası	60'	4 / 4' - 7' arası	20'
Öğrencinin derse katılımı	2 / 10', 20'	30'	11 / 2' - 9' arası	70'
Araştırmaya istek	1	2'	3	10'
Sorulara verilen “evet, hayır” cevapları (soru-cevap yöntemi)	14	10'	1	5'
Öğrencide dikkat dağılması ve derse karşı ilgisizlik	2 (13 öğrencide)	40'	1 (2 öğrencide)	5'
Dikkatin dağıldığı zaman aralığı	2 / 10.'-15.', 25.'-35.', 50'-75'	40'	1 / 30.'-35.'	5'
Görsel ve işitsel malzeme kullanımı	1 / 5'	5'	6 / 2'- 10' arası	35'
Bilgiyi analiz etme	1 / 5'	5'	4 / 2'-15' arası	20'
Bilgiyi yorumlama ve anlamlandırma	1 / 5'	5'	5 / 3'-10' arası	25'
Geçmiş yaşantılarla bağ kurma	1 / 5'	5'	2 / 2'-5'	10'
Kendi yaşantısı ile bağ kurma	0	0	3 / 1'-8' arası	15'
Konu ile ilgili araştırmalarını sınıfla paylaşım	0	0	2 / 5'- 10'	15'
Öğrencilerin en az yarısının derse katılımı	3	15'	20	50'

Bu veriler ışığında modern yöntemin öğrenci için daha faydalı olduğu görülmektedir. Geleneksel yöntemde öğrencinin derse karşı ilgisi azalırken modern yöntemde öğrenci derse daha etkin katılabilmektedir. Modern yöntemle öğrenci araştırmaya yönlendirilmekte, bunu arkadaşlarıyla paylaşabilmekte, bilgiyi analiz edip yorumlayabilmektedir.

Ayrıca yapılan gözlemler sonucunda şu verilere ulaşılmıştır:

Öğretim programında konuların yoğun ve öğretim sürecinde bunlara ayrılacak zamanın kısıtlı olduğu görülmektedir. Bu da öğrencinin sınıf içi ve dışı uygulamalarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Sınıf düzeni grup çalışmasına uygun şekilde düzenlenmemiştir, daha çok bireysel olarak dersi anlamaya ve dinlemeye yönelik hazırlanmıştır.

Dersler öğrenci merkezli işlenmek üzere planlansa da sınıf düzeni ve ders anlatımından, öğrenci sayısından, öğretmenlerin yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklere uzak olmasından dolayı genelde öğretmen merkezli işlenmektedir. Metinler çözümlenmekte fakat metnin öğrenci üzerinde oluşturduğu değişiklik ve bunun dört temel beceri dâhilinde öğrencilerin yaşantılarına uyarlanmasına önem verilmemiştir. Burada Türk Edebiyatı dersinden ayrı olarak yapılan Dil ve Anlatım dersinin de etkisi vardır.

Ders genelde kitap merkezli işlenmektedir. Sadece Çağrıbey Anadolu Lisesi'nde derslerin kitaba ek olarak elektronik sunularla zenginleştirildiği görülmüştür.

Metin incelemeleri örnek okuma ile başlamakta, çözümleme ve değerlendirme ile devam etmektedir. Metin merkezli bir öğretim gözlenmiştir. Metnin kurgusu, kahramanları, teması ve ana düşüncesi, zaman ve yeri, dil özellikleri incelenmektedir. Öğrencinin metni kurgulaması, yeniden oluşturması, resimlemesi gözlenmemiştir. Metin çözümlemeleri geneldetoplu olarak aynı anda yapılmaktadır, bireysel anlamlandırma üzerinde çok fazla durulmamaktadır. Öğrenilenlerin hayatla

ilişkilendirilmesi ise zaman, konu ve yaklaşım faktöründen yeteri kadar gerçekleşmemektedir.

Metin soruları genellikle metni kurgu, kahraman, yer, zaman, olay dil ve üslup özelliklerini tespit etmeyi içermektedir.

İşlenen veya işlenecek konuyla ilgili ev ödevi ve araştırma ders kitabında da istendiği gibi verilmektedir. Derslerin diğer disiplinlerle ilişkisi ise bir iki ünite dışında kurulmamaktadır.

Öğrencilerin kazanımları ders süresi, öğrenci fazlalığı gibi nedenlerin etkisiyle ders öğretmeni tarafından yeterince değerlendirilememektedir.

Konuların işlenişinde soru-cevap tekniği çok fazla kullanılmıştır, dört temel beceriye yönelik çalışmalar ise çok fazla yapılamamıştır. Öğretmen her ne kadar rehber olma özelliği göstermeye çalışsa da sınıf içi ve dışı etkenlerden dolayı anlatıcı olma kimliğinden kurtulamamıştır.

Yapılan ders gözlemleri ve değerlendirmeleri ile ilgili çalışmalar, işlenen konular ekler bölümünde sunulmuştur.

4.5.2. İngiliz Edebiyatı Dersi Sınıf İçi Uygulamaları

Sınıf içi uygulamalar İngiltere’de Liverpool’da gözlemlenmiştir. Londra’da da iki okulda gözlem yapılmıştır, ancak gözlemler süreklilik arz etmediği için çalışmada buna yer verilmemiştir.

Liverpool Holly Lodge Girls College ve Notre Dame Catholic College’da dört hafta süreyle haftada 4 saat gözlem yapılmıştır. Sınıf içi uygulamaların gözlemi haftada iki saat Liverpool Hope Üniversitesi İngilizce öğretmenliği yüksek lisans öğrencilerinin staj çalışmalarını içermektedir. Diğer iki saat ise İngilizce öğretmenlerinin derslerinin gözleminden oluşmaktadır. Bu çeşit bir ayrıma gidilmesinin nedeni eğitimde geleneksel yöntemlerin ve yeni yaklaşımların kullanılma oranını tespit etmektir. Böyle bir ayrıma yönelmeden önce Liverpool Hope Üniversitesi yüksek lisans öğrencilerinin üniversitede Teaching and Learning Strategy adlı derslerine haftada iki saat girilmiş ve İngilizce öğretimini eğitimdeki son yaklaşımlara göre öğrenmekte ve uygulamakta oldukları tespit edilmiştir.

Holly Lodge High School Liverpool Merseyside’de bulunmaktadır. Okulun internet adresi: [http:// www.hollylodge.liverpool.sch.uk](http://www.hollylodge.liverpool.sch.uk) ‘dir. Okulda KS4 İngilizce dersi diğer okullarda olduğu gibi GCSE adlı sınava hazırlık şeklinde planlanmıştır. Ders konuları karşılaştırmalı edebiyat ve 20. yüzyıl öncesi yazarlarıdır. Grup çalışmaları, dinleme ve konuşma etkinlikleri, kurgusal olmayan metinler ve medya metinleri de ders kapsamındadır. İngilizce dersinin %20’si konuşma ve dinleme etkinliklerine, %20’si Shakespeare’yi, nesiri, medya metinlerini, orijinal yazmayı içeren yazma çalışmalarına, %30’u medya ve kurgusal olmayan metinlere ve tartışma, ikna ve tavsiye etmeye, %30’u diğer kültür ve geleneklerin şiirlerine, çözümleyici, bilgilendirici, açıklayıcı ve tanımlayıcı yazma çalışmalarına ayrılmıştır.

İngilizce dersi için en az altı metnin işlenmesi hedeflenmiştir: 1914 öncesi ve sonrası drama, şiir ve nesir. İngiliz Edebiyatı için de daha önce çalışılmayan Shakespeare, 1914 öncesi nesir, 1914 sonrası drama metinlerine %30 ve 1914 sonrası nesir ve 1914 öncesi ve sonrası şiir ile ilgili çalışmalara da %70 oranında zaman ayrılmıştır.

Öğrencilerden İngilizce dersi için bir roman hakkında kısa yazı ve Jaws filmi ile ilgili tanıtım yazısı hazırlamaları, 1914 sonrası dramaya ait Blood Brothers, An Inspector Calls ve Our Day Out, 1914 öncesi nesrine ait Viktorya dönemi kısa hikayeleri, Great Expectations, 1914 öncesi dramaya ait Romeo ve Juliet ile Macbeth'i ders süreci için hazırlamaları istenmiştir.

Shakespeare döneminin tiyatrosunu, Shakespeare'nin hayatı ve oyunları ile ilgili internet adresleri verilmiştir:

<http://www.rdg.ac.uk/globe>

<http://daphne.palomar.edu/shakespeare>

<http://www.shakespeare.org.uk>

<http://tech-two.mit.edu/Shakespeare/works.html>

Öğrencilere ders ile ilgili ek kaynak, ikinci el kitap ve ders notlarını bulabilecekleri internet adresleri verilmiştir:

www.amazon.co.uk

Gözlem yapılan diğer okul maddî bakımdan daha az gelişmiş olmasına rağmen öğretim sürecinde teknoloji kullanımında her iki okul arasında büyük farklılık görülmemektedir.

Gözlemler her iki okulda yapılmıştır fakat Holly Lodge High School'da teknoloji kullanımı, öğrenci sayısındaki tutarlılık gibi değişkenlerden dolayı değerlendirmeye sadece bu okul alınmıştır.

Gözlemler dört hafta süreyle haftada 2 saat olarak 20 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Gözlemlerde modern yaklaşımın geleneksel yaklaşıma göre etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Gözlemlerin nicel değerlendirmesi şu şekilde yapılmıştır:

Geleneksel yöntemin öğrenci açısından faydalı olup olmadığı istatistiksel testlerle incelenmeden önce normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı

Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verideki gözlem değerlerinin normal dağılıma sahip olduğu bu testle %95 güven düzeyinde kanıtlandıktan sonra parametrik bir test olan iki bağımlı örnek için t-testi bu veri için yapılmıştır. Test işlemine başlamadan önce

H_0 : Geleneksel yöntem öğrencinin notunu etkilemez.

H_1 : Geleneksel yöntem öğrencinin notunu yükseltir.

hipotezleri oluşturulmuştur. Sonra geleneksel yöntem için yapılan ön test ve son test ile elde edilen gözlem değerleri ele alınarak iki bağımlı örnek için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38: Geleneksel Yöntem İçin Yapılan T Testi

Grup	n	$\bar{x}_i$	$s_{\bar{x}_i}$	t	p-değeri
Gelene ksel yöntem için ön test	20	10 .25	1. 5164	18.597	0. 000
Gelene ksel yöntem son test	20	46 .50	2. 5418		

p-değeri<0.05

Tablo 38’deki sonuçlar incelendiğinde p-değerinin anlamlılık düzeyi olan 0.05’ ten küçük olmasından dolayı H_0 hipotezi %95 güven düzeyinde reddedilir. Yani geleneksel yöntem öğrencilerin notunu yükseltmektedir.

Modern yöntemin öğrenci açısından faydalı olup olmadığı istatistiksel testlerle incelenmeden önce normallik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Verideki gözlem değerlerinin normal dağılıma sahip olduğu bu testle %95 güven düzeyinde kanıtlandıktan sonra parametrik bir test olan iki bağımlı örnek için t-testi bu veri için yapılmıştır. Test işlemine başlamadan önce

H_0 : Modern yöntem öğrencinin notunu etkilemez.

H_1 : Modern yöntem öğrencinin notunu yükseltir.

hipotezleri oluşturulur. Sonra geleneksel yöntem için yapılan ön test ve son test ile elde edilen gözlem değerleri ele alınarak iki bağımlı örnek için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 39’ da verilmiştir.

Tablo 39: Modern Yöntem İçin Yapılan T Testi

Grup	n	$\bar{x}_i$	$s_{\bar{x}_i}$	t	p-değeri
Geleneksel yöntem için ön test	20	12.75	1.3801	-46.270	0.000
Geleneksel yöntem son test	20	84.50	2.3480		

p-değeri<0.05

Tablo 39’ daki sonuçlar incelendiğinde p-değerinin anlamlılık düzeyi olan 0.05’ ten küçük olmasından dolayı H_0 hipotezi %95 güven düzeyinde reddedilir. Yani modern yöntem öğrencilerin notunu yükseltmektedir.

Geleneksel yöntemle modern yöntemi karşılaştırmak için bu yöntemler uygulandıktan 21 gün sonra öğrencilerden derlenen notlarla oluşturulan veri ele alınmıştır. Öncelikle bu veriyi parametrik bir test olan iki bağımsız örnek için t-testiyle test etmeden önce verideki gözlemlerin normal dağılımdan geldiği (normallik varsayımı) kanıtlanmalıdır. Bu veri için Kolmogorov-Smirnov testi yapıldığında %95 güven düzeyinde verinin normal dağıldığı sonucuna varılmıştır. Bu durumda parametrik bir test olan iki bağımsız örnek için t-testi uygulanabilir.

t-testi için iki grubun varyansların eşitliğine ilişkin bir ön test olan Levene testi yapılmalıdır. Levene testi sonucunda %95 güven düzeyinde iki grubun varyanslarının eşit olduğu sonucuna varılır. Varyansları eşit olan bu iki grup için t-testine başlamadan önce

H_0 : Modern yöntemle geleneksel yöntem arasında öğrencilerin eğitimi bakımından fark yoktur.

H_1 : Modern yöntem geleneksel yöntemle göre öğrencilerin eğitimi bakımından daha iyi sonuç vermektedir.

hipotezleri oluşturulmuştur. İki bağımsız örnek için t-testi sonucu Tablo 40'ta verilmiştir.

Tablo 40: Modern Yöntem İle Geleneksel Yöntem İçin T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{x}_i$	$s_{\bar{x}_i}$	t	p-değeri
Moder n yöntem	20	22	2. 2769	- 25.417	0. 000
Gelene ksel yöntem	20	90	1. 4049		

p-değeri<0.05

Tablo 40'taki sonuçlar incelendiğinde p-değeri anlamlılık düzeyi olan 0.05'ten küçük olduğu için H_0 hipotezi %95 güven düzeyinde reddedilir. Yani modern yöntem geleneksel yöntemle göre öğrencilerin eğitimi açısından daha iyi sonuç vermektedir.

Holly Lodge High School'daki ders gözlemlerinin ve kamera kayıtlarının sonuçları şu şekilde değerlendirilmiştir:

Tablo 41: Çağrıbey Anadolu Lisesi Nitel Değerlendirme Sonuçları

ÖLÇÜTLER	Geleneksel Yöntem		Modern Yöntem	
	Frekans/Süre	Toplam Süre	Frekans /Süre	Toplam Süre
Öğretmenin konuyu anlatımı	3 / 5'-25' arası	55'	3 / 5' - 10' arası	25'
Öğrencinin derse katılımı	3 / 5'-15' arası	35'	16 / 1' - 15' arası	65'
Araştırmaya istek	2 / 1', 2'	3'	3	15'
Sorulara verilen “evet, hayır” cevapları (soru-cevap yöntemi)	12	15'	1	5'
Öğrencide dikkat dağılması ve derse karşı ilgisizlik	5 (15 öğrencide)	25'	1 (2 öğrencide)	5'
Dikkatin dağıldığı zaman aralığı	5 / 15.'-19.', 26.'-36.', 42.'	25'	1 / 30.'-35.'	5'
Görsel ve işitsel malzeme kullanımı	2 / 2', 8'	10'	6 / 2'-10'	25'
Bilgiyi analiz etme	3 / 2'- 4' arası	10'	4 / 3'-5' arası	15'
Bilgiyi yorumlama ve anlamlandırma	2 / 5', 5'	10'	5 / 5'-10' arası	25'
Geçmiş yaşantılarla bağ kurma	2 / 2', 3'	5'	4 / 2'-5' arası	10'
Kendi yaşantısı ile bağ kurma	1 / 4'	4'	3 / 2'-5' arası	10'
Konu ile ilgili araştırmalarını sınıfla paylaşım	0	0	2 / 5'-10'	15'
Öğrencilerin en az yarısının derse katılımı	7	10'	20	60'

Değerlendirme sonucunda modern yöntemin edebiyat öğretiminde kullanımının geleneksel yönteme oranla daha başarılı olduğu görülmüştür.

Ders gözlemleri ile ilgili diğer tespitler de şöyledir:

Öğrencilerin KS4 süresince okuyacakları kitaplar, derslerin içeriği okul sitesinde link olarak verilmiştir. Dersin kazanımları, dersi destekleyen elektronik ortamların adresleri, referans olabilecek ve araştırma yapılabilecek kaynaklar, İngiliz edebiyatı, İngiliz dili ve dilbilimi, medya ve haber internet siteleri ile ilgili kaynaklar okulun elektronik ortamında yer almaktadır.

Ders ile ilgili tüm bilgilerin verilmiş olması kaynaklara ulaşmada zamandan tasarruf sağlamanın yanında sistemli ve ilgi çekici olması dolayısıyla öğrenciyi motive etmektedir.

İngilizce dersi için hazırlanan yıllık planlarda ünitelere ayrılacak zaman romanlar için 1, Shakespeare için 4 ve diğer konular için 1'er hafta şeklinde belirlenmiştir:

Sınıf içi yapılan gözlemlerde öğrenci sayısının 5-15 arası değiştiği görülmüştür. Öğrenme zorluğu çeken ve yabancı kültürden gelen öğrenciler için derslerde yardımcı öğretmen bulunmaktadır. Sınıf düzeni grup çalışmasına uygun şekilde düzenlenmiştir.

Derslerin işlenişinde akıllı tahta uygulaması gibi teknolojik yenilikler mümkün olduğunca kullanılmıştır. Böylelikle ders esnasında öğrencilerin cevabı, konunun işlenişi, cevaplanması gereken sorular, öğrencilerin performansı ders esnasında kaydedilip saklanabilmektedir.

Gözlem yapılan tüm okullar teknolojik uygulamalar için elverişlidir.

Dersler öğrenci merkezli işlenmektedir. Metin çözümlemelerinde metnin öğrenci üzerinde oluşturduğu değişikliğe ve bunun dört temel beceri dâhilinde öğrencilerin yaşantılarına uyarlanmasına dikkat edilmiştir.

Kaynakların seçimi ve organizasyonu dersten önce yapılmış, dağıtılması gereken fotokopiler verilmiştir. Dersler kitaptan bağımsız olarak işlenmiştir.

Öğrencilerin ilgileri, dil gelişimleri ve kültürel birikimleri metin seçiminde ve dersin işlenişinde dikkate alınmıştır.

Metinler üzerinde öncelikle edebî okuma yapılmaktadır. Daha sonra metnin kurgu dünyasına girilmekte ve resimleme çalışması yapılmaktadır. Metin zihinde resimlenirken bireyler birbirinden habersizdir. Daha sonra canlandırmaları sınıf ortamında paylaşılır. Okur merkezli yaklaşım kullanılmaktadır. Metnin tek tip çözümlenmesi ve anlamlandırılmasının dışına çıkılarak öğrencideki değişimler üzerinde durulmuştur ve öğrenilenler hayatla ilişkilendirilmiştir.

Metin çalışmalarında temanın, değerlerin ve düşüncelerin gelişimi, metni anlamlandırmada dil kullanımı üzerinde durulmuştur. Ev ödevi genellikle verilmemektedir. Düşünme becerisi, vatandaşlık, teknoloji, ahlak eğitimi gibi o dersi etkileyen diğer disiplinler ilgili yerlerde işlenmiştir.

Öğrencilerin kazanımları ders sonunda “hepsi, çok ve bazıları” şeklinde ders öğretmeni tarafından belirlenmiştir.

Örneklerle konu zenginleştirilmiş, soru-cevap tekniği kullanılmış ve anlaşılması güç yerler öğretmen tarafından açıklanmıştır. Derslerde öğretmen anlatıcıdan çok rehberlik edici görevindedir.

Metin soruları karakterleri çözümlene ve hayata uyarlama, metnin dil özelliklerini tespit etme, metnin öğrenci yaşantısı ile ilgili yerlerini inceleme ve yorumlama, olayların neden ve sonuç ilişkisini buldurma gibi çalışmalardan oluşmaktadır.

Öğretmen tarafından hazırlanan ders planlarında tüm bu anlatılanlar en ince ayrıntısına kadar planlanmıştır.

Yapılan ders gözlemleri ve değerlendirmeleri ile ilgili çalışmalar, işlenen konular ekler bölümünde sunulmuştur.

4.5.3. Karşılaştırma

Türkiye ve İngiltere’de yıl içinde ünitelere ve derslere ayrılan zaman değişiklik göstermektedir. Bu durum öğretimin kalitesini etkilemektedir.

İngiltere’de ülke genelindeki okulların çoğunun elektronik adresleri bulunmaktadır ve okul adreslerinde ders işlenişi, ders öncesi hazırlıklar, araştırma yapılacak yerler ve adresleri yer almaktadır. Türkiye’de bu durum gözlenmemiştir ve her okulun elektronik adresi bulunmamaktadır. İngiltere’de derslerin planlanması daha detaylı yapılmaktadır ve bu planlama öğrenci velinin bilgisine sunulmaktadır.

Türkiye ve İngiltere’nin edebiyat öğretimi işlenecek konuların niceliği yönünden de uyusmamaktadır. İngilizce dersi için daha az metin tüm ayrıntılarıyla işlenmektedir. Bu durum kazanımların gerçekleşmesini doğrudan etkilemektedir.

Öğretilcek konuların kronolojik yaklaşıma göre planlanması paralellik göstermektedir. Bu durumun öğrenmeye de olumlu etkisi yansımaktadır.

Türk Edebiyatı dersi daha çok kitap merkezli işlenirken İngilizce dersinde bu durum neredeyse hiç görülmemektedir. İngilizce dersi çok fazla materyal kullanılarak işlenmektedir.

İngiltere’de okulların maddî bakımdan yeterlilikleri öğretim sürecini çok fazla etkilememektedir ve teknoloji desteği vermede okullar arasındaki maddî fark çok fazla değildir. Türkiye’de okulların maddî bakımdan yeterlilikleri teknoloji kullanımını ve öğretim sürecini İngiltere’ye göre daha fazla etkilemektedir.

Sınıf içi yapılan gözlemlerde öğrenci sayısı İngiltere’de 5-20, Türkiye’de 30-50 olarak tespit edilmiştir. Bu durum bireysel farklılıkları dikkate almayı ve başarıyı ciddi boyutta etkilemektedir. Ayrıca İngiltere’de öğrenme zorluğu çeken ve yabancı kültürden gelen öğrenciler için derslerde yardımcı öğretmen bulunmaktadır. Bu sınıftaki öğrenmelerin daha homojen bir yapıda olmasını sağlamakta ve bireysel farklılıkların anlamaya etkisini azaltmaktadır. Bu duruma İngiliz toplumunun çok kültürlü bir yapıyı barındırıyor olmasından dolayı önem verilmiştir. Türkiye’de bu durum gözlenmemiştir.

İngiltere’de ders süresi 60, Türkiye’de 45 dakikadır. Dikkat canlı tutulabildiği sürece 60 dakikalık öğretim başarıya ulaşmada daha etkilidir.

İngiltere’de derslerin işlenişinde akıllı tahta uygulaması gibi teknolojik yenilikler hemen hemen her okulda kullanılabilmesine rağmen, Türkiye’de bu durum çok fazla gözlenmemektedir. Okullar teknolojik donanımdan genelde yoksundur.

İngiltere’de öğrenci sayısının ve sınıf ortamının da etkisinden dolayı dersler öğrenci merkezli işlenmekte, Türkiye’de öğrenci merkezli işleme istense ve planlansa da öğrenci sayısı ve sınıf ortamı buna engel olmaktadır. Öğretmen anlatıcı olma kimliğinden kurtulamamaktadır.

İngiltere’de metinler çözümlenmekle beraber metnin öğrenci üzerinde oluşturduğu değişiklik ve bunun dört temel beceri dâhilinde öğrencilerin yaşantılarına uyarlanmasına önem verilmiştir. Türkiye’de zaman, öğrenci sayısı, Türk Edebiyatı dersinin dışında Dil ve Anlatım dersinin planlanması gibi faktörler öğrenilenleri dört temel beceri dâhilinde yaşantıya uyarlamaya engel teşkil etmektedir.

Türkiye’de dersler kitap merkezli işlenirken İngiltere’de bu durum gözlenmemiştir. İngiltere’de ders materyallerinde çeşitlilik görülmektedir, öğrencilerin ilgileri, dil gelişimleri ve kültürel birikimleri metin seçiminde ve dersin işlenişinde dikkate alınmıştır.

Türkiye’de ve İngiltere’de metin incelemeleri metinlerin örnek okuması ile başlamakta ve inceleme çalışmaları ile devam etmektedir. Metin inceleme çalışmaları Türkiye’de genelde metin merkezli, İngiltere’de okur merkezli gerçekleşmektedir. Türkiye’de bu durumu öğrenci sayısı ve yeni yaklaşımlar gibi değişkenler etkilemektedir.

İngiltere’de dört temel beceri ve dil çalışmaları bütünlük içinde yapılırken Türkiye’de dil ve anlatım çalışmaları Dil ve Anlatım dersinde işlenmektedir. Bu da öğretimin bütünlük içinde işlenmesini etkilemektedir.

Ev ödevi, hazırlık çalışmaları için geniş çaplı araştırmalar Türkiye’de daha fazla verilmektedir.

Türkiye’de Türk Edebiyatı dersinin diğer disiplinlerle ilgisine bir iki ünite dışında yer verilmezken İngiltere’de her ders ilgili disiplinle ilişkilendirilmiştir.

Öğrencilerin kazanımlarının ders sonunda değerlendirmesi İngiltere’de yapılırken öğrenci sayısı ve zaman gibi faktörlerin de etkisiyle Türkiye’de yapılamamaktadır. Öğrencilerin tümünü kapsayan ders sonu değerlendirmenin yapılamaması öğrenmenin tespit edilmesini engellemektedir.

Metin soruları İngiltere’de okur merkezli iken Türkiye’de metin merkezli hazırlanmıştır. Okurdaki değişimlerin ihmal edilmesi bireysel gelişimi, öğrenilenlerin sürekliliğini de etkilemektedir.

5. BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

Güzel sanatların bir dalı olan edebiyat, sanat zevki ve anlayışının kazanılması, toplumların devamlılığı, bireylerin kendini yazılı ve sözlü olarak iyi ifade edebilmesi ve eleştirel düşünme, yorumlama yeteneği kazanması ve sosyalleşmesi açısından son derece önemlidir.

Edebiyatın bu amaçlarının başarıya ulaştırılması ancak kişinin iyi bir eğitim almasıyla gerçekleşir. Edebiyat öğretimi, öğretim programı, ders kitapları ve materyalleri, yaklaşım ve stratejilerle tamamlanmaktadır.

Türkiye’de edebiyat öğretiminin durumunu ve verimliliğini İngiltere edebiyat öğretimi ile karşılaştırarak değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada sınıf içi görüntü kayıtları ve değerlendirmelerden yararlanılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

Eğitim Türkiye’de merkezî bir özellik gösterirken, İngiltere’de yerel özellik göstermektedir. Bu durum okullara ve öğretmenlere daha fazla serbestlik vermektedir. İhtiyaç veya ilgi duyulan konular öğretime dâhil edilebilmektedir.

Yetiştirilmesi hedeflenen insan tipinde her iki ülkede de benzerlik görülmektedir. Ancak izlenen yol farklıdır. İngiltere eğitim sistemi bireysel gelişimi ön planda tutmakta ve toplumsal, kültürel, millî ve ahlaki değerlerin öğretimini edebiyat öğretimi ile çok fazla birleştirmemektedir.

Ders ortamı ve kullanılan materyaller açısından Türkiye ve İngiltere’de büyük farklılıklar vardır. Sınıf düzeni, sınıflardaki öğrenci sayısı, kullanılan materyallerin niceliği ve niteliği, öğretmen yeterlilikleri öğretim sürecini etkilemektedir.

Dil ve edebiyat dersi Türkiye’de “Türk Edebiyatı” ile “Dil ve Anlatım” olmak üzere iki derste, İngiltere’de konuşma, dinleme, okuma, yazma becerileri ile dil öğretimi “İngilizce” dersi adı altında tek derste yapılmaktadır. Türkiye’de “Türk Edebiyatı”, “Dil ve Anlatım” gibi iki farklı alan, dil ve edebiyat öğretimiyle amaçlanan sonuçlara ulaşmayı engellemektedir.

Türk Edebiyatı dersi yöntem ve tekniklerin kullanılışı, etkinliklerin açıklanması bakımından İngilizce dersine göre daha ayrıntılı hazırlanmıştır. İngilizce öğretim programında konulara ayrılacak zaman, öğretim metotları ve öğretim araç gereçleri gibi bilgilere yer verilmemiştir. İngiltere’deki bu durum öğretmenleri de araştırmaya ve yaratıcılığa sevk etmekte, öğretimde çeşitlilik oluşturmaktadır.

Konuların sınıflandırılmasında ve işlenişinde her iki ülkedeki edebiyat öğretiminde tür yaklaşımı ve kronolojik yaklaşım ile karşılaşmaktayız.

Türk Edebiyatı derslerinde metin incelemeleri daha çok metin merkezli yapılırken İngilizce derslerinde okur merkezli yaklaşım oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Metin incelemelerinde geline son aşama okuru ön plana çıkarmaktadır. Okur merkezli yaklaşım pek çok ülkede kabul gören ve uygulanan bir yaklaşımdır.

Her iki ülkenin edebiyat öğretimi, öğrencinin etkin olmasına göre bireysel farklılıklar gözetilerek hazırlanmıştır. İngiltere’de edebiyat öğretimi öğrenci merkezli gerçekleşirken, Türkiye’de sınıf ortamı, öğrenci sayısı, konuların nicel yönden fazlalığı gibi değişkenlerden dolayı öğretim öğrenci merkezli planlanmasına rağmen bu durum uygulamada çok fazla görülmemektedir.

İngilizce öğretim programı Türk Edebiyatı öğretim programına göre beceri kazandırmaya daha çok yönelmiştir. Türk Edebiyatı öğretim programında bilgi ve beceri kazandırma amaçlanmış fakat zaman zaman bilgi kazandırma amacı beceri kazandırmanın önüne geçmiştir.

Ders kitapları İngiltere’de öğrenciye daha çok hitap etmektedir. Türkiye’deki ders kitaplarının öğrencinin ilgisi, bilgisi ve ihtiyaçları doğrultusunda yaşantı bağı

kurularak tekrar gözden geçirilmesi ve öğrenciye eleştirel, keşfedici, araştırmacı ve yaratıcı özellikler kazandırma amacıyla düzenlenmesi gereklidir.

Türk Edebiyatı dersi genelde ders kitabı odaklı öğretilmektedir. İngiltere’de metin ve materyal seçimindeki serbestlik ve olanaklar, öğretimi ders kitabı odaklı olmaktan çıkarmıştır. Ders kitabı dışında da çeşitli kaynak ve materyallerden yararlanmak öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir.

Türk Edebiyatı dersinde kullanılabilecek materyal oldukça azdır. Öğretme süreci ve ders içeriği, kaynaklar ile bilgiler yeterince dijital ortama aktarılmamıştır. Bu durum öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemekte, öğrenciyi zora sokmaktadır.

İngiltere ve Türkiye edebiyat öğretiminde yaklaşım farklılıkları görülmektedir. Türkiye’de yeni yaklaşımlar tespit edilmesine ve planlanmasına rağmen dış etkenler, öğretmen yeterlilikleri, sınıf ortamı, materyal durumu, yaklaşımların tanımlanamaması gibi değişkenlerden dolayı uygulanamamaktadır.

KAYNAKÇA

- ADALI, Oya. (1983). “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne”. **Türk Dili**. Sayı 379-380.
- AKINOĞLU, Orhan (2007). “Öğretim Kuram ve Modelleri”. **Öğretim İlke ve Yöntemleri** (Ed. Şeref Tan). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- AKKUTAY, Ü. (1984). **Enderûn Mektebi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim
- AKTAŞ, Şerif (1998). **Edebiyatta Üslup ve Problemleri Üzerine**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- AKTULUM, Kubilay. (2007). **Metinlerarası İlişkiler**. Ankara: Öteki Yay.
- AKYÜZ, Y. (1993). **Türk Eğitim Tarihi**. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- AKYÜZ, Yahya. (2001). **Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 2000’e)**. (8. Baskı). İstanbul: Alfa Yay.
- ALKAN, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). **Eğitim Teknolojisine Giriş**. Ankara: Önder Matbaacılık.
- ALLEN, Graham. (2005). **Intertextuality**. NY: Routledge.
- ALPAN, Gülgün (Kış 2008). **Ders Kitaplarındaki Metin Tasarımı**. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Kış 2008: 107-134.
- ALPTEKİN, Ali Berat (2002). **Halk Hikâyelerinin Motif Yapısı**, Ankara: Akçağ Yayınları.
- ARMSTRONG, Thomas (2000). **Multiple Intelligence in The Classroom**. USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- AŞILIOĞLU, Bayram. (1993). **Ortaokullarda Türkçe Öğretimi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- ATATÜRK, Mustafa Kemal. (1952). **Söylev ve Demeçler-2**, Ankara: Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Yay.
- AVRUPA ÜLKELERİ EĞİTİM SİSTEMLERİ (2006). <http://www.eurydice.org>, 24/12/2006.
- AYTAÇ, K. (1972). **Avrupa Eğitim Tarihi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- BANARLI, Nihad Sami. (1999). **Türkçenin Sırları**. (16. Baskı). İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- BARTON, Geoff. (2008). **GCSE English/English Literature**. Oxford: Oxford University Press.
- BAŞAR, Hüseyin (2001). **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem. (1993). **Türkiye Eğitim Sistemi**. Ankara.
- BAYMUR, Fuat. (1968). **Türkçe Öğretimi**. İstanbul: İnkılâp Kitap Evi.
- BEDİR, Hasan. (2002). **Türk Öğrencilerinin Okuma-Anlama Stratejilerinde Bilişsel Öğrenme Stratejileri Kullanmalarının Etkisi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BEST, Seteven & Kellner, Douglas. (1998). **Postmodern Teori-Eleştirel Soruşturmalr**. (Çev. Mehmet KÜÇÜK). İstanbul: Yayınları.
- BÖREKÇİ, Muhsine. (1997). “Türk Eğitim Sisteminde Öğretimin Konusu ve Öğretim Dili Olarak Türkçe”. **Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**. Erzurum.
- BROOKS, J. G. & Brooks, M. J. (1999): “In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms” **Association for Supervision and Curriculum Development**. New York. USA.
- BROOKS, Valerie. (2004). **Preparing to Teaching Secondary Schools**. Berkshire: GBR: McGraw-Hill Education.

- BRUNER, J. S. (1966). **Toward a theory of instruction**. Cambridge. Mass.: Belknap Press of Harvard University.
- BRUNER, J. S. (1983). **Child's Talk: Learning To Use Language**. New York: W.W. Norton.
- BRUNER, J. S. (1990). **Acts of Meaning**. Cambridge. Mass.: Harvard University Press.
- BRUNER, J. S. (2003). **Making Stories: Law, Literature, Life**. Cambridge. Mass.: London: Harvard University Press.
- BURNAGE, Gavin. (1997). **Notes for Teachers Providing Exercises**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Cambridge: University of Cambridge.
- CAN, Tuncer (2004). **Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturmacı Yaklaşım Oluşturmacılık Kuramı**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- CEMİLOĞLU, Mustafa. (2003). **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- CEYHAN, Erdal, YİĞİT, Birol (2003). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Changes to the Key Stage 4 Curriculum Guidance for Implementation from September 2004. (2003). QCA.
- CONNOR, Steven (2003). **Structuralism and Post-Structuralism**. Encyclopedia of Literature and Criticism. (Ed. M. Coyle, P. Garside, M. Kelsall, J. Peck). London: Routledge.
- CROFT, Steven. (2008). **English & English Literature**. London: Letts Press.
- ÇALIŞKAN, Nilay. (2006). “Türkiye’deki Ortaöğretim Edebiyat Ders Kitapları Üzerine Edebiyat Eğitimi Açısından Bir Değerlendirme”. **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı 169.

- ÇEBİ, Belgin. (2006). **Sokratesçi Öğretme Yaklaşımının İlköğretim Türkçe Eğitim Programına Yansıması ve Uygulamadaki Durumu**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇETİN, İsmet (2008). Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi. **Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu**. 14-16 Mayıs 2008, Çanakkale.
- ÇETİN, İsmet. (2007). “Türkiye’de Türkiye Dışı Türk Edebiyatlarının Öğretimi”. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı**. Ankara.
- ÇETİŞLİ, İsmail. (2007). **Edebiyat Sanatı ve Bilimi**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- ÇETİŞLİ, İsmail. (2008). **Batı Edebiyatı’nda Edebi Akımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- ÇİFTÇİ, Musa (1996). **Atatürk Döneminde Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi (1923-1938/İlkokul)**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİR, Celâl. (1997), **Atatürk Döneminde Bir ve Tam Devreli Liselerde (Ortaokul ve Liselerde), Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Öğretimi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİREL, Özcan. (2000). **Türkçe Öğretimi**. (2. Baskı)., Ankara: Pegem A Yay.
- DEMİREL, Özcan. (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı**. (12. Baskı)., Ankara: Pegem A Yay.
- Departmental Committee Of The Board Of Educaiton (DCBE). (1921). **The Teaching Of English In England: Being The Report Of The Departmental Committee Appointed By The President Of The Board Of Education To Inquire Into The Position Of English In The Educational System Of England. The Newbolt Report**. London: HMSO.
- DOĞANAY, Ahmet (2007). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. (Ed. A. Doğanay). Ankara: Pegema Yayıncılık.

- DUMAN, Asiye (1992). **1923-1957 Yılları Arasında Ortaokul ve Liseler İçin Hazırlanan Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Programları Üzerine Bir İnceleme.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- EAGLESTONE, Robert (1999). **Doing English: Guide for Literature Students.** London: Routledge.
- EAGLETON, Terry. (1990). **Edebiyat Kuramı.** (İngilizceden Çev., Esen TARIM). İstanbul: Ayrıntı.
- EAGLETON, Terry. (1996). **Literary Theory: An Introduction.** Great Britain: Blackwell Publishing.
- EAGLETON, Terry. (2004). **Edebiyat Kuramı: Giriş.** (İngilizceden Çev. Tuncay BİRKAN.). İstanbul: Ayrıntı.
- EGELİOĞLU, Vildan. (1989). **Okuduğunu Anlama Düzeyinin ve Öğrenme İçin Harcanan Zamanın Bilişsel Öğrenme Düzeyine Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ELLIOTT, J. (1997). **The Curriculum Experiment: Meeting the Challenge of Social Change.** Buckingham: Open University Press.
- ERDEM, Ali Rıza (Aralık 2006). **Türkiye'nin Önemli Sorunlarından Biri: Yetiştirdiği İnsan Tipi.** Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi, Cilt 6, Sayı 4.
- ERGİN, Osman. (1977). **Türkiye Maarif Tarihi.** C. 1-2. İstanbul: Eser Matbaası.
- ERGÜN, Mustafa, DUMAN, Tayyip (1996). 19. Yüzyılda Osmanlı Askeri Okullarının Ders Programları ve Ders Kitapları. **Yeni Türkiye.** S.7 s. 494.
- ERGÜN, Mustafa. (1996). **II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914),** Ankara: Ocak Yayınları.

- ERSÖZ, Aydan. (1990). **Coursebook Analysis and Design for ELT in Turkish State Schools**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERTEN, Sinem Atamsoy. (2001). **Dinleme, Anlama Becerisinin Önemi ve Geliştirme Yolları**. Türk Dili Dergisi. s. 589, Ocak. Ankara: TDK.
- ERTOP, Konur (1990). Bizde Edebiyat Öğretimi ve Ders Kitapları. **Varlık Dergisi**. S. 997. İstanbul.
- ERTÜRK, S. (1972) **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelkentepe Yayınları. Fakültesi Yayınları.
- GARDNER, Howard. (1983). **Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences**. Basic Books.
- GARDNER, Howard. (1993). **Creating Minds: An Anatomy of Creativity**. Basic Books.
- GARDNER, Howard. (1995). **Leading Minds: An Anatomy of Leadership**. Basic Books.
- GARDNER, Howard. (2004). **Zihnin Çerçevesleri Çoklu Zekâ Kuramı**. (Çev. Ebru KILIÇ). İstanbul: Alfa Yayınları.
- GARDNER, Howard. (2006). **Howard Gardner Under Fire: The Rebel Psychologist Faces His Critics**. (Ed. Jeffrey A. SCHALER). Carus Publishing Company.
- GARDNER, Howard. (2006). **Multiple Intelligence**. Basic Books.
- GENÇ, İlyas (2004). Alımlama Estetiği.
- GENETTE, Gérard. (1980). **Narrative Discourse**. Oxford.
- GOODSON, Ivor F. (2002). **School Subjects and Curriculum Change**. London: The Falmer Press.

- GOODSON, Ivor F. (2004). **The Making of Curriculum Collected Essays**. London: The Falmer Press.
- GÖĞÜŞ, Beşir. (1971). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış. **Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten**. Ankara.
- GÖĞÜŞ, Beşir. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yay.
- GÖKTÜRK, Akşit. (1980). **Okuma Uğraşı**. İstanbul.
- GREEN, K. ve LEBIHAN, J. (2001). **Critical Theory and Practice**. New York : Routledge.
- GREIMAS, Algirdas Juilen. (1966). **Semantique Structurale**. Paris.
- GREN, S. ve GREDLER M. (2002). **A Review and Analysis of Constructivism for School-Based Practice**, School Psychology Review, Vol.31, Issue.1: 53-71.
- GÜNAY, V. Doğan. (2003). **Metin Bilgisi**. İstanbul: Multilingual.
- GÜROL, M. (2003). Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi. **Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. Sayı: 7. s. 169-179.
- GÜZEL, Abdurrahman. (2006). Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem, Teknik ve Örnek Uygulamalar. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 169. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/index3-icindekiler.htm>
- <http://64.233.183.104/search?q=cache:cCDIDo2wyc4J:web.deu.edu.tr/~ilvas/gen c/dosyalar/alimlama.pdf+1957+%C3%B6%C4%9Fretim+program%C4%B1&hl=tr&ct=clnk&cd=9&gl=tr>
- HUSBANDS, Chris. (2004). Models of the Curriculum. **Prepairing To Teach in Secondary Schools**. (Ed. Brooks, Valerie) New York: McGraw-Hill Education.
- İNCE, Özdemir. (2002). **Yazınsal Söylem Üzerine**. İstanbul.

- KAM, Ferit. (1998). **Ömer Ferit Kam ve Âsâr-ı Edebiye Tedkikatı**. (Hzl. Halil Çeltik). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- KAPLAN, Mehmet. (2001). **Kültür ve Dil**, (14. Baskı). İstanbul: Dergâh Yay.
- KAPLAN, Ramazan, AKTAŞ, Şerif, AKÇAOĞLU, Saydım Serap, KARAŞAHİN, Mustafa, KELEŞ, Sevilay, YEŞİL, Kâmil (2005). **Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi 9., 10., 11., 12. Sınıflar Öğretim Programı**, MEB Yayınları, Ankara.
- KAPLAN, Ramazan, İLERİ, Canan, ÖZTÜRK, Ali. (1998). **Edebiyat Bilgi ve Kuramları**. Anadolu Üniversitesi Yayınları 1071.
- KARABABA, Canan Z. (2005). Avrupa’da Anadili Öğretimi Türkçe ve İngilizce Anadili Öğretimi Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. **Milli Eğitim Dergisi**.S. 167, s. 281-308.
- KARAKUŞ, İdris. (1992). **Genel Liselerin Üçüncü Sınıfı İçin 1957 Müfredat Programına Göre Yazılan "Türk Dili ve Edebiyatı" Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARAKUŞ, İdris. (1996). **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminde Müfredat Programları ve Ders Kitapları Ana Dili Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARAKUŞ, İdris. (2000). **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- KARAKUŞ, İdris. (2002). **Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Ankara: Anıttepe Yay.
- KARATAŞ, Yusuf. (2008). **Metin İncelemesinde Söylembilim Yöntemi “Binbir Gece Masalları Üzerinde Bir Uygulama”**. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- KAVCAR, Cahit (1982). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi Üzerine”, **Millî Eğitim Dergisi**, S. 59, Ankara.
- KAVCAR, Cahit vd. (1998). **Türkçe Öğretimi**. Ankara: Engin Yay.
- KAVCAR, Cahit. (1988). “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi”, **AÜ Eğitim Fak. Dergisi**, C. 20, S. 1-2, Ankara.
- KAVCAR, Cahit. (1999). **Edebiyat ve Eğitim**. (3. Baskı)., Ankara: Engin Yay.
- KAYA, Yahya Kemal. (1977). **İnsan Yetiştirme Düzenimiz Politika, Eğitim, Kalkınma**. Ankara.
- KAYA, Yahya Kemal. (1989). **İnsan Yetiştirme Düzenimize Bir Bakış Eğitimde Yeni Model Arayışı**. Ankara: Bilim Yayınları.
- KELLY, A. Vic. (2004). **Curriculum: Theory and Practice** (Fifth Edition). London: GBR: Sage Publications, Incorporated.
- KIRAN, Zeynel. (2000). **Yazınsal Okuma Süreçleri**. Ankara: Seçkin Yayınları.
- KODAMAN, Bayram. (1991). **Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- KOMİSYON (2008). **Türk Edebiyatı 9**. Ankara: MEB.
- KOMİSYON (2008). **Türk Edebiyatı 10**. Ankara: MEB.
- KOMİSYON (2007). **Türk Edebiyatı 11**. Ankara: MEB.
- KOMİSYON (2008). **Türk Edebiyatı 12**. Ankara: MEB.
- KORKMAZ, Zeynep. (1992). **Atatürk ve Türk Dili Belgeleri**. Ankara: TDK Yay.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (Ed.). (2003). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- MAARİF VEKÂLETİ. (1929). **Orta Mektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı**. Ankara: Yeni Gün Matbaası.
- MAARİF VEKÂLETİ. (1930). **Lise ve Orta Mektepler Talimatnamesi**. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MAARİF VEKÂLETİ. (1931). **Orta Mektep Müfredat Programı**. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MAARİF VEKÂLETİ. (1939). **Atatürk'ün Maarifle İlgili Direktifleri**. İstanbul: Maarif Matbaası.
- MAARİF VEKÂLETİ. (1939). **I. Maarif Şûrası (17-29 Temmuz 1939)**. İstanbul: Maarif Matbaası.
- MAARİF VEKÂLETİ. (1943). **II. Maarif Şûrası (15-21 Şubat 1943)**. İstanbul: Maarif Matbaası.
- MARSHALL, J. (1994). **Anadili ve Yazın Öğretimi** (Çev. C. Külebi). İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- McMURTRY, James. (1989). **A Case Against Censorship in Literature Education: The 1976 and 1985 School Text Controversies in The County of Peterbrough, Ontario**. Toronto.
- MEB. (1962). **Ortaokul Programı**. İstanbul: MEB Basım Evi.
- MEB. (1974). **IX. Millî Eğitim Şûrası**. İstanbul: MEB Basım Evi.
- MEB. (1975). **Millî Eğitim Temel Kanunu**. Ankara: MEB Basım evi
- MEB. (1976). **Tebliğler Dergisi**. C.39, S. 1901. Ankara: MEB Basım Evi.
- MEB. (1981). **Millî Eğitim: Şûra Özel Sayısı**. Ankara: MEB Basım Evi.
- MEB. (1982). **Temel Eğitim Programı, Türkçe Eğitimi**. İstanbul: MEB Basım Evi.

- MEB. (1986). **Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu**. Ankara: MEB Basım Evi.
- MEB. (1990). **Ortaöğretimde Yeniden Düzenleme ve Reform Semineri (19-21 Mart 1990) Raporu**. Ankara: MEB Basım Evi.
- MEB. (1992). **Ders Geçme ve Kredi Uygulamasına İlişkin Program Kılavuzu**. Ankara: MEB Basım Evi.
- MEB. (1992). **Tebliğler Dergisi**. C.55, S. 2363. Ankara: MEB Basım Evi.
- MEB. (1995). **Millî Eğitim Şûraları (1939-1993)**. Ankara: MEB Basım Evi.
- MEB. (2005). **Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**. Ankara: MEB Basım Evi.
- MOON, B. (2001) **A Guide to the National Curriculum**. Oxford: Oxford University Press.
- MOORE, Alex. (2000). **Teaching and Learning: Pedagogy, Curriculum and Culture**. London. UK: RoutledgeFalmer.
- MORAN, Berna. (1994). **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**. (9. Basım). İstanbul: Cem Yayınevi.
- MOSS, John (1999). **How Should Critical Theory Inform English Teaching?**. Issues in English Teaching (Ed. Jon Davison, John Moss). London: Routledge.
- MUIJS, Daniel (2004). Understanding How Pupils Learn: Theories of Learning and Intelligence. **Preparing To Teach in Secondary Schools**. (Ed. V. Brooks, I. Abbott, L. Bills) New York: McGraw-Hill Education.
- NATIONAL CURRICULUM (1993). Qualifications and Curriculum Authority.
- NATIONAL CURRICULUM (1999). Qualifications and Curriculum Authority.
- NATIONAL CURRICULUM (2007). Qualifications and Curriculum Authority.

- OKÇABOL, Rıfat. (2005). **Türk Eğitim Sistemi-Tarihsel Gelişim, Sistemin Betimlenmesi, Çözümlemesi ve Yeniden Yapılanması-** Ankara: Ütopya Yayınevi.
- ORR, Mary. (2007). **Intertextuality-Debates and Contexts.** UK: Polity Press.
- ÖZDEMİR, Emin. (1983). “Ana Dili Öğretimi”. **Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı.** S. 379-380. Ankara.
- ÖZLEM, Doğan. (1996). **Metinlerle Hermeneutik (Yorumbilgisi) Dersleri.** İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- ÖZTÜRK, Hasan. (2008) Edebiyat ders kitapları “doğru seçenek” mi? / **Dergâh,** Sayı 218.
- ÖZTÜRK, Kâzım. (1968). **Türkiye Cumhuriyeti Hükümetleri ve Programları.** İstanbul: Baha Matbaası.
- PARMAKSIZOĞLU, İsmet. (1976). “Medrese” mad. **Türk Ansiklopedisi.** C. 23. Ankara: MEB Yay.
- PIAGET, Jean (1970). **Structuralism.** New York: Harper and Row.
- PIAGET, Jean (2007). **Çocukta Dil ve Düşünme.** Ankara: Palme.
- PIKE, Mark (2003). **Teaching Secondary English.** London: Paul Chapman Publishing.
- POLAT, Yusuf. (1996). “Tarihsel Süreç İçerisinde Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi”. **Ana Dili Dergisi.** S.1. İzmir.
- PORTER, Sarah. (1999). **Teaching European Literature and Culture with Communication and Information Technologies.** Oxford University.
- PROPP, Vladimir. (1968). **The Morphology of the Folk Tale.** University of Texas Press. 2 edition.
- PROPP, Vladimir. (1985). **Masalın Biçimbilimi.** (Çev. Mehmet RİFAT-Sema RİFAT). İstanbul.

- QUARTY, M. Justice. (1992). **The Student, The Teacher and The Text: An Ethnography of The Literary Acculturation Process in Three Undergraduate Literature Classrooms**. Andrews University.
- QUIGLEY, Autin E. (2004). **Theoretical Inquiry: Language, Linguistics, and Literature**. Yale University Press.
- REED, Brenda. (2003). **Cirriculum Desicions About Teaching Literature in High School**. Canada: Queen's University.
- ROECKELEIN, Jon E. (1998). **Dictionary of Theories, Laws & Concepts in Psychology**. Westport. CT. USA: Greenwood Publishing Group, Incorporated.
- ROSS, Alistair. (2000). **Curriculum: Construction and Critique**. London: GBR: Falmer Press.
- SCHIFFRIN, Deborah (2001). **The Handbook of Discourse Analysis**. (Ed. D. Shiffrin, D. Tannen, H. E. Hamilton. UK: Blackwell Publishing.
- SEMERÇİ, Ç. (2003) **Oluşturmacılık Kuramına Göre Ölçme ve Değerlendirme**. (Çevrimiçi) http://www.edam.com.tr/kuyeb_sayi_2.htm. 12 Şubat 2007.
- SEMERÇİ, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. **Eğitim ve Bilim Dergisi**. S.27), s. 64-70.
- SEVER, Sedat. (1997). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yay.
- SEZER, Ayhan vd. (1991). **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yay.
- SHARPES, Donald K. (1988). **Curriculum Traditions and Practices**. London: Routledge.
- SKINNER, B. F. (1974). **About Behaviorism**. New York: Random House.
- SMITH, B.O. and J. H. SHORES. (1957). **Foundations of Curriculum Development**, USA: Hartcourt Brace and World Inc.

- SOUSA, D.A. (1998, December 16). **Is the fuss about brain research justified?** Education week, 18 (16), 52, 35. Retrieved January 29, 2004, from <http://www.edweek.org/ew/1998/16sousa.h18>
- SOYSAL, M. Orhan. (1995). **Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmeninin El Kitabı**. İstanbul: MEB Yay.
- SOYSAL, M. Orhan. (1999). **Türk Dili ve Edebiyatı ile Türkçe Öğretmeninin El Kitabı**. Ankara: MEB Yayınları.
- SÖNMEZ, Veysel, (2002), **Eğitim Felsefesi**, 6. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ŞAHİN, T. Yanpar (2003). **“Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi”**. (Çevrimiçi) http://www.edam.com.tr/kuyeb_sayi_2.htm 31 Mayıs 2004
- ŞAHİN, Tuğba Yanpar, YILDIRIM Soner (1999). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Anı Yayınları.
- ŞENGÖR, A. M. Celal (2006). **Cumhuriyet Dönemi Bilim ve Eğitim Politikası ve Hasan-Ali YÜCEL**. Atatürk Döneminden Günümüze Cumhuriyetin Eğitim Felsefesi ve Uygulamaları Sempozyumu Bildirileri 16-17 Mart 2006. Ankara.
- ŞİMŞİR, Bilal. (1992). **Türk Yazı Devrimi**. Ankara: TTK Yay.
- TABA, H. (1962). **Curriculum Development: Theory and Practise**, New York: Hartcourt Brace Jovenovich.
- TAN, Şeref (2007). **Öğretim Hedeflerinin Belirlenmesi**. Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- T.C ANAYASASI. (2000). İstanbul:Yaylım Yayıncılık.
- TDK (2005). **Türkçe Sözlük**. XX. Basım. Ankara: TDK Yayınları.
- TOPRAK Metin (2003). **Hermeneutik (Yorum Bilgisi) ve Edebiyat**. (1. Baskı). İstanbul: Bulut Yayınları.

- TURAL, S. Kemal. (1984). “Ana Dili Öğretimi”. **Tercüman Gazetesi Millî Eğitim Sempozyumu-Tebliğler**. İstanbul.
- TYLER, R. W. (1953). **Basic Principles of Curriculum and Instruction**, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- UNAT, F. Reşit. (1953). “Latin Alfabesinden Türk Alfabesine”. **Türk Dili Dergisi**. S. 23. Ankara.
- UNAT, F. Reşit. (1964). **Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihî Bakış**. Ankara: MEB Yay.
- UNAT, Faik Reşit. (1964). **Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihî Bir Bakış**. Ankara: Millî eğitim Basımevi.
- UZUNÇARŞILI, İ. Hakkı. (1988). **Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâtı**, Ankara: TTK Yay.
- ÜLGEN, Gülten (2004). **Kavram Geliştirme: Kuram ve Uygulamalar**. Ankara: Nobel Yayınevi.
- VYGOTSKY, L. (1978): “**Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**”. (Ed. Michael COLE). MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. (1985) **Düşünce ve Dil**. (Çev. Semih KORAY). Ankara: Kaynak Yayınları.
- WHITE, J. (2003). **Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and Purposes**. London: Routledge.
- WILES, Jon & Bondi, Joseph. (1993). **Curriculum Development, A Guide to Practise**. New Jersey: Prentice- Hall Inc.
- YALÇIN, Alemdar (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri**, Ankara: Akçağ Yayınları.
- YALIN, Halil İbrahim (2003). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**. Ankara: Nobel Yayınevi.

YAŞAR, Şefik. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme- Öğretme Süreci. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 8. Sayı 1-2. Güz 1998. s.68-75.

YAVUZER, Haluk. (1998). **Çocuk Psikoloji**. (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

YURDAKUL, B. (2005). Yapılandırmacılık. **Eğitimde Yeni Yönelimler**. (Ed. Ö. Demirel). Ankara: PegemA Yayıncılık.

YÜCEL, Hasan Ali. (1994). **Türkiye’de Ortaöğretim**. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

YÜKSEL, Sedat (2004). **Örtük Program Eğitimde Saklı Uygulamalar**. Ankara: Nobel Yayın.

ZOHAR, Danah & Marshall, Ian. (2001). **SQ: Connecting With Our Spiritual Intelligence**. USA: Bloomsbury.

<http://www.askoxford.com>

<http://www.becta.org.uk/>

<http://www.dcsf.gov.uk/>

<http://www.eurydice.org>

<http://www.howardgardner.com/Papers/papers.html>

<http://www.kingalfreds.oxon.sch.uk>

<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/100TemelEser/100TemelEser.htm>

http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html

http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html

<http://www.meb.gov.tr/mebasp/mebdata/mevzuat/liste.asp?select=4&ara=1&Submit=Listele&offset=0>).

<http://www.nc.uk.net>. 12/06/2009.

<http://www.ofsted.gov.uk/>

<http://www.qca.org.uk> 23.05.2007

<http://www.qcda.gov.uk/>

<http://www.tbmm.gov.tr/anayasa.htm>).

<http://www.yok.gov.tr>

EKLER



PGCE Secondary Observation Schedule

Trainee: School: Subject Tutor:

Year/class: Topic:

Standards Focus (trainee) from Profile TR targets	Grade 1-5	Comments on each grade (observer)
3.1.3 - They select & prepare resources, and plan for their effective lesson organisation, taking account of pupils' interests & their language & cultural backgrounds 3.3.8 - They organise and manage the physical teaching space, tools, materials, texts and other resources safely & effectively		

Narrative

Other Assessment Criteria

Assessment Commentary

Subject Knowledge				
1	2	3	4	5
Preparation and planning				
1	2	3	4	5
Lesson structure as delivered				
1	2	3	4	5
Awareness of Lesson Focus				
1	2	3	4	5
Maintaining Pupil Interest				
1	2	3	4	5
Clarity of Explanations				
1	2	3	4	5
Suitability of Resources				
1	2	3	4	5
Keeping Order Effectively				
1	2	3	4	5
Assessment of Pupils Progress				
1	2	3	4	5
Differentiation				
1	2	3	4	5
Homework (if applicable)				
1	2	3	4	5

Points for Action / Future Target Setting :

Grade Assessment Criteria against (please circle) : ☐ Review 1 ☐ Review 2 ☐ Review 3/4 against QTS

1. Very good, with some outstanding features.

2. Good, with no significant weaknesses.

3. Satisfactory performance.

4. Unsatisfactory (1) - target as a priority.

5. Significant weakness - possible cause for concern.

Observer:

Date:

Copies to: Trainee (white) with copy in University. Professional Mentor (blue), Subject Mentor (pink)

LESSON PLAN		CLASS/SET 8.1.1	DATE 08/12/06
STANDARDS FOCUS 3.1.3 - They select and prepare resources, and plan for their safe and effective organisation, taking account of pupils' interests and their language and cultural backgrounds, with the help of support staff where appropriate 3.3.3 - They organise and manage the physical teaching space, too is, materials, texts and other resources safely and effectively		CURRICULUM FOCUS (National Curriculum / NLS objectives) En 1.7g En 2.2b En 2.2c	
LEARNING OBJECTIVES - please number them What pupils will learn: 1) to trace the development of themes, values or ideas (core) in texts 2) to understand how the poet uses language to enhance meaning. OUTCOMES - evidence of achievement of the objectives Oral - Hotseating - Questioning Handout - Quotes - Techniques - Why poet uses these HOMEWORK		ASSESSMENT Through: (tick / add number of learning objective) Q&A during lesson ✓ Q&A in plenary ✓ Pupil feedback ✓ Circulating and observing ✓ Marking of oral product Marking of written product Peer assessment Self assessment Synoptic task Test Other (please write in)	
CROSS-CURRICULAR THEMES PSHE ☐ Study skills ☐ ICT ☐ Thinking skills ☒ Citizenship ☐ Moral education ☐ Cultural education ☐ Key skills ☐ Other.....			
DIFFERENTIATION CONSIDERED All pupils will: attempt to get involved in discussion need an example modelled for handout work. Most pupils will: need prompting to get involved in hotseating. Some pupils will: need further guidance with handout.			
DIFFERENTIATION STRATEGIES Example on handout Questioning Teacher suggests which on task			
INDIVIDUAL NEEDS (eg pupils who will be targeted with questions, notes of pupils who missed last lesson, notes about IEPs, missing exercise books...)			

Times	Lesson Introduction / Literacy lesson starter activity	Pupil activities	Teacher / Learning support assistant activities
8:55	Starter - Crossword Registration Objectives	Individual work Listening	✓
	Lesson plan - key activities / NLS shared/guided work		
9:00	Answers to crossword	Controlled responses	✓
9:07	Read last four stanzas	Listening	
9:06	Feedback. Controlled questions (reactions, contrast/compare to earlier stanzas)	Controlled discussion	✓
9:10	Handout	Paired work	✓
9:10	Feedback	Controlled discussion	✓
9:25	Hot Seating to show development of themes/ideas through poem.	Interaction	✓
	Plenary ie learning summary, drawn from pupils		
9:35	Feedback	Controlled discussion	✓
9:40	Finish up		
ICT - use of by trainee and/or pupils Microsoft word. Handouts Internet			
Health and safety notes Make sure lead is out of the way when pupils are hot-seating			
NOTES - "to do" or "to remember" list for next lesson eg who owes homework.....			

LESSON PLAN

CLASS/SET: 11b6

DATE: 6th December

'A Christmas Carol' – Charles Dickens (STAVE ONE)

STANDARDS FOCUS 1.2 3.1.3 3.3.1 3.3.13	CURRICULUM FOCUS (National Curriculum /NLS objectives) EN1: 2a(retrospectively) EN2: 1c,d,h; 8iii EN3:
LEARNING OBJECTIVES – please number them What pupils will learn: 1) Pupils will know what 'evidence' they can use in their oral coursework to demonstrate the sort of person Scrooge is at the beginning of the story. 2) Pupils will understand why the excerpts from the story we cover in the class demonstrate how Scrooge is portrayed as a very bad person at the beginning of the story. 3) Pupils will be able to answer the questions in the quiz at the beginning of the session, and learn the answers to those questions they were unsure about. OUTCOMES – evidence of achievement of the objectives 1) Successful and engagement in Q&A and plenary. 2) Successful completion of worksheet (S)	ASSESSMENT <u>Through: (tick / add number of learning objective</u> Q&A during lesson ✓ Q&A in plenary ✓ Pupil feedback ✓ Circulating and observing Marking of oral product Marking of written product Peer assessment Self assessment Synoptic task Test <u>Other (please write in)</u>
CROSS-CURRICULAR THEMES PSHE Study skills ICT ✓ Thinking skills Citizenship ✓ (Re. Role of workhouses in Victorian England) Moral education ✓ Cultural education Key skills Other.....	

DIFFERENTIATION CONSIDERED

All pupils will: Be able to engage with the starter activity, sometimes being reminded of things they had forgotten.

Most pupils will: Be able to understand how the sections we are considering give us key insights into Scrooge's character. Be able to complete worksheet A, either with group-input or with the prompting/assistance from the TA/Teacher. Be able to contribute to discussion tasks.

Some pupils will: Recognise why certain textual details are important with minimal prompting. Be able to tackle the more difficult questions on Worksheet B

IEPS: EAL issues/
Behavioural Issues/General
and specific Learning
Difficulties/ Behavioral or
Emotional Difficulties.

Time	Lesson Introduction / Literacy lesson starter activity	Pupil activities	Teacher / Learning support assistant activities
10	Team Quiz: Q&A re. 'A Christmas Carol'	Answering questions in teams	Leading questioning.

	Lesson plan – key activities / NLS shared/guided work Summaries handed. Not handed out at the start of the lesson to ensure full concentration during starter.		
10	Annotation & discussion of text	Reading and answering questions.	Teacher leading questioning, TAs encouraging and guiding pupils and helping to keep easily-distracted pupils on task.
5	Circle map on interactive board re. 'How would you feel if you were in a workhouse'	Thinking, coming up to board to write ideas on board.	TAs encouraging and guiding pupils and helping to keep easily-distracted pupils on task.
10	Facts about how different people reacted to reading 'A Christmas Carol' at different times Further discussion of text (reading for meaning)	Reading and answering questions.	Teacher leading questioning, TAs encouraging and guiding pupils and helping to keep easily-distracted pupils on task.
10	Worksheet – Completed in groups (Extension worksheet available)	Circulating and observing.	TAs encouraging and guiding pupils and helping to keep easily-distracted pupils on task.
10	Plenary 'Scrooge in Stave One' - 'bubble map' on board.	Answering and discussing	Teacher leading questioning, TAs encouraging and guiding pupils and helping to keep easily-distracted pupils on task.

English / Thema lesson plan

Effects of A Christmas Carol

Students may be familiar with the notion of a story having a moral, a pointed lesson about life, good, and evil. But **A CHRISTMAS CAROL** goes far beyond that: It is, in fact, a call to overnight transformation, a wakeup call for the stingy and bitter to become generous materially and emotionally.

Some of the effects of this message have been profound:

1. Jane Carlyle, wife of the stern Scottish philosopher Thomas Carlyle, reported that upon reading the tale, he was "seized with a perfect convulsion of hospitality, and has actually insisted on improvising two dinner parties."
2. According to a 19th century account, an American business owner took *A Christmas Carol* quite literally. After hearing the story for the first time on Christmas Eve, he proceeded to shut down his factory the next day, giving his employees the day off. In subsequent years, he sweetened the deal: not only did he close the factory doors on Christmas day, but he also distributed free turkeys to all his workers.
3. Early in the 20th century, the queen of Norway was said to know the story by heart. She sent gifts to disabled children throughout London with a note attached: "With Tiny Tim's love."

Activity:

Have your students discuss the effect of the story on them. Do they feel compelled to act on what they feel? Do they find the responses above appropriate or meaningful? How might they celebrate *A Christmas Carol* today? Have your students re-write an event in their own lives that they would do differently if they were given a second chance.

A CHRISTMAS CAROL – WORKSHEET ONE

Soon, we will be completing a piece of oral coursework on 'how Scrooge's character changes in A Christmas Carol. Before we can talk about how his character changes, we need to think about the sort of man he is at the beginning of the story. These questions will help you.

1. Think of three words that sum up Scrooge's character at the beginning of 'A Christmas Carol'

.....

.....

2. What is Scrooge's catchphrase? What do you think it might mean?

.....

.....

3. How is Scrooge compared to the weather?

.....

.....

.....

.....

4. How do we know that Scrooge doesn't care about poor people?

.....

.....

.....

.....

A CHRISTMAS CAROL – WORKSHEET TWO

Soon, we will be completing a piece of oral coursework on 'how Scrooge's character changes in A Christmas Carol. Before we can talk about how his character changes, we need to think about the sort of man he is at the beginning of the story. These questions will help you think of things you might want to include in your coursework

1. 'At first, Scrooge tries to blame seeing the ghosts on indigestion'

TRUE

or

FALSE

2. Choose a statement that Scrooge makes in Stave one that shows just how nasty Scrooge can be. Say why you think this is a good example of how nasty Scrooge is in Stave One

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Why do you think Marley has come to warn Scrooge?

.....

.....

.....

.....

.....

4. Why are the spirits that Marley shows Scrooge ~~so~~ so upset?

.....

.....

.....

.....

.....

Mr Daly

8.1.1

08/12/06

Under tower and balcony,
By garden-wall and gallery,
A gleaming shape she floated by,
Dead-pale between the houses high,
Silent into Camelot.
Out upon the wharfs they came,
Knight and Burgher, Lord and Dame,
And around the prow they read her name,
The Lady of Shalott.

Who is this? And what is here?
And in the lighted palace near
Died the sound of royal cheer;
And they crossed themselves for fear,
All the Knights at Camelot;
But Lancelot mused a little space
He said, "She has a lovely face;
God in his mercy lend her grace,
The Lady of Shalott."



Mr Daly

8.1.1

08/12/06

Lying, robed in snowy white
That loosely flew to left and right --
The leaves upon her falling light --
Thro' the noises of the night,
She floated down to Camelot:
And as the boat-head wound along
The willowy hills and fields among,
They heard her singing her last song,
The Lady of Shalott.

Heard a carol, mournful, holy,
Chanted loudly, chanted lowly,
Till her blood was frozen slowly,
And her eyes were darkened wholly,
Turn'd to tower'd Camelot.
For ere she reach'd upon the tide
The first house by the water-side,
Singing in her song she died,
The Lady of Shalott.



Mr Daly

AFL

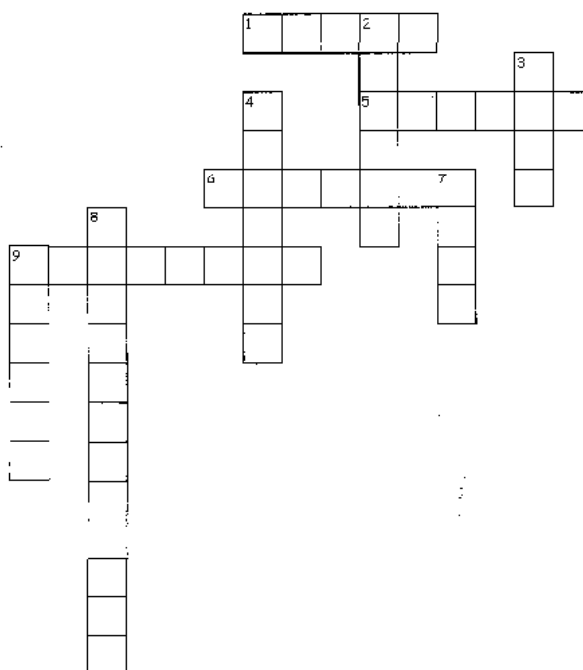
8.1.1

Name:

Date:

Quote	Technique used by poet	Why did the poet use this technique?	What question would you ask the Lady of Shalott at this point?
'On either side the river lie long fields of barley and of rye, that clothe the wold and meet the sky.'	Senses - sight	To set the tone for the beginning of the poem To give the reader a sense of peacefulness.	How long have you lived in the tower? What feelings do you have right now?
'Only reapers, reaping early, in among the bearded barley hear a song that echoes cheerly'			
'She has heard a whisper say, a curse is on her if she stay to look down at Camelot.'			
'The helmet and the helmet-feather burn'd like one burning flame together, as he rode down to Camelot.'			
'Out flew the web and floated wide; the mirror crack'd from side to side; "The curse is upon me,"'			
In the stormy east-wind straining, the pale yellow woods were waning, the broad stream in his banks complaining.'			
'A gleaming shape she floated by, dead-pale between the houses high, silent into Camelot.'			

The Lady of Shalott



ACROSS

1. Don't look out the window, or this will fall upon you!
 5. This reflects the outside world
 6. Mystical city, home of King Arthur
 9. A noble knight
- Down
2. When one thing is compared to another.
 3. Is this what the 'Lady' longs for?
 4. Does she exist?
 7. The feeling or mood that is being expressed
 8. When the word sounds like what it is describing
 9. How does the 'Lady' feel in the tower?

10 of 10 words were placed into the puzzle.

Created by Puzzlemaker at DiscoverySchool.com



A Christmas Carol - Summary

Ebenezer Scrooge has lost his only friend, his business partner Jacob Marley. Seven years have passed since Marley's Christmas death, and Scrooge has not changed a bit. He still refuses to give to the poor, suggesting that for them perhaps the only place better than prison is the grave. He still only grudgingly gives his employee Christmas day off, and he still refuses his nephew's offer of Christmas dinner. He dismisses the whole holiday as a "Humbug."

But, on this particular Christmas, his dreary home will be visited by ghosts.

First, Marley will arrive and, despite Scrooge's refusals, he promises that further spirits will arrive. Christmas Past will bring Scrooge on a tour of his unpleasant childhood, his fall from grace with his father, and the loss of a fiancée; but he will show the good times too, when, as the employee of Fezziweg, Scrooge learned what a joyous holiday Christmas could be. Christmas Present will show him the celebrations going on without him: the sentimental family celebration of the Cratchits and the more rollicking party thrown by his nephew Fred. But Christmas Present will also warn Scrooge that without more money, the Cratchit family will lose its youngest and most fragile member, Tiny Tim.

The Spirit of Christmas Yet to Come will show Scrooge the world after Scrooge's death: His old business cronies will care not for his demise, his maid will steal the very blankets from his deathbed, and Tiny Tim will in fact pass from this world.

Scrooge awakens the next morning to find himself gloriously transformed. Not only can he once again laugh, but he will purchase dinner for the Cratchits, sing in church, and finally visit Fred. We are told that from this day forward Scrooge will become well known for his devotion to the Christmas holiday.