T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı

FİNLANDİYA VE TÜRKİYE ORTAÖĞRETİM DİL VE EDEBİYAT PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Özge ACIOĞLU

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul - 2017

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı

FİNLANDİYA VE TÜRKİYE ORTAÖĞRETİM DİL VE EDEBİYAT PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Özge ACIOĞLU
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Mesut ŞEN

İstanbul-2017

Tüm Kullanım Hakları
M. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsüne aittir.
© 2017

T.C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

Özge ACIOĞLU tarafından hazırlanan "Finlandiya ve Türkiye Ortaöğretim Dil ve Edebiyat Programlarının Karşılaştırmalı Analizi" başlıklı bu çalışma 14.04.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Tez Yöneticisi : Prof. Dr. Mesut ŞEN

Üye : Prof. Dr. Mehmet TEKİN

Üye : Prof. Dr. Sema UĞURCAN

ÖZGEÇMİŞ

2007	Mersin 75. Yıl Anadolu Öğretmen Lisesi mezun olma
2009	Helsinki Üniversitesi, Fin Dili, (Yaz Okulu)
2010	Doğu Finlandiya Üniversitesi, Fin Dili ve Kültürü
2011	Helsinki Üniversitesi, Fin Dili (Yaz Okulu)
2012	Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği (Lisans) mezun olma
2014	Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Yüksek Lisans Programına giriş
2016	Tallinn Üniversitesi (Erasmus Programı)

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-posta ozgeacioglu@gmail.com

ÖNSÖZ

Edebiyat bulunduğu kültürün bir yansımasıdır. Bu yansımada geçmişten şimdiye tarihi, kültürel, coğrafi bağlar bulunmaktadır. Bu bağları nesilden nesle aktarmak ve bu bağlardan yeni şeyler üretmek eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Bu nedenle dil ve edebiyat öğretimi bu süreçte önem arz etmektedir.

Dil ve edebiyat öğretimi hangi ülkede olursa olsun ulusal edebiyatın evrenselleşmesiyle ortaya çıkan dünya edebiyatını da kapsamaktadır. 1900'lerden önce her yazarın kaynakçası tespit edilebilmekteyken 1900'lerden günümüze kaynakların tespiti her geçen gün daha da zor hale gelmiştir. Bunun sebebi değişen teknoloji, hız, internet, artan metin sayısı, artan kaynakçalar, araştırmalardır. Bu değişim ders kitabı hazırlama sürecini de zorlaştırmaktadır. Bu durum hangi bilgi ele alınmalı ve bu bilgiler nasıl bir süzgeçten geçirilmelidir sorusunu da akla getirmektedir. Dünya edebiyatının öğretimi bu açıdan önemlidir. Mesela Goethe'nin Faust kitabı öğrenciler için zorlayıcı olabilmektedir. Sebebi anlaşılmaz olduğu yargısıdır. Oysa öğrenciye kitaplar arası bağ kurulması konusunda yön verilmeye çalışılsa öğrenci Alman Goethe'nin Fars Hafız'dan etkilendiğini bilse anlaşılmayan cümleler anlaşılmaya başlanacaktır. Bunu her kitapta göstermek elbette mümkün değil. Gelgelelim bu durum geniş metin anlayışıyla inceleme ve analiz yaparak aşılabilmektedir. Finlandiya bu durumun en önemli örneklerinden biridir. Finlandiya'da edebiyat öğretiminde kanonlar önemli bir yere sahiptir. Kanon dil ve edebiyat öğretiminin ayrılmaz bir parçası ve tarihi dönemlerde gerçekleştirilen eğitim politikasının da yansımasıdır.

Öğrenci, yön verilemeyen bilgi yığınıyla sadece kendini tekrar etmektedir. İster eğitimde Finlandiya gibi başarılı bir ülkeyi örnek alalım ister almayalım, her şey bizim bunu nasıl kendimize uyarladığımıza bağlıdır. Ne kadar örnek alırsak alalım çıkış noktası öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimdedir.

2000 yılında ve sonrasında PISA araştırmaları sonucuna göre ilk sıralarda yer alan Finlandiya'nın eğitim sistemi dikkatimi çekmeye başladı. Bu nedenden dolayı 2008 yılında Fince öğrenmeye başladım. 9 yıllık Fince serüveni Finlandiya eğitim sistemi

hakkında yazılmış kitaplara olan merakımı pekiştirdi. PISA araştırmalarında okuma becerisi konusunda 2003'ten beri Türkiye'nin yeterince iyi puan alamaması ve Finlandiya'nın istisnasız hep ilk sıralarda yer alması "Finlandiya ve Türkiye Ortaöğretim Dil ve Edebiyat Programlarının Karşılaştırılmalı Analizi" konusunda araştırma yapmayı zorunlu hale getirmiştir.

Tez araştırması öncesinde ve süresince, konunun her aşamasında, araştırma konusunda yön veren, kararlı bir şekilde yazmam konusunda cesaretlendiren, birikimleriyle ve eserleriyle dolaylı ya da doğrudan destek olan danışmanım Prof. Dr. Mesut Şen'e teşekkürü bir borç bilirim.

Lisans ve yüksek lisans süresince eserlerinden, deneyimlerinden ve birikimlerinden faydalandığım Prof. Dr. Mehmet Tekin'e, Prof. Dr. Sema Uğurcan'a, Prof. Dr. Emel Kefeli'ye, Prof. Dr. Emine Gürsoy Naskali'ye ve Özlem Özdemir'e teşekkür ederim.

Finlandiya eğitim sistemini araştırabilmek için İngilizce belki de yeterliydi ama dil ve edebiyat derslerini anlayabilmek için Fince şart olmuştu. Bu nedenle bu araştırmayı yapmamı sağlayan en önemli araç Fince olmuştur. Hem lisans hem yüksek lisans süresince akademisyen duruşunu, insaniyetini örnek almaya çalıştığım, 2008'den bu güne Fince konusunda bana yön veren, çeviri yapabilecek seviyede Fince gibi zor bir dili sabırla öğreten, tezden önce ve tez aşamasında hep destek olan kıymetli öğretmenim Esko Naskali'ye çok teşekkür ederim. Bu süreçte yanımda olan ve hep yanımda hissettiğim aileme de müteşekkirim.

Özge Acıoğlu
İstanbul-2017

ÖZET

Finlandiya'nın ve Türkiye'nin tarihsel süreçte benzerlikleri de farklılıkları da mevcuttur. Fransız, Alman, İngiliz edebiyatının etkisi hem Finlandiya için hem de Türkiye için benzer zamanlarda gerçekleşmiştir. Özellikle Tanzimat'tan sonra yapılan çeviri faaliyetlerinin bu etkileşimde etkisi çok büyüktür. Finlandiyalı Heikki Paasonen, Räsänen, Gustaf John Ramstedt, Castren gibi dilbilimcilerin Türk diline ve edebiyatına doğrudan ya da dolaylı katkıları son derece önemlidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. PISA araştırma sonuçlarına göre ilk sıralarda yer alan Finlandiya'nın dil ve edebiyat öğretimi ile sıralamanın sonlarında olan Türkiye'nin dil ve edebiyat öğretimi arasındaki fark nasıl açıklanabilir?
2. Finlandiya'nın ve Türkiye'nin dil ve edebiyat öğretiminin tarihi seyri nasıldır?
3. Türkiye'de eğitimde kanon anlayışı çok yerleşmemiştir. Finlandiya'da ise dil ve edebiyat öğretiminde kanonlar öne çıkmıştır. Eğitimde kanonun yeri ve önemi nedir?
4. PISA sonuçlarına göre Finlandiya ile Türkiye arasında okuma becerisi konusunda neden çok fark bulunmaktadır?
5. Finlandiya'da ve Türkiye'de ders kitaplarının içeriği nasıldır, farklılıklar nelerdir?
6. Finlandiya'nın ve Türkiye'nin sınıf içi uygulamalarındaki farklılıklar nelerdir, neden kaynaklanmaktadır?

Bu çalışmada Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) tarafından kabul edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA (Programme for International Student Assessment) araştırma sonuçlarında son yıllarda ilk sıralarda yer alan Finlandiya ile Türkiye karşılaştırmalı bir yöntemle değerlendirilmektir.

Finlandiya'da dil ve edebiyat öğretimi tarihi, Türkiye'de dil ve edebiyat öğretimi tarihi, dil ve edebiyat öğretim programı, amaçlar, kazanımlar, ders işleme süreci, ders kitapları, eğitimde edebiyat kanonu, yöntem ve teknikler, sınıf içi uygulamalar karşılaştırılma kapsamındadır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre Türkiye'de 9. sınıftan 12. sınıfa kadar farklı kitaplar kullanılırken, Finlandiya'da ortaöğretimde kullanılan ders kitabı sınıflara göre kategorize edilmemektedir. Fin Dili ve Edebiyatı ders kitabında medya, edebiyat, dil, yazma ve konuşma olarak bölümlere ayrılmaktadır. Edebiyat kısmı da antik dönemden 2000'li yıllara kadar getirilmektedir. Dünya edebiyatına da kapsam bir biçimde yer verilmektedir.

Yapılan araştırmalarda pek çok ortak noktalar ve farklılıklar tespit edilmiştir. Finlandiya'da öğretim programı ders kitaplarıyla, yöntem ve tekniklerle ve öğretmenle uyum içerisindedir. Bu karşılaştırmada elde edilen sonuçlarla hedeflenen konu, Türkiye'de ortaöğretim dil ve edebiyat öğretimi için farklılıklardaki olumlu tarafları belirleyip ders kitaplarındaki eksiklikleri, yöntem ve tekniklerin uygulanmasında yaşanan sorunları, sınıf içi uygulamalarındaki sıkıntıları, eğitimde kanon mevzusunu daha sağlıklı bir biçimde tespit etmektir.

Anahtar Sözcükler: Finlandiya'da Dil ve Edebiyat Eğitimi, Türkiye'de Dil ve Edebiyat Eğitimi, Eğitimde Edebiyat Kanonu, PISA, Dünya Edebiyatı.

ABSTRACT

Finland and Turkey have both similarities and differences in terms of historical procedure. French German and English Literature affected Turkey and Finland almost at the same time (simultaneously). This impact can be recognized especially on the translation studies that were made after the Era of Tanzimat. The direct and indirect contributions of Finnish linquist–Heiki Paasonen, Rasanen, Gustaf John Ramstedt, Castern are great on Turkish Language and Literature. In the scope of the study, questions below are tried to be answered:

1. How is the difference between Turkey, of which PISA results concerning language and literature education is ranked lowest and Finland, of which PISA results concerning language and literatüre education is ranked one of the highest can be explained?
2. What is the historical development of Turkish and Finland Language and literature education?
3. In Turkey, understanding of canon in Education is not common. However, the opposite is true for Finland. What is the place and significance of Canon in Education?
4. According to the PISA results, Why is the difference between rate of reading skills huge?
5. What is the content of the course books in Turkey and Finland? What is the difference between these course books?
6. What are the differences between methodologies of classrooms in Finland and Turkey ? What is the reason for this difference?

In This study, Finland that has been ranked as the first according to the research results of PISA (recognized by OECD) and Turkey will be studied comparatively.

This comparative study includes education history of Turkish Language and Literature and Finnish Language and Literature; curriculum of language and canon of literature in education, goals, outputs, class procedures, methods in class practices.

In the light of the results of the study, while there are different coursebooks for students attending 9th to twelfth grade in Turkey, Finland does not categorize the course books according to class levels. Finnish Language and literature course book covers, media, literature, language arts, writing and speaking. The literature part of book starts from antique era until 2000s. Also World Literature is covered extensively.

According to the studies, many similarities and differences are found. In Finland, the curriculum is in line with textbooks, methods and techniquies and teachers. This comparative study aims at defining and identifiying the deficiencies of Turkish Secondary Literature education interms of coursebook, teaching methods and techniques, also topic of canon in education comprehensively.

Key Words: Language and Literature Education in Finland, Language and Literature Education in Turkey, Canon of Literature Education, PISA, World Literature.

İÇİNDEKİLER

ÖZGEÇMİŞ ..... **i**

ÖNSÖZ ..... **ii**

ÖZET ..... **iv**

ABSTRACT ..... **vi**

İÇİNDEKİLER ..... **viii**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **xii**

GRAFİKLER LİSTESİ ..... **xiv**

KISALTMALAR ..... **xv**

BÖLÜM I: GİRİŞ **1**

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Amaç 3

1.3. Önem 3

1.4. Sınırlılıklar 4

1.5. Sayıltılar 4

1.6. Tanımlar 4

BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **6**

2.1. Ortaöğretimde Dil ve Edebiyat Öğretiminin Tarihçesi 6

2.1.1. Türkiye'de Dil ve Edebiyat Öğretimi 6

2.1.1.1. Başlangıçtan 1923 Yılına Kadar 6

2.1.1.2. 1923 Yılı Sonrası 11

2.1.2. Finlandiya'da Dil ve Edebiyat Öğretimi 21
2.1.2.1.Bütün Halka Medeniyet 21
2.1.2.2.Yeni Öğretim Bilgisi 23
2.1.2.3.Edebiyat Öğretiminde Milli Fikirler 25
2.1.2.4.1960'ların Kırılma Noktası 27
2.1.2.5. Çeşitli Zamanlarda Okulda Okutulması Gerekenler 27
2.1.2.6. Temel Okullarda Anadil 29
2.1.2.7. 1970'lerden 1990'a Kadar Öğretim Programı 30
2.1.2.8. Edebiyatın Durumuyla İlgili Endişeler 32
2.1.2.9. Bin Yıllık Değişimde Anadili ve Edebiyatı 35
2.2. Kanon ve Pedagoji Politikası 37
2.2.1. Kanonun Anlamları 37
2.2.2. Dil ve Edebiyat Eğitimi Açısından Kanon 39
2.2.3. Dünya Edebiyatı Mevzusu 40
2.3 PISA Araştırmaları 49
2.3.1. PISA Nedir? 49
2.3.2. Türkiye'nin PISA Araştırmalarındaki Durumu 49
2.3.2.1. Türkiye'de PISA 2015 51
2.3.3. Finlandiya'nın PISA Araştırmalarındaki Durumu 55
2.3.3.1. Finlandiya'da PISA 2015 55

BÖLÜM III: YÖNTEM 57

3.1.Araştırmanın Modeli 57
3.2.Evren ve Örneklem 57
3.3.Veri Toplama Araçları 58

3.6.Verilerin Toplanması 58

3.7.Verilerin Çözümlenmesi 58

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM 59

4.1. Öğretim Programı 59

4.1.1 Türkiye'de Dil ve Edebiyatı Öğretim Programı 59

4.1.2 Finlandiya'da Dil ve Edebiyat Öğretim Programı 65

4.1.3 Karşılaştırma 71

4.2. Kanon ve Pedagoji Siyaseti 73

4.2.1. Finlandiya'da Okullarda Ne Okutulur? 73

4.2.1.1. Milli Edebiyat ve Dünya Klasikleri 74

4.2.1.2. Finlandiya'da 2000'lere Doğru Kanonlar 77

4.2.1.3. Finlandiya'da Eşitliği İnşa Eden Kanonlar 79

4.2.1.4.Uluslararası Bakalorya (IB) Bitirme İmtihanı Okuma Programı 80

4.2.1.5. Okuma Diploması Kanonu 81

4.2.2.Türkiye'de Ne Okutulur? 84

4.3. Ders Kitapları ve Materyalleri 87

4.3.1. Türkiye'de Dil ve Edebiyat Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Materyalleri 87

4.3.2. Finlandiya'da Dil ve Edebiyat Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Materyalleri 89

4.3.3. Karşılaştırma 106

4.4. Türkiye'nin ve Finlandiya'nın Dil ve Edebiyat Öğretiminde Sınıf İçi Uygulamalarının Karşılaştırılması 107

4.5. PISA Araştırmaları 110

4.5.1. Türkiye'de PISA Araştırmalarında Okuma Becerisi 110

4.5.1.1. Türkiye'de PISA 2015 Okuma Becerisi 114
4.5.2. Finlandiya'da PISA Araştırmalarında Okuma Becerisi 116
4.5.2.1.Finlandiya'da PISA 2015 Okuma Becerisi..... 120
4.5.3. Karşılaştırma..... 121

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER 124
5.1. Sonuç 124
5.2.Öneriler 127

KAYNAKÇA 128

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1 Yedi Yıllık İdadilerin Haftalık Ders Saati Dağılımı 9

Tablo 2.2 Beş Yıllık İdadilerin Haftalık Ders Saati Dağılımı 9

Tablo 2.3 1952'de Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı..... 14

Tablo 2.4 1956 Yılının Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı 15

Tablo 2.5 1957 Yılının Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Haftalık Ders Saati 15

Tablo 2.6 1976 Yılının Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Haftalık Ders Programı 16

Tablo 2.7 1991-1995 Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı 18

Tablo 2.8 1995-1996 Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı 18

Tablo 2.9 PISA 2012 Sonuçlarında Bölgelere Göre Ortalama Olarak Alınan Puanlar..... 51

Tablo 2.10 İBBS'ye göre PISA 2015 Türkiye örneklemindeki öğrenci sayıları ve yüzdeleri 52

Tablo 2.11. PISA 2015'te Okul Türlerine Göre Dağılım 54

Tablo 2.12 PISA 2015'e Göre Finlandiya'nın Puanı ve Sıralaması..... 55

Tablo 4.1 9. Sınıf Kazanımların Sınıflara ve Ünitelere Göre Dağılımı..... 63

Tablo 4.2 10. Sınıf Kazanımların Sınıflara ve Ünitelere Göre Dağılımı..... 63

Tablo 4.3 11. Sınıf Kazanımların Sınıflara ve Ünitelere Göre Dağılımı..... 63

Tablo 4.4 12. Sınıf Kazanımların Sınıflara ve Ünitelere Göre Dağılımı..... 64

Tablo 4.5 Sınıflara ve Kurslara Göre Okutulan Kitaplar 69

Tablo 4.6 Lise 1. Sınıf Hedef Tablosu 70

Tablo 4.7 Lise 2. Sınıf Hedef Tablosu 70

Tablo 4.8 Lise 3. Sınıf Hedef Tablosu 70

Tablo 4.9 1941 Yılında Okullara Sunulan Yazarların Listesi 74

Tablo 4.10 1965 Yılında ÄOL'nin Öneri Listesi 75

Tablo 4.11 IB- Lise Okuma Programı 2010-2012
(Finlandiya Jyväskylä Lisesi IB)..... 80

Tablo 4.12 100 Temel Eser 84

Tablo 4.13 SÄRMÄ Fin Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında
Bulunan Konular 90

Tablo 4.14 Fin Dili ve Edebiyatı Ders ve Çalışma Kitaplarında
Geçen Tüm Yazarların Listesi 98

Tablo 4.15 PISA 2006, 2009, 2012 Araştırma Sonuçlarına Göre
Türkiye'nin Ortalama Puanı ve Sıralaması 109

Tablo 4.16 Düzeylere Göre Hedefler (PISA 2012 Ulusal Ön Rapor 2013: 35)..... 111

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 2.1 PISA 2012 Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri Dağılımı 50

Grafik 2.2 PISA 2015'e Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı..... 53

Grafik 2.3 PISA 2015 Fen Okuryazarlığında Öğrencilerin Yeterlilik Seviyesi 56

Grafik 4.1 Cinsiyete Göre Okuma Okuryazarlığı Ortalamaları (PISA 2012 Ulusal Ön Rapor 2013: 34) 108

Grafik 4.2 Türkiye PISA 2009 ve 2012 Araştırma Sonuçlarının Düzeylere Göre Yüzdesi 110

Grafik 4.3 PISA 2015 okuma beceri alanında öğrencilerin yeterlik düzeylerine göre dağılımı..... 113

Grafik 4.4 PISA Araştırmalarına Göre Finlandiya'nın Yıllara Göre Okuma Becerisindeki Ortalama Puanı 120

Grafik 4.5 PISA Sonuçlarına Göre Finlandiya'nın ve Türkiye'nin Karşılaştırılması 121

Grafik 4.6 Okuma Becerilerinde cinsiyet farklılığında Finlandiya'nın ve Türkiye'nin 2009 ve 2015 yılları arasındaki değişimi 122

KISALTMALAR

TED	: Türk Eğitim Derneği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Cooperation and Development (Ekonomik İşbirliği Teşkilatı)
PISA	: The Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
MEŞ	: Milli Eğitim Şurası
ÄOL	: Äidinkielen Opetus Liitto (Anadili Öğretmenleri Birliği)
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
OPS	: Opetussunnitelma (Öğretim Programı)

BÖLÜM I: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümü; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, varsayımlar ve tanımlardan oluşmaktadır.

1.1.Problem Durumu

Edebiyat kavramıyla ilgili sonu gelmeyen pek çok tanım mevcut. *Edebi* > *edebiyye*'nin çoğul eki *–āt* almış şekli *edebiyyāt*. Arapça *İlmü'l-edeb'e* tekabül eder ve edebi ilimlerin tamamını kapsar. Gelgelelim Tanzimat'tan sonra tekil olarak kullanılmıştır. İngilizce *literature* Latince *Litteratura'*dan gelir ve *yazı, alfabe* anlamındadır. Kökü *littera* ise Latincede *harf* demektir. Fincede edebiyat anlamındaki *kirjallisuus* sözcüğü de *kirja* yani kitap sözcüğünden gelir. Japoncada *bungaku* kökü *bun* yani cümle anlamındadır. Dört dilden de anlaşılacağı üzere edebiyat kavramı etimolojik açıdan bazı milletlerde kitaba bazı milletlerde harfe , cümleye bazılarında ise edebe dayanmakta. Farklı köklere dayanan bu kavram tüm dünyada aslında aynı kavrama tekabül ederken edebiyat eğitiminde büyük farklılıklar görülür.

Değişen dünya ile her gün bir yenisi eklenen kitaplarla, kavramlarla ve teorilerle karşı karşıyayız. Bilginin bu denli yığılması bilginin iletilme şekline de doğrudan etki etmektedir. Edebiyat eğitiminde de "Neyi, nasıl öğretmeliyiz?" sorusunun yanında bilgi yığılmasından dolayı acaba "Nasıl özetlemeliyiz ve hangi bilgi daha önemlidir?" sorunu ortaya çıkmaktadır. Bu bilgilerin iletilmesinde ortaöğretim programı önem teşkil etmektedir. Ders kitapları ve diğer materyaller öğretim programının uygulanmasında önemli bir yere sahiptir.

Edebiyat eğitiminde ders kitabı kadar teoriler, yaklaşımlar, kanonlar, sınıf içi uygulamalar de önem arz eder. Gelgelelim her ne kadar eğitim seviyesi yüksek ülkelerle aynı yaklaşımları, benzer sınıf içi aktivitelerini uygulamaya çalışsak da edebiyat eğitiminde istenilen noktaya gelinememiştir. Ülkeler arası eğitim sistemlerini inceleyen pek çok kuruluş mevcut ve bu sistemdeki başarılar çeşitli yöntemlerle ve araştırmalarla ölçülmektedir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü OECD (Organisation for

Economic Cooperation and Development) tarafından kabul edilen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA (Programme for International Student Assessment) bunlardan biridir. Finlandiya PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 araştırma sonuçlarına göre okuduğunu anlama becerisinde 2000'de ve 2003'te 1. sırada 2006'da ise 2. sırada yer almıştır. PISA 2012 uygulamasında Finlandiya 524 puan alarak 6. sırada PISA 2012 uygulamasında Türkiye 475 puan alarak 42. Sırada yer almıştır. Finlandiya problem çözme becerisinde, matematik okuryazarlığı konusunda da ilk sıralarda yer almaktadır. Okuma yazma becerisine önem veren Finlandiya'nın dil ve edebiyat öğretiminde nasıl bir yol izlediği konusu da muammadır. Bu nedenle Türkiye ve Finlandiya arasındaki uçurumun tespit edilmesi için Türkiye'de dil ve edebiyat konusunda öğretim programının uygulama şekli ile Finlandiya'daki dil ve edebiyat programının uygulama şekli karşılaştırmalı bir yöntemle çözüme kavuşturulmaya çalışılacaktır.

Bu bağlamda araştırmanın ana problemi şu şekilde söylenebilir:

- PISA araştırma sonuçlarına göre ilk sıralarda yer alan Finlandiya'nın dil ve edebiyat öğretimi ile sıralamanın sonlarında olan Türkiye'nin dil ve edebiyat öğretimi arasındaki fark nasıl açıklanabilir?

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Finlandiya'nın ve Türkiye'nin dil ve edebiyat öğretiminin tarihi seyri nasıldır?
2. Türkiye'de eğitimde kanon anlayışı çok yerleşmemiştir. Finlandiya'da ise dil ve edebiyat öğretiminde kanonlar öne çıkmıştır. Eğitimde kanonun yeri ve önemi nedir?
3. PISA sonuçlarına göre Finlandiya ile Türkiye arasında okuma becerisi konusunda neden çok fark bulunmaktadır?
4. PISA araştırma sonuçlarına göre Finlandiya ile Türkiye arasındaki fark nedir?
5. Finlandiya'nın ve Türkiye'nin dil ve edebiyat öğretimi programlarının genel amaçları, benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?
6. Finlandiya'da ve Türkiye'de ders kitaplarının içeriği nasıldır, farklılıklar nelerdir?

7. Finlandiya'nın ve Türkiye'nin sınıf içi uygulamalarındaki farklılıklar nelerdir, neden kaynaklanmaktadır?
8. Finlandiya'nın ve Türkiye'nin dil ve edebiyat öğretim programında ortak noktalar olduğu halde nasıl farklı sonuçlar elde edilmektedir?

1.2. Amaç

Araştırmada Finlandiya'da ve Türkiye'de dil ve edebiyat öğretiminin tarihi, dil ve edebiyat öğretim programındaki genel amaçlar, kazanımlar ve üniteler, ders işleme süreci belirlenerek ve kanon meselesi ele alınarak dil ve edebiyat öğretiminin karşılaştırılması amaçlanmıştır.
PISA araştırmalarına göre Türkiye okuma becerisinde son sıralarda yer almaktadır. Öğretim programları değişse de, ders kitapları yenilense de, sınıf içi uygulamalarına yeni teknikler getirilse de bu sonuçlar çok da değişmemektedir. Bu yetersizliğin tespitini karşılaştırmalı bir yöntemle yapmak için PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 yılındaki başarılarından dolayı Finlandiya örneği seçilmiştir.

1.3. Önem

Dil ve edebiyat öğretiminin yeri mühimdir. Öğrenci bu öğretim sayesinde hayata hazırlanmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulguların;

- MEB Talim ve Terbiye Kurulu"nun Türk Dili ve Edebiyatı dersi için yaptığı program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
- Türk Dili ve Edebiyatı ders kitapları yenilenirken fikir oluşturacağı,
- Türkiye'de dil ve edebiyat öğretiminde kanon fikrinin yerleşmesine fayda sağlayacağı,
- Dil ve edebiyat öğretimindeki verimliliği arttıracağı,
- Finlandiya'nın dil ve edebiyat programının, ders kitaplarının, sınıf içi uygulamalarının Türkiye ile farklı ve müşterek yönleri incelenerek, eğitimcilerin fikirlerine, yaklaşımlarına ve araştırmalarına çeşitlilik katacağı düşünülmektedir.

1.4.Sayıltılar

Öğretimin temelini öğretimin programı belirlemektedir. Programın içeriği toplumu şekillendirirken toplumda programın içeriğine yön vermektedir. Öğretmen eğitimi de burada devreye girmektedir. Uygulanması ön görülen program ne kadar uluslararası standartlarda olursa olsun uygulayıcıların konuya vakıf olup olmadığı önem teşkil etmektedir. Araştırmanın sayıltıları:

1. Türkiye ve Finlandiya edebiyat öğretim programı incelendiğinde ortak ve farklı noktaların olduğu görülmektedir.
2. Türkiye'de ve Finlandiya'da okutulan ders kitaplarında büyük farklılıkların olduğu görülmektedir.
3. Görüşme soruları araştırma problemini aydınlatacak niteliktedir.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırmada sınırlılıklar şunlardan oluşmaktadır:

1. Araştırma mevcut Fince, İngilizce ve Türkçe kaynaklarla sınırlıdır.
2. Araştırma Finlandiya'da ve Türkiye'de ortaöğretim dil ve edebiyat öğretimiyle sınırlıdır.
3. Bugüne kadar hazırlanmış kaynaklarla birlikte Finlandiya'daki ve Türkiye'deki öğretmenlerle yapılacak görüşmelerle sınırlıdır.
4. Araştırma PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 sonuçlarıyla ilgili yapılmış olan mevcut kaynaklarla sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Dil: "Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge (Aksan, 1998: 55)."

Edebiyat: Nially Lucy, Terry Eagleton gibi edebiyat kuramı yazarları edebiyatı pek çok yönden tanımlamaktalar. En sade haliyle, duygu, düşünce ve hayallerin sözlü ve yazılı olarak güzel ve etkili bir biçimde anlatılması sanatıdır. Bu sanatın kuralları ve

verdiği eserlerle uğraşan bir ilim kolu olmasıyla birlikte bir millete, bir çağa, bir ülkeye ait edebi eserlerin bütünü olarak adlandırılmaktadır.

Dünya Edebiyatı: "1.Ulusal edebiyatların eliptik bir kırılımıdır. 2.Çeviriden fayda sağlayan yazılı eserlerdir. 3. Belirli bir metin kanonu değil, bir okuma biçimidir: Kendi yer ve zamanımızın ötesinde bir dünya ile kurduğumuz bir çeşit kopuk bağdır. (Damrosch, 2013, s.289)."

Öğretim Programı: Bir öğretme-öğrenme ortamını tüm yönleriyle betimleyen dizge (Sönmez 2007: 314; Büyükkaragöz, 1995: 2).

Eğitim:

> 1. Yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği. 2. Önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranımlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi. 3. Belli bir konuda, bir bilgi ya da bilim dalında yetiştirme ve geliştirme. 4. Her kuşağa, geçmişin bilgi ve deneylerini düzenli bir bicimde aktarma ya da kazandırma işi. 5. Eğitim ruhbilimi, eğitim felsefesi, eğitim tarihi, öğretim programları, özel ve genel öğretim yöntemleri, öğretim teknikleri, yönetim, denetim vb. eğitim' ve öğretim alanlarını kapsamak üzere öğretmen, yönetici ve eğitim uzmanı yetiştirmek amacıyla ilgililer için düzenlenen bütün kurslara ve bu kurslarla ilgili bilimsel çalışmalara verilen genel ad.(Yıldız, 2013, s.22)

Öğretim: "Belli bir amaca göre gereken şeyleri öğretme işi. 2. Bir eğitim kurumunda bir küme öğrenciye belli dal ya da konularda bilgi verme. 3. Öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme eylemi. (Yıldız, 2013, s.22)"

BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Ortaöğretimde Dil ve Edebiyat Öğretiminin Tarihçesi

2.1.1. Türkiye'de Dil ve Edebiyat Öğretimi

Türkiye'de dil ve edebiyat öğretimi zaman zaman Türk Dili ve Edebiyatı zaman zaman da Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım olarak gerçekleşmiştir. Bu nedenden dolayı inceleme Türkiye'de dil ve edebiyat öğretimi tabiriyle yapılmaktadır. Dil ve edebiyat öğretimi için Türkiye Cumhuriyeti devletinin kuruluşu bir dönüm noktasıdır. Bu nedenden dolayı öğretim tarihi Türkiye Cumhuriyeti devletinin kuruluşunun öncei ve sonrası olarak ele alınmaktadır.

2.1.1.1. Başlangıçtan 1923 Yılına Kadar

M.Ö 220 yıllarında Hunlar arasında birliği gerçekleştiren Teoman'ın kurduğu devlet Hun devletidir. Atlı göçebe kabilelerden meydana gelen Hun devletinin eğitim anlayışını yaşama tarzları şekillendirmiştir (Akyüz, 2007, s.6)

Atlı göçebe ve savaşçı bir toplumda et, süt, deri, yün gibi hayvan ürünlerinin kullanılmasından, demir ve demirciliğin kutsanmasından, hayvan ürünlerinin ve madenlerin işlenmesinden dolayı usta-çırak ilişkisi içinde bazı beceriler geliştirildiği düşünülmektedir. *Dede Korkut Kitabı*'ndan ve Türk mitolojisinden yola çıkarak Türklerin yaşama şekillerinden savaş eğitiminin üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır (Akyüz, 2007, s.7-8).

Göktürk devletinde eğitim Hunların eğitimiyle benzerlik taşıdığı düşünülmektedir. Göktürk devletinin batılı bilginlerce runik adı verilen 38 harften oluşan bir alfabe geliştirdikleri ve bu alfabeyle oluşturulan *Kül Tigin* (732), *Bilge Kağan* (735) ve *Tonyukuk Kitabesi* (720-725) diktirildiği görülmektedir. Bozkır kültüründen gelen bir halkın Çinlilerin, Sasanilerin, Bizanslıların kullandığı alfabeden farklı bir alfabe sistemi geliştirmiş olması toplumun daha sistemli bir eğitimden geçtiğini göstermektedir (Şen, 2016, s.33-34).

Orhun Yazıtları daha sonra gelecek Türk hükümdarlarına ve Türk milletine özgürce ve mutlu bir şekilde yaşamalarıyla ilgili bir tarih eseridir (Akyüz, 2007, s.13). Milletten yazılanların yüzyıllarca unutulmaması istenmektedir. Bu nedenden dolayı da bu anıtların eğitime yön verdiği düşünülmektedir.

Fin dilinin köken araştırmacısı Castrén 1845- 1849 yılları arasında Sibirya'da Türk dili üzerinde araştırma yapması için görevlendirilmiştir. Ardından Fin arkeolog J. R. Aspelin öncülüğünde 1888'de Sibirya'ya bir heyet gönderilmiştir. Burada bulunan, daha sonra da neşredilen *Yenisey* mezar taşlarının kopyaları 1889'da Helsinki'de yayımlanmıştır (Şen, 2016, s.31-32). Orhun Yazıtları, Yenisey mezar taşları Göktürk devletinde yazının ne derecede sistemli bir şekilde kullanıldığının işaretidir. Buradan da Göktürk devletinin bu yazı diliyle mezarlara yazılar yazması, anıtlar dikmesi yazı yazmanın öğrenildiğinin ve öğretildiğinin bir göstergesidir.

Uygurların son dönemlerine ait olan şu sözler de Uygur devletinin bilgiye vermiş olduğu önemi göstermektedir (Arat, 1965, s.258-259)

"Bilgi bilin ey beyim "Bilgili insan beline
Bilgi sana eş olur, Taş kuşansa kaş olur
Bilgi bilen insana Bilgisizin yanına
Bir gün devlet yar olur" Altın konsa taş olur"

Uygur devletinin yerleşik bir yaşam sürmesi, Çin ile daha yakından etkileşimde olması, kendi alfabesini kullanması, Çin kaynaklı eserleri Uygurcaya çevirmeleri eğitimin daha sistemli bir şekilde uygulandığını düşündürmektedir. Zira çeviri iyi bir dil eğitimini şart koşar.

Türkler yazı yazmayı ve kitabı *bitig* olarak adlandırdılar. Kaya, taş, bez, ipek parçaları gibi maddelerin üzerine yazı yazmışlardır. Tahta gibi levhaları da *yartu* denilmekteydi. Kalem, *uç* olarak adlandırılmaktaydı ve dağlarda yetişen bir ağaçtan üretilmekteydi. Sığır boynuzundan yapılan, *şütük* olarak adlandırılan divitler kullanılırdı (Akyüz, 2007, s.16)

Türk eğitim tarihi incelendiğinde eğitimin sistemli bir şekilde gerçekleştirildiği ilk kurumlardan birinin medreseler olduğu görülmektedir. Türklerde medrese eğitimine ilk olarak Karahanlılar zamanında rastlanmaktadır. Büyük Selçuklu Devleti döneminde

Nizamiye Medreselerinin açılmasıyla medrese eğitimi kökleşmeye başlamıştır. Bu eğitim kurumunun toplumdaki yeri ulema sınıfını eğitmek, şeyhülislam ve müderris yetiştirmekti (Akyüz, 2007, s.75-76). Eğitimin her bir kademesi Tanzimat dönemine kadar medreselerde gerçekleştiriliyordu (Başaran,1993, s.83). Tanzimat'tan Tevhid-i Tedrisat Kanununun çıkartılmasına kadar geçen süreçte de medreselerin varlığı korundu ve Milli Eğitim Bakanı Vasıf Bey tarafından 1924'te kapatıldı (Balcı, 2012, s.155-191).

Öğretim dili Farsça ve Arapça olan medreselerde Hacı Bayram Veli, Kınalızade Ali, Katip Çelebi, Nedim, Şeyhülislam Yahya, Nef'i, Bakî gibi bir çok edebiyatçı yetişmiştir. 18. yüzyılın başlarında *Hayriyye* adlı eseri yazmış olan şair Nabi de medrese mezunudur. Bu manzum eseri oğluna öğüt vermek için kaleme almıştır (Akyüz, 2007, s.131). Şair Nabi'nin ilim üzerine söylediği beyitlerden birkaçı şöyledir (Akyüz, 2007, s.132):

Say kıl ilm-i şeb ü rûz
Kalma Hayvan sıfat, ol ilm âmuz
(Kutsal ilme gece gündüz çalış. Hayvan gibi kalma, ilim öğren)

İlm bir lücce-i bî sahildir
Anda âlim geçinen cahildir
(İlim uçsuz bucaksız bir denizdir; böyle bir denizde âlim geçinen cahildir.)

Cühelâ, âlime nisbet hardır
Belki hardan da bile ebterdir
(Cahiller, âlimin yanında eşek, belki de daha aşağıdadır.)

Medreseler Tanzimat'tan sonra önemini ve saygınlığını hızla kaybetmiştir. Rüştiyeler, idadiyeler ve sultaniyeler önem kazanmıştır ve öğretim programlarında bu eğitim kurumları üzerinden reformlar yapılmıştır.

1846'da Mekâtib-i Umumiye Nezareti'nin kurulmasıyla rüştiyelerle ilgili ilk ciddi adım atıldı. Talimatlara göre sübyan mekteplerinin eğitim süresi en az 4, en çok da 7 yıl, okula başlama yaşı da 6 olarak belirlendi (Unat, 1964, s.38). Rüştiyeler ilk kurulduğunda sübyan mekteplerinden daha iyi eğitim veren öğretimin üst sınıfı gibi düşünülmüştür (Akyüz, 2007, s.164).

Rüştiyelerin ardından 1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle orta dereceli bir okula ihtiyaç duyulmuş ve bugünkü liselerin temeli olan idadiler kurulmuştur. Bu yeni düzenlemeyle dört yıllık rüştiyelere öğretim süresi 3 yıl olan idadiler eklenmiş ve öğretim süresi 7 yıl olarak belirlenmiştir (Şen, 2013, s.141).

Tablo 2.1. Yedi Yıllık İdadilerin Haftalık Ders Saati Dağılımı

Ders İsimleri	I. Yıl	II. Yıl	III. Yıl	IV. Yıl	V. Yıl	VI. Yıl	VII. Yıl
Türkçe	6	5	3	2	-	-	-
Edebiyat ve ahlak	-	-	-	-	-	2	2
Hüsn ü Hat	1	1	1	1	1	-	-

Tablo 2.2. Beş Yıllık İdadilerin Haftalık Ders Saati Dağılımı

Ders İsimleri	I. Yıl	II. Yıl	III. Yıl	IV. Yıl	V. Yıl
Türkçe	6	5	3	2	-
Hüsn ü Hat	1	1	1	1	-

Okuma, Lugat ve İmlâ, Osmanlıca dil bilgisi, Cümle bilgisi Yazı çeşitleri ve teknikleri Ezber (Önemli manzur ve mensur edebi eserlerin okutulup ezberletilmesi) gibi dersler Türkçe dersi adı altında öğretilmekteydi. Hüsn ü Hat dersinde ise Osmanlı yazı çeşitler verilirken Edebiyat ve Ahlak dersinde edebi eserlerin tanıtımı, anlatım özellikleri, üslûp

çeşitleri, Türk edebiyatında seçilmiş eserlerin ezberletilmesi, ahlaki değerler konuları aktarılmaktaydı (Şen, 2013, s.142).

1898 tarihli programda öğretimde Avrupa'nın örnek alındığı belirtilmiştir (Yücel, 1994, s.175). Türkçe derslerinde de artış görülmüştür. 1899 yılına gelindiğinde Türkçe dersinin haftalık ders saati bir saat azalmıştır (Uzun, 2009, s.10).

Eğitimde yapılan Avrupa tarzı yeniliklerle birlikte Türkçe'nin de önemi artmıştır. 19. yüzyılın ilk okuma, yazma kitabı olarak görülen *Nuhbetü'l Etfâl*, Dr. Mehmet Rüştü tarafından 1958'de yazılmıştır. 1874'te Selim Sabit tarafından *Rehnümâ-yi Muallimîn* yazılmıştır. Öğrencinin bu kitaplarla Türkçe okuması ve yazması amaçlanmıştır (Argıt, 2004, s.102).

19. yüzyılda Ahmet Cevdet Paşa ile Mehmet Fuat Paşa'nın yazdıkları *Kavâid-i Osmaniyye* ilk gramer kitabı olarak görülmektedir. Ne var ki Cevdet Paşa ve Fuat Paşa yeni başlayanlar için bu kitabın ağır geleceği düşüncesiyle 1852'de rüştiyeler için *Mehhâl-i Kavâid'i* oluşturmuşlardır. 1866'da idadilerde 1. yıl *Kavâid-i Osmaniyye*, 2. ve 3. yıllarda Kitabet okutuldu. 1875'te 1. yıl *Kavâid-i Osmaniyye*, 5. yıl Süleyman Paşa'nın *Mebâni'-l İnşâ* adlı eseri okutuldu. 1882'de 2 senelik Edebiyat-ı Türkiyye'de *Mebâni'-l İnşâ*'nın yanı sıra *Şehname-i Firdevsi*, *Sâib Divanı*, *Makamat-ı Hariri* okutuldu. 1892'de *Tâlim-i Edebiyat* ve *Istılahat-ı Edebiyye*, 1911 senesine gelindiğindeyse Hüseyin Cahit Bey'in *Türkçe Sarf ve Nahv*, Mehmet Ata Bey'in *İktitâf*'ı, edebiyat tarihinde ise Süleyman Fehmi'nin *Edebiyat*'ı okutulmuştur. 1917'de Ahmet Cevat'ın *Lisân- Osmani* kitabı okutulurken aynı yılda Şinasi, Ziya Paşa, Namık Kemal, Ahmet Cevdet Paşa, Şemseddin Sami, Tevfik Fikret'in dile yapmış oldukları hizmetleri ve değerlendirmeleri kitapçık halinde programa aktarılmıştır. 19. yüzyılda da isim, sıfat, zarf, fiil, edat ve noktalama işaretleri kitaplarda verilmekteydi. Türkçe öğretilmeye çalışılırken Arapça ve Farsça unsurlar sıklıkla yer aldı. Ders anlatımında tanım yapma, kuralları açıklama ve açıklanan konu üzerinden örnek verme gibi bir öğretim metodu izlendi (Argıt, 2004, s. 83-84-106).

II. Meşrutiyet'in ilan edilmesiyle birlikte Osmanlıcılık, Türkçülük, İslamcılık, Batıcılık gibi başlıca politik akımlar cereyan etmiştir (Akyüz, 2007, s.265). Bu akımların oluşmasındaki ve şekillenmesindeki en büyük etkenlerden bazıları Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı'dır. Bu dönemde etkili olan Türkçülük akımıyla dilde yenileşme,

sadeleşme yoluna gidilmiştir. Bu dönemlerde gramer birliğinden, belirli bir dil tarihinden bahsedilemez. Zira her gramer kitabında isim, sıfat, zarf gibi konularda farklı yaklaşımlara rastlamak mümkündür. II. Meşrutiyet ile *Türkçe* ve *Türk* isimi daha çok görülmeye başlanmıştır (Argıt, 2004, s.287)

İdadilerde ve sultanilerde belagat'ın fesahat bölümünde kelimede fesahat, kelâmda fesahat, mütekellimde fesahat konuları işlendi. İlm-i beyan'da; hakikat, istiâre, kinaye, teşbih, mecaz öğretildi. İlm-i bedî; lafza ait sanatlar ve manaya ait sanatlar başlıkları altında incelendi. Retorikte; Vahdet, icad, tertip, eda ve üslup ve hitabet öğretildi. Üslup, üslubun özel şartları ve genel şartları, kitabet, tenkit, edebi tarzlar, destan gibi konular işlendi. Estetik'te edebiyatın tanımı, amacı, hayatla ilişkisi, sanatın tanımı, amacı işlendi ve bu konular derinlemesine ele alınmaya çalışıldı. Şiirde vezin, kafiye, nazım şekilleri gibi konular öğretildi (Argıt, 2004, s.328)

1921'de ise Kurtuluş Savaşı döneminde yapılan Maarif Kongresi'nde Mustafa Kemal açılış konuşması yapmış, yurdun dört bir yanından 250'den fazla öğretmenin katılmasına vesile olmuştur. Kurtuluş Savaşı döneminde okullarda kongreler toplanmıştır (Akyüz, 2007, s.320). Maarif Kongresi'nde alınan kararların tesiriyle öğretim programı değiştirilmeye başlanılarak 1922'de eğitimdeki Latin etkisi azaltılmaya çalışılmıştır (Yücel, 1994, s.182)

1920'lerin başından itibaren öğretim programındaki ve ortaöğretim kurumlarındaki eksiklikleri belirlemek ve gidermek için toplantılar düzenlendi. Bu toplantılar sırasıyla 1921 Maarif Kongresi, 1923-1926 yılları arasında Heyet-i İlmiye adıyla düzenlendi. 2014 yılına kadar da bazı aralıklarla Milli Eğitim Şûraları adıyla bir araya gelindi. Öğretim programlarının birçoğu buradan alınan kararlarla yeniden düzenlendi ve şekillendi.

2.1.1.2. 1923 Yılı Sonrası

1924'te *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* çıkartılmıştır. Bu kanunla medreseler, idadiler, sultaniler, kolejler, azınlık okulları, mahalle mektepleri gibi farklı tipteki okullar tek çatı altında birleştirilerek Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır.

Cumhuriyet döneminin ilk programında ders kitaplarında Fransız etkisi devam ederken, programın hazırlanmasında Belçika öğretim programları temel alınmıştır (Yücel 1994,

183). Cumhuriyet döneminin ilk programı Mehmet Fuad, Ali Canip ve Süleyman Şevket tarafından hazırlanmıştır (Duman 1992, s.1).

1924 Öğretim programında Türkçe ve edebiyatın haftalık ders saati dağılımı; 1.yıl 3, 2.yıl 3, 3.yıl fen dalında 2, 3.yıl edebiyat dalında 5 saat şeklindedir (Uzun, 2009, s.18)

Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile 1926'da liseler üç yıl olarak belirlendi (Başaran 1993, s.83). 1920'lerin başlarında ders kitapları ve öğretim programları tam olarak sistemli hale getirilemedi. Bu nedenden dolayı toplanan kurulların vardıkları neticelerle ders kitapları ve öğretim programları tekrar tekrar düzenlendi. Bunlardan biri de 1927 yılında yapılan değişimdir.

1924 öğretim programı Cumhuriyet dönemi öncesi düzenlemelerden çok farklı olmaması nedeniyle 1927'de tekrar düzenlendi. Gerekçeleri *"Orta Mektep ve Lise Edebiyat Programlarına Zeyl"* yazısında açıklandı. Bu değişiklikle 1924 edebiyat öğretimi programında yer almayan yazılı anlatım dersi 1927'de yapılan değişiklikle programa dâhil oldu. "Edebiyat Tarihi" dersinin saati ve konuları azaltıldı. "Okuma" ve "Tahrir" derslerine yer verildi (Dursunoğlu, 2006, s.4)

1 Eylül 1927 tarihinde Ali Canip, Şevket Süreyya gibi yazarların eleştirileri üzerine Fuat Köprülü'nün lise programı yürürlükten kaldırılmıştır. Ali Canip'in sistemine göre 3 saatlik edebiyat dersinde, bir saat metin okunacak, bir saat yazı dersi verilecek, bir saat de Türk edebiyatıyla ilgili genel bilgiler aktarılacaktır (Uğurcan, 1989, s.4).

1928 kurulan Dil Heyeti'nin Batı dillerini ve Latin harflerinin dillere uygulanış biçimlerini incelemesi sonucunda 29 harf oluşturuldu ve 1 Kasım 1928'de TBMM'nin onayı ile yeni Türk alfabesi kabul edildi. Böylelikle eğitim tarihinde yeni bir merhale başladı. Ekim 1928'de fasiküller halinde *İmlâ Lugatı* yayımlandı. Bu lügatte alfabenin nasıl yazılacağı gösterildi (Dursunoğlu, 2006, s.5).

1928'den sonra ders kitapları Latin harflerle tekrar basıldı ve öğretim programında değişiklikler yapıldı. İhsan Sungu, Ali Canip Yöntem, Hasan Ali Yücel ve Reşat Nuri Güntekin tarafından 1929'da programın başına değişiklik gerekçesi eklenerek öğretim programı yeniden düzenlendi (Göğüş, 1978, s.47). Öğretim programında Türkçe dersi adı altında *Tahrir, Kıraat, Gramer, Edebî Tetkikler* ve *Edebiyat Tarihi* derslerinin öğretilmesi amaçlandı. Divan edebiyatı azaltıldı, Batı edebiyatının tanıtılması hedeflendi (Karakuş, 2002, s.176-177; Göğüş, 1978, s.47).

1929'da hazırlanan öğretim programında okumaya önem verildi ve bu önem doğrultusunda öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmaya çalışıldı.

1930'da programı değerlendirebilmek için *Edebiyat Muallimleri Kongresi* düzenlendi. Bu kongreye Ahmet Hamdi Tanpınar'da katılmıştır. Tanpınar bu kongrede divan şiirinin lise öğretim programından kaldırılmasını önerir (Tecer, 1930, s.96-102).

1934'te öğretim programı ortaokulda ders adının Türkçe liselerde ise Edebiyat olması kararlaştırılarak değiştirilmiştir (Dursunoğlu, 2006, s.7-9). Bu programda Edebiyat dersi ile öğrencideki okuma zevkinin en yüksek seviyelere ulaşması, öğrencinin okuma alışkanlığı edinmesi amaçlandı. Öğrencinin önemli şahsiyetleri tanımasının yanı sıra hayatın önemini kavraması da amaçlandı. Ders kitabı olarak Ali Canip'in *Edebiyat,* Agah Sırrı'nın *Edebiyat Tarihi,* Süleyman Şevket'in *Güzel Yazılar* kitabı önerilmiştir (Uzun, 2009, s.26).

1935'te F. Rıfkı Atay ve H. Ali Yücel tarafından MEB'in talebi ile öğretmenler için kılavuz hazırlanmıştır. Bu kılavuzda tercümenin zorunlu olduğu vurgulanmaktadır. Bu dönemde Reşat Nuri'nin *Fransız Edebiyatı Antolojisi* okuma kitabı olarak tavsiye edilmektedir (Yücel, 1938, s.199-200).

Bu yıllarda öğretilen dil bilgisi dersinde ortak bir yargıya varılmamıştır. Bu durum dil bilgisi eğitiminde istikrarsızlığa neden oluyordu. Bu nedenle 1936'da Atatürk, kurallar netleştirilinceye kadar okullarda dil bilgisi dersinin verilmemesini emretti (Göğüş 1978, 48).

1938'de önceki programdan çok da bir fark olmayan bir öğretim düzenlenmesi yapıldı. Bu düzenlemede dersin önemiyle ilgili olarak ders ödevleriyle ilgili açıklamalar getirildi.

1940'ta MEB'in talebiyle Prof. Dr. Tahsin Banguoğlu tarafından "*Ana Hatlarıyla Türk Grameri"* kitabı yazıldı. Bu kitap okullara değerlendirilmek amacıyla gönderildi. Yine MEB tarafından Gramer Kongresi düzenlendi ve dil bilgisi meselesinde okullardan gelen değerlendirmeler incelendi (Dursunoğlu,2006, s.8- 9).

1942'de edebiyat saatleri yeniden düzenlendi. Edebiyat Tarihi, Tahrir, Edebî Okuma ve Metin Tetkiki konuları birer saat işlenerek 5 saat olan edebiyat dersleri 4 saate indirildi (Karakuş 2002, 179).

İlk defa 1949'da dersin adına *Türk Dili ve Edebiyatı* denildi. Liselerde 1. ve 2. sınıflara ilk defa Dilbilgisi dersi verildi. Öğretim programında Okuma ve Edebiyat, Dilbilgisi, Kompozisyon gibi derslerle ilgili ayrıntılı bir şekilde açıklama yapıldı. Öğretim programında Okuma ve Edebiyat dersinin haftada 2, Dilbilgisi dersinin 1, Kompozisyon dersinin de 2 saat işleneceği belirtildi (Karakuş, 2002, s.179; Göğüş, 1978, s.49). 1949'da yapılan değişiklik lise 1. sınıflar içindi.

2 Ocak 1950'de öğretim programlarında lise 2 için düzenlemeler yapıldı. Bu düzenlemeye göre Okuma dersinin haftada 2, Dilbilgisi dersinin 1, Kompozisyon dersinin 1 saat olarak okutulmasına karar verildi (Karakuş, 2002, s.179). 10 Nisan 1950'de lise 3 için değişiklik yapıldı. Bu değişiklikte haftada 2 saat Okuma ve Edebiyat, 2 saat de Kompozisyon dersine yer verildi (Karakuş, 2002, 179-180).

1949 yılında düzenlenen IV. Milli Eğitim Şurası kararına göre liselerin 4 yıl olmasına karar verildi (Başaran, 1993, s.83).

1952'de Türk dili ve Edebiyat öğretim programını Okuma ve Edebiyat, Kompozisyon ve Dilbilgisi dersiyle ilgili amaç ve metoda dair açıklamalar yapılarak yenilendi. (Karakuş, 2002, s.180) 1949'da 4 yıl olmasına karar verilen liseler 1952'de uygulamaya konuldu. Böylelikle 1952'de haftalık 2 saat Garp Edebiyatı dersinin eklenmesi sonucuna varıldı (Dursunoğlu, 2006, s.10)

Tablo 2.3. 1952'de Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı

Ders	I.Sınıf	II. Sınıf	III.Sınıf	IV.Sınıf	
				Fen	Edebiyat
Türk Dili ve Edebiyatı	5	4	4	2	6

13 Eylül 1954 Tarih ve 816 Sayılı Tebliğler Dergisine göre öğretim programı yenilenerek lise ve dengi okullarından bazıları tekrar 3 yıla indirilmiştir. Bu nedenden dolayı ilerleyen süreçte bazı liselerde 4, bazı liselerde 3 yıllık eğitim verildi(Halit Dursunoğlu, 2006, s.10).

1956'da bütün liseler kesin bir şekilde 3 yıla indi ve 1956 yılında yapılan değişiklikler 1957 yılı öğretim programının temelini oluşturdu.

Tablo 2.4. 1956 Yılının Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı

Ders	I.Sınıf	II.Sınıf	III.Sınıf	
			Fen	Edebiyat
Türk Dili ve Edebiyatı	5	4	3	6

1976 yılı ve ders adlarının yenilenmesi hariç 1957'nin Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı 1991'e kadar toplamda 33 yıl uygulamada kaldı ve uzun soluklu olması nedeniyle de en çok üzerinde durulan, tartışılan bir program oldu (Dursunoğlu, 2006, s.12)

1957'nin Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programına göre Okuma ve Kompozisyon derslerinin üzerinde daha çok duruldu ve Dilbilgisi dersi ikinci planda kaldı. Programda öğretim metotlarında ayrıntılı bir şekilde bahsedilse de bu program modern tekniklerden uzaktı (Karakuş, 2002, s.182-183). Bu program ile birlikte Lise 2. Sınıflara da Lise 3. sınıflardaki gibi Fen, Edebiyat kolu ayrımı dâhil edildi.

Tablo 2.5. 1957 Yılının Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Haftalık Ders Saati

Ders	1.Sınıf	2.Sınıf (Fen Kolu)	2.Sınıf (Edebiyat Kolu)	3.Sınıf (Fen Kolu)	3.Sınıf (Edebiyat Kolu)
Okuma	3	3	4	2	5
Kompozisyon	2	1	1	1	1

1962 Milli Eğitim Şurası'nda ortaöğretim komitesi liseleri "ortaokula dayalı ve akademik öğrenime başlangıç olmak ve kaynaklık yapmakla görevi genel kültür veren; bunun gerekliliğine göre organize edilmiş bir kurumdur. " şeklinde tarif etti (7. MEŞ, 1962, s.3)

1970 Milli Eğitim Şuarası ortaöğretim kurumlardan yükseköğretime hazırlayan programlardan 10. Sınıfı Edebiyat ve Fen koluna ayrılır. 11.sınıfta Edebiyat, Dil ve Edebiyat ile Sosyal ve Ekonomik Bilimler şeklinde ayrılır. Fen ise Matematik ve Fizik ile Tabiat Bilimleri olarak 11.sınıf toplamda 4 çeşit programa ayrılır. Liselerde öğrenciyi yükseköğretime hazırlamayı hedefleyen bu liseler 3 yıllıktı. Bu programlarda

ortak dersler bulunmakla birlikte, seçilen programa has dersler ve seçmeli dersler de vardı (8. MEŞ, 1970, s.4)

4.10.1976 Tarih ve 1901 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan ve uygulamaya konulan Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programında "milli kimlik" kazandırmak öne çıktı. Bu programına göre "Türk Edebiyatı", "Türk Dili" ve "Türkçe Kompozisyon" dersleri ayrı ayrı ele alındı. Programın amaçları ve uygulanması gereken metotlar ayrıntılı bir şekilde açıklandı (Karakuş, 2002, s.183-184)

Tablo 2.6. 1976 Yılının Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Haftalık Ders Programı

	1.Sınıf	2.Sınıf (Edebiyat Kolu)	2.Sınıf (Fen Kolu)	3.Sınıf (Edebiyat Kolu)	3.Sınıf (Fen Kolu)
Edebiyat	3	3	2	4	2
Türk Dili	1	1	1	1	1
Türkçe Kompozisyon	1	1	1	1	1

1976 öğretim programı sadece bir yıl uygulandı. Ardından 1991 yılına kadar tekrar 1957 programı devreye girdi (Dursunoğlu, 2006, s.14).

1987-1988 öğretim zamanının ardından liselerde öğretim Fen, Sosyal Bilimler ve Edebiyat, Matematik olarak üç kola ayrılarak verildi (Karakuş, 2002, s.183).

1988 Milli Eğitim Şurası'nın aldığı kararlar:

1. Lise Türk Dili ve Edebiyatı dersi programının hazırlanması; bu programda, yakın dönemin edebi metinlerinden, doğu ve batı klasiklerinden örneklere de yer verilmesi ve bu programa diksiyon çalışmaları ile ilgili esasların konulması.
2. Kompozisyon dersinin, ayrı bir ders hüviyetine kavuşturulması.
3. Türkçe dersinin sınıf geçmede ağırlıklı olması.
4. Türk Dili Öğretiminin yeterince yararlı olabilmesi için Dilbilgisi derslerinin ayrı saatlerde okutulması.
5. Öğrencilere okuma sevgi ve alışkanlığının kazandırılması; bunun için, ilkokuldan başlayarak, sınıf seviyesine göre Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca tespit edilmiş, edebi değer taşıyan, yılda en az beş kitabın okutulması.
6. ÖSYM sınavları için Türkçenin ağırlığının artırılması ve Türkçe için bir baraj sisteminin getirilmesi; bu konudaki soruların hazırlanması sırasında

Bakanlık temsilcilerinin ve Üniversitelerimizdeki Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden öğretim üyelerinin bulundurulması (12. MEŞ, 1988, s.11-12)

1988 Milli Eğitim Şurası'nın aldığı temenni kararlar:

1. İlk ve ortaokul ile lise ve dengi okulların Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarının, Bakanlıkça seçilecek şahıslara veya oluşturulacak komisyonlara yazdırılması; bu dersler için öğretmen kılavuz kitaplarının da hazırlattırılması.
2. Edebi metinlerin, ders kitaplarında parçalar hâlinde kalmaması; bunların alındığı eserlerin, Bakanlıkça temin edilerek okullara gönderilmesi.
3. Ders kitapları dışında Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerine, Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı ile Kültür Bakanlığı yayınlarının ücretsiz olarak gönderilmesi imkânlarının araştırılması.
4. Okul kitaplarının kültür eserleri ile takviye edilmesi ve işler hâle getirilmesi.
5. Üniversitelerimizin her sınıfında okutulmakta olan Türk Dili derslerinin, bugünkü ortaöğretim sistemindeki aksaklık ve yetersizlikten kaynaklandığı göz önünde bulundurularak bu durumun, geçici bir program uygulaması şeklinde düşünülmesi.
6. Ortaöğretimde yazılı ve sözlü yoklamalara ağırlık verilerek test usulünün en düşük seviyeye getirilmesi. (12. MEŞ, 1988, s.16-17)

20.11.1991 Tarih ve 304 sayılı TTK kararı ile Ders Geçme ve Kredi Sistemi esas alınarak uygulanmaya konulan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı uygulama güçlüğünden dolayı bir yıl sonra yenilendi (Karakuş, 2002, s.184).

9 Kasım 1992 Tarih ve 2370 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan yönetmeliğe göre Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı yıl yerine dönem sistemine göre düzenlendi.

1992 Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi programında Genel Amaçlar başlığında geçen: *Türk edebiyatının dünü ve bugünü ile dünya edebiyatı içerisindeki yerinin öneminin kavranmasına imkân ve zemin hazırlamak.* maddesine dayanarak Batı Edebiyatı yerine isim olarak Dünya Edebiyatı tabirinin kullanıldığını görebiliriz (Polat, 1998, s.51).

1992 yılının Türk Dili ve Edebiyat öğretim programında Türk Edebiyatı ve Dünya Edebiyatı ile ilgili karşılaştırmalı bir yol izlendi. "*İslâmiyet Öncesi Türk Edebiyatı Başlığı"* altında Destan bölümünde *Oğuz ve Ergenekon Destanı* verilirken ardından Dünya Edebiyatı'ndan örnekler sunuldu. XIII.-XIV. Yüzyıl Türk Edebiyatı dersi işlenirken ardından XIII. Yüzyılda Dünya Edebiyatı verildi. XVI. Yüzyıl Türk

Edebiyatı dersinden sonra XVI. Yüzyıl Dünya Edebiyatı dersi geldi (Polat, 1998, s.51, 52, 53).

1993'te Prof. Dr. Orhan Okay ve Doç. Dr. Cemal Kurnaz tarafından *Kredili Sisteme Göre Türk Dili ve Edebiyatı* ders kitabı hazırlandı.

Tablo 2.7. 1991-1995 Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı

Ders	I. Dönem	II. Dönem	III. Dönem	IV. Dönem
Edebiyat	3	3	2	2
Türk Dili ve Kompozisyon	1	1	1	1
Toplam	4	4	3	3

Tablo 2.8. 1995-1996 Türk Dili ve Edebiyatı Dersinin Haftalık Ders Saati Dağılımı

Ders	Hazırlık Sınıfı	IX. Sınıf	X. Sınıf	XI. Sınıf
Türkçe	4	-	-	-
Türk Dili	-	2	1	1
Edebiyat	-	1	2	1
Kompozisyon	-	1	1	2
Toplam	4	4	4	4

1995-1996 öğretim yılının başında Sınıf Geçme Sistemine geçildi. 1996 yılında toplanan 19. Milli Eğitim Şurasının Ortaöğretimde Yeniden Yapılanma konusu üzerinde aldığı kararlardan bazıları şöyledir:

1. 2000'li yılların gerçekleri, değişimleri ve geleceğin ihtiyaçları çok iyi araştırılarak, beyin ve genler üzerindeki yeni buluşların eğitime etkileri takip edilerek, "Sorularla Programlı Öğrenim", "Keşif Yolu" vb. öğrenim teknikleri de kullanılarak, ileri dünyanın eğitimdeki düzeyine ulaşmak amacıyla, bunlara göre müfredat ve dersler yeniden düzenlenmeli
2. Çok hızlı okuma, iyi anlama ve gözlem alanlarını iyi kullanarak, bilgi birikim kaynaklarına yazı yazma standartlarına ulaşarak sanata yönelmiş, hareketli, atılımcı insan tipi meydana getirilmeli
3. Yaratıcı düşünceyi geliştirme, öğrenmeyi öğrenme, bilgi arama ve bulma yöntemleri, geleceği hesaplama, millî kültür ve Türk dünyasıyla eğitimin ve ortak Türkçe'nin koordinasyonu hedeflenmeli

4. Avrupa Birliği ülkeleri ortalaması ile eğitimde aynı düzeye ulaşabilmek için mevcut öğretim programları geliştirilmeli
5. Ortaöğretim, temel eğitime dayalı olup, hazırlık ve yönlendirme yılından sonra en az üç yıl süreli olmalı (15.MEŞ, 1996, s.8,9)

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 10.05.2002 tarih ve 65 sayılı kararıyla Osman Çeviksoy ve Ethem Baran tarafından hazırlanan *Edebiyat–1* liselerde ders kitabı olarak okutuldu. Osman Çeviksoy ve Ethem Baran tarafından hazırlanan *Edebiyat–1* ve *Edebiyat-2* adlı ders kitapları içerik bakımından bazı yönleriyle 1992 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim programıyla benzerlik taşır. Mesela 2002'de de 1992 yılında olduğu gibi *Alp Er Tunga Sagusu* hem *Divanü Lügati't-Türk*'te yer alan şekliyle hem de günümüz Türkçesi ile kitapta yazıldı (Polat, 1998, s.55).

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 1.02.2001 tarihinde aldığı karar ile Mahir Ünlü ve Ömer Özcan tarafından *Edebiyat–3* ders kitabı hazırlandı. Bu ders kitabı da 1992 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi programına uygun bir şekilde oluşturulmuştur.

Talim ve Terbiye Kurulunun 07 Haziran 2005 tarih ve 184 sayılı kararı ile 2005-2006 öğretim yılında 9.sınıflardan başlayarak liseler 4 yıla çıkartıldı. Türk Dili ve Edebiyatı dersiyle ilgili olarak öğretime *Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım* dersleri konularak öğretim programı yenilendi.

Dil ve Anlatım dersinin hareket noktasıyla ilgili olarak şu açıklama yapıldı:

> Dil ve Anlatım dersinin hareket noktası, dili kullanmanın, bilgiden çok beceriye dayandığı gerçeğidir. Dili kullanma becerisinin insanın her türlü etkinliğinde önemli rolü olduğu bilinmektedir; çünkü insan, kültür alanını ana diline göre ve ana dilinin imkânlarıyla şekillendirir, kendini ve dünyayı dil aracılığıyla anlamlandırır. Programın hareket noktası da ilköğretimi bitiren öğrencilerin, dili kullanma becerisi kazanarak zamanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek aydın kişiler durumuna gelebilmelerini sağlamaktır (Dursunoğlu, 2006, s.243) .

9. sınıfta Türk edebiyatından seçilen farklı örnek metinlerin anlam, yapı, tema, dil bakımından incelenmesi, çözümlenmesi ve yorumlanması üzerinde duruldu. 10. 11. ve 12. sınıfta Türk edebiyatının farklı dönemlerine ait metinlerin önceki yıl kazandırılan metotlarla incelenmesi amaçlandı. Ortaöğretimin her bir kademesinde öğrencinin etkinliklere katılması hedeflendi. Kronolojik olarak işlenecek her ünitedeki etkinlik sütunu öğrenciyi yönlendirdi. Öğretmenin vurgulaması gereken konular da açıklamalar kısmında verildi (Polat, 2008, s.78-79).

2011'de yayımlanan Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Öğretim programı 2005'e dayanarak hazırlanmıştır. 2011 yılındaki öğretim programında Bloom taksonomisine göre hazırlanmış kazanımlar bulunmaktadır. Kazanımlar Bloom Taksonomisine göre bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve uygulama basamaklarından oluşmaktadır.

2014 yılında yaklaşık 600 kişiyle 19. Milli Eğitim Şurası toplanmıştır. Bu toplantıda 179 tavsiye kararları alınmıştır.

2015 yılında Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ortaöğretim Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı derslerinin Türk Dili ve Edebiyatı Dersi adıyla birleştirilmesi kararını almıştır. 2016/2017 Eğitim ve Öğretim yılından itibaren 9. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulanması kararlaştırılmıştır.

2.1.2.Finlandiya'da Dil ve Edebiyat Öğretimi

Finlandiya'da dil ve edebiyat eğitimi *İncil* gibi Latince yazılmış dini eserleri ve Antik dönem ustalarını okutan Orta Çağ katedral okullarında başladı (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.30). Mikael Agricola *Yeni Ahit*'i 1548'de çevirdi (Varpio ve Huhtala, 1999, s.37). Hem *Yeni Ahit*'i hem de *Eski Ahit*'i kapsayan *Kitab-ı Mukaddes* yani *İncil* ise 1642'de Finceye çevrildi. *Kitab-ı Mukaddes'*i inceleyebilmek için de Lüterciliği benimsemiş İsveç-Finlandiya'da Fince okuma becerisine gerek duyuldu. Bu gereksinimi giderebilmek için Fin dili ve edebiyatının babası olarak sayılan Agricola *Abckiria (1543)* kitabını tanzim etti. *Abckiria* Fin dilinin ilk kitabıdır. Bu eser 1543'te 15 sayfa, 1551'de 24 sayfa olarak yayımlandı. İlk sayfalar alfabe, onun yazılışı ve okunuşuyla ilgilidir. Ardından da dini metinler gelir (Varpio ve Huhtala, 1999, s.39)

Fince olarak kaleme alınmış ilk eserlerden biri de *Seitsemän Veljestä* (Yedi Kardeşler) kitabıdır. Söz konusu eser Aleksis Kivi tarafından 1860'larda yazılmaya başlandı ve 1870'te basıldı. Fin halk bilgisine, mitolojisine göndermeler yapan Aleksis Kivi'nin bu eseri Akseli Gallén-Kallela, Marcus Collin, Matti Visanti, Erkki Tanttu gibi ressamların da ilham kaynağı olmuştur (Varpio ve Huhtala, 1999, s. 218).

1500'lerde Fin diline olan ihtiyacın en önemli çıkış noktası din ve dini metinlerdir diyebiliriz. Bu süreçte Fince yazılı eserler genel olarak din merkezliydi. 1800'lere gelindiğindeyse Fince olarak eserler yazan yazarların, araştırmacıların desteğiyle Fin Dili ve Edebiyat bölümüne gereksinim duyuldu. Bu gereksinim Avrupa'nın diğer ülkelerinde olduğu gibi Finlandiya'da da modern eğitim sistemini oluşturdu.

2.1.2.1.Bütün Halka Medeniyet

İlk Fin Dili ve Edebiyat kürsüsü 1850'lerde Helsinki Üniversitesi'nde kuruldu. Dil ve edebiyat kürsüsü mühimdi zira onun vasıtasıyla öğretmenlerin akademik eğitimi başlayabilirdi.

Bu kürsüye Fin dilinin köken araştırmacısı, dilbilimci Matthias Alexander Castrén ve Fince edebiyatın doğmasında önemli rol oynayan Elias Lönnrot profesör olarak görevlendirildi (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.31). Bu roldeki en büyük etken *Kalevala*'dır. *Kalevala* destanı 19. yüzyılda Elias Lönnrot tarafından Fin halk

hikâyelerinin derlenmesiyle kitap haline getirilmiştir (Varpio ve Huhtala, 1999, s.195). Lönnrot'un Fin yazı dilini kullanımı kendisinden yaklaşık 300 yıl önce oluşturulan Mikael Agricola'nın diliyle neredeyse aynıydı. Ayrıca Helsinki Üniversitesi'nde tüm profesörlerin içinde Fince olarak ders veren ilk kişiydi. Aynı yıllarda 1852'de Fin Dili ve Edebiyatı kürsüsüne Fredrik Cygnaeus profesör olarak atandı. Cygnaeus söz konusu kürsüde Estetik ve Çağdaş Fin edebiyatı dersler vermiştir. Cygnaeus *Yedi Kardeşler*'in yazarı Aleksis Kivi'yi de destekleyenler arasındaydı (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.31). Cygnaesus, profesörlüğünün yanında aynı zamanda şair, sanat eleştirmeni ve tarih okutmanıydı (Varpio ve Huhtala, 1999, s.202).

II. Aleksanteri, Fin Dili ve Edebiyatı kürsüsünün kurulduğu yıllarda Finlandiya'nın Rusya'dan özerkliğini arttıracak birçok faaliyete imzasını attı. Finlilerin kendi parasını kullanmasına, devlete bağlı demir yolların kurulmasına, endüstriyel faaliyetlerin gelişmesine büyük destek verdi. En büyük desteği eğitim alanında yaptığı reformlar oldu (Varpio ve Huhtala, 1999, s.250). 1856'da Finlandiya'nın büyük dükü II. Aleksanteri halk eğitimin düzenlenmesi için senatoya görev verdi. Bir ya da iki yıllık alt ilkokul ve dört yıllık temel yüksekokuldan meydana gelecek şekilde yeni bir okul sistemi düzenlendi. Daha sonrasının ilköğretimi gibi alt temel okulu, toplumun her üyesi için gerekli olan bilgileri verdi. Temel yüksekokul ise bir taraftan liselere yön verdi. O dönemlerdeki okul sistemindeki reformlar derin bir mana taşımıyordu. Ne var ki ezbere dayanan eğitim metotlarına karşılık yapılan yenilikler o dönem için büyük bir adım olarak görülebilir (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.31-32)

19. yüzyılda Helsinki Üniversitesi'nin rektörlüğüne Zacharias Topelius atanmıştır. Helsinki Üniversitesi'nde Fin tarihi dersini okutan Zacharias Topelius İsveççe konuşan Fin yazar, gazeteci ve tarihçi olarak tanınmıştır. Topelius'un anadili İsveççe olmasına rağmen Fincenin önemini her zaman vurgulamış, Fince edebiyat için araştırmalar ve çalışmalar yapmıştır. Tarihi romanlarında, toplumsal sınıflar arasındaki uyum ve vatanseverlik üzerinde durmuştur. Ayrıca Topelius'un eserlerinde ele aldığı zihniyet ve yaklaşımlar Hegel'e işaret etmektedir. Eserlerini İsveççe kaleme alan yazarın bütün yapıtları Finceye çevrilmiş ve Finlandiya klasikleri arasına girmiştir (Varpio ve Huhtala, 1999, s.238)

Zacharias'ın en önemli eserlerinden biri *Tabiat Kitabı'*dır *(Luonnonkirja, 1860).* Söz konusu eserde hayvan ve bitki bilimi; kimya, fizik ve gökbilimi; bütün bu konuların birbirine bağlandığı çevrebilimi gibi çeşitli konular ele alınmaktadır. Eserin temel prensibi Hristiyanlık inancına dayanan bir okul kitabı olmasıydı. Bu kitapta son derece geniş bir metin anlayışı vardı. Zira eserin amacı hem bilimsel metinlerle bilgiye ve bilime karşı ilgi uyandırmak hem de şiirleri, fablları, masalları, gülünç anlatıları öğretmekti (Varpio ve Huhtala, 1999, s.267).

Zacharias Topelius *Tabiat Kitabı*'nın (Luonnonkirja) önsözünde:

"Temel eğitimde değişiklikler olacaktır. Meyvesini alabilmek için okuma öğrenmenin ilk temelden başlatılması gerekti. Eğer çocuk ilk baştan özgürce ve düşünerek okumayı adamakıllı öğrenemezse sonraki bütün eğitim hayatı hatalı alışkanlıklarıyla ve düşünceleriyle mücadele etmekle geçecektir (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s. 33)."

Bu eser 8-9 yaşlarındaki öğrencilere okuma kitabı olarak amaçlanmıştı. Topelius'un okul kitabının amacı iyi okuma becerisini kazandırmak olarak görülebilir. Yazar söz konusu eserde eski kilisenin eğitim anlayışını devam ettiren okulların anlamsız ezberci metodunu satırların arasında eleştirir (Ahvenjärvi ve Leena Kirstinä, 2013, s 33).

Öğretim tarzının detaylarda boğulması hedeflerin gerçekleşmesinde büyük bir engel olarak görülmeye başlandı. Zira öğretmenler dilin detayları üzerinde fazla duruyor ve eserin tasviri zayıf kalıyordu. 1890'da ortaöğretimdeki öğretmenlerin toplantısında, öğretmenlerin edebiyat okumasını dilbilgisi alıştırması olarak gördükleri ortaya çıktı. Çok fazla sesli okuma yaptırıldı ve kısıtlı öğretim zamanının telafisi tatilde öğrencilere okuma yaptırılarak telafi edildi. Ayrıca o yıllarda okullara göre boş zamanlarda okunulan romanlar ahlaksızlığı temsil ediyordu ve bilhassa da kadınlar bu ahlaksızlığın içine düşebilirdi (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.34)

2.1.2.2.Yeni Öğretim Bilgisi

Helsinki Üniversitesi'nde Eğitim bilimlerinde profesör olan ve aynı zamanda siyasetle ilgilenen Mikael Soininen Fin milli eğitim sisteminin geliştiricisidir. 1918- 1920 yıllarında milli eğitim bakanı olarak görev yaptı. Mikael Soininen 1900'lerin başında Finlandiya'ya filozof J. F. Herbart'ın eğitim bilimi anlayışını getirdi (Ahvenjärvi ve Leena Kirstinä, 2013, s.34). J. F. Herbart 1805'te Göttingen Üniversitesi'nde felsefe

bölümüne profesör olarak atanmıştı. *Eğitim Bilimi* kitabının yazarı olan Herbert, Felsefe Fakültesi'nde öğretmen adaylarına pedagojiyi zorunlu hale getirdi ve Pedagoji Okulu'nun temelini oluşturdu. İdealizme karşı realizmi savunan, eğitim sorununu felsefenin merkezine alan, tarih eğitimini öğrencilere neden sonuç ilişkisi içinde "pragmatik tarih" anlayışıyla verilmesi gerektiğini söyleyen Herbart tarih ve coğrafya, doğa bilimi, matematik gibi diğer alanlarla ilişki kurmuştur (Ata, 2009, s.1384-1385). Soininen'in Herbart'ın eğitim bilimleri anlayışını Finlandiya'ya getirmesiyle Fin dilinin dil konularına tarih konu grubu taşındı. O zamanlar edebiyat öğretiminde etik düşünce vurgusu yapılıyordu zira amaç öğrencinin ahlaki yönden eğitilmesiydi. Okunulan bir metinde öğrencilerin kafasında kökleşmesi gereken ahlaki bir yön olmalıydı (Kauppinen, 1986, s.74).

Edebiyat okumalarıyla öğrencinin karakterini eğitmek, farklı insanlara ve çeşitli koşullara karşı sevgi ve sempati uyandırılmak istendi. Herbart anlayışına göre edebiyatın öğrencinin hayatına ve ilgisine bağlı olması gerektiği düşünüldü. Eğitimde öğrencinin metni anlama becerisinin olup olmadığını anlamak gerekti. Amaç okumaya istek oluşturmaktı. Bu nedenle de Hotatius'un edebiyatın görevini *dulce et utile* (tatlı ve kullanışlı) olarak adlandırdığı anlayışına göre kitaplar hem eğlendirici hem de eğitici olmalıydı (Korolainen ve Mörsäri, 1988, s.84). Eğitim bilimlerinde Herbart'ın anlayışıyla okullardaki kıdemli öğretmenler, yani eski sisteme göre ders anlatan Latince öğretmenler, hümanizmin ayakları altında ezildi (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.34).

1900'lerde konusu edebiyat tarihi olan dersler, eğitim modeli olarak önerilmeye başlandı. Milli edebiyat profesörlüğü 1924'te kuruldu ve öğretmen adayları artık edebiyat tarihini öğrenebileceklerdi. Fin dili öğretmenlerinin ana ders konusu genellikle tarih olsa da aynı yıl edebiyat notu, öğretmenin uygunluk kriterinde dil notuyla eş değer tutuldu. Aleksis Kivi eserlerinin editörü ve aynı zamanda da profesör olan dilbilimci E. A. Saarimaa, Fin dilinde uzman olan kıdemli öğretmenlerin, metin analizi yapmasını iyi bir şekilde öğrenmesi gerektiğini ileri sürdü. Öğretmen, öğrenciden bağımsız olarak sözlü ve yazılı alıştırmalar yapmalıydı. Ezberin yerini kişinin kendini özgürce ifade etme becerisi almalıydı, soru sorma isteği oluşturulmalı ve grup çalışması yapılmalıydı (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.35)

Finlandiya'da 20. yüzyılın başlarında hermeneutik anlayış yerleşmeye başladı. Bu anlayış önceleri sadece dini metinleri anlamaya ve yorumlamaya yönelikken Alman filozof ve kültür tarihçisi Wilhelm Dilthey (1833-1911) sayesinde hermeneutiğin anlam çerçevesi genişledi. Dilthey kültürel olayları psikolojik olarak anlamaya çalıştı (Topakkaya, 2007, s.79).

Kişi toplumu, insanı, metni, yazarı anlayabilmeli ve yorumlayabilmeliydi. Bununla birlikte bireyi ele alan araştırma metodunun araştırmacısı, şahsın fikir dünyasının iç yüzünü de anlamalıydı. Anlamanın ve yorumlamanın bir ileri safhası olarak da içselleştirmeliydi. 20. yüzyılın başlarında moda olan Dilthey'in hermeneutiği Finlandiya'da yavaş yavaş pedagojik fikirlerin uyanmasını sağladı (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.35). 1927'de anadili öğretmenleri bu kavramın anlamını bir araya geldikleri toplantıda tartıştılar. Bir grup öğretmene göre bir eser bir kavramdan doğmuştu ve okuyucunun da aynı kavramı aynı şekilde anlaması gerekti. Bir diğer gruba göre öğretmenin kendi kavramını öğrenciye vermesi gerekti. Bir diğer görüşe göre de öğrencinin kavramları eserdeki kişilerle ve onların durumlarıyla ilişki kurmasına dayanması gerekti.

Öğrenci merkezli eğitim için değişiklik talep edilse de hiçbir reform yapılmadı. 1950'lere gelene kadar eski metotlarla eğitimi sürdürdüler. Ders olarak filoloji işlenmekte ve ders kitabı olarak edebiyat tarihi okutulmaktaydı. Öğrenciler tarafından sunum ve grup çalışması yapılmamaktaydı.

1948'de Anadili öğretmenleri birliği (ÄOL) kurulduğunda öğretmenler artık eğitimin gelişmesi için aktif olarak katkıda bulunmaya başladılar. Müzakere formu 1952'de yıllık ve 1964'te haber bülteni "*Virke*, Cümle" adında yayımlanmaya başlandı (ÄOL, 1964, s.1-2) Anadili öğretmenleri öğretimin amaçlarını ve içeriğini yayımlayarak tartışmaya, başarılı sonuçlar elde edilen eğitim tecrübelerini yaymaya ve okul yetkililerine tavsiyelerde bulunmaya başlamışlardı (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.35)

2.1.2.3.Edebiyat Öğretiminde Milli Fikirler

Finlandiya'da edebiyatın ahlaki içeriği ve dünya görüşü eserin estetik yönünden aynı şekilde önemli ya da belki de daha değerli görüldü. Snellmanlı bir milletin doğmasını sağlayan büyük hikâyeyi anlatmak edebiyatın görevidir. Milli kimlik büyük ölçüde

edebiyat yardımıyla oluşturulmuştu (Ahvenjärv ve Kirstinä, 2013, s.36). Finlandiyalı öğretmen, din adamı, yazar Snellman her şeyden de öte halkın eğitilmesi, eğitimin geliştirilmesi için mücadele eden bir öncüydü. Milli bir kültürün oluşması için büyük mücadeleler vermiştir. Snellman eğitim konusunda seferberlik ilan etmiş ve ülkeyi dolaşarak halkı aydınlatmaya çalışmıştır (Petrov, 1998, s.103). Doğu Finlandiya Üniversitesi'nde edebiyat profesörü olan Erkki Sevänen (1995) 1800'lerden 1950'lere kadar milliyetçi-vatansever edebiyat kültürünün edebiyat öğretimine şekil verdiğini ileri sürdü (Erkki Sevänen, 1995, s.23).

Sevänen'e göre 1800'lerin sonlarında ilkokullarda ve edebiyat eğitiminde milli bir bilinç oluşturulmasının önemli bir rolü vardı. Milli edebiyat öğretiminin katkısıyla çocuklardan vatansever milletler yetiştirmeye gayret ettiler. Bu amaca uygun kitapların yazarları epik şiirler yazan ve aynı zamanda profesör olan J. L. Runeberg'ten, *Tabiat Kitabı*'nın yazarı Z. Topelius kadar uzandı. Okul kitaplarında da Fin tabiatından ve köylülerinden ideal tasvirler seçildi (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.36).

İdeolojik nedenlerle okulun kanonları ayıklandı. 1950'lerde ne Ilmari Kiento'nun *Kırmızı Hat* (*Punainen viiva)* kitabı ne de Emil Sillanpää'nin *Mütedeyyin Izdırap*'ı (*Hurskas kurjuus)* dâhil edildi zira eserlerde hassas bir iç savaş konusu ele alınıyordu (Varpio ve Huhtala, 1999, s.357-267) . Toplumsal eleştirmen Pentti Haanpää'nin sadece tabiat tasvirleriyle ilgili kitapları okutuldu (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.36).

Eser seçimlerinde mono kültür belirdi: Mesela 1929-1930'larda erkek okullarında ve karma okullarda (Toplam 68 okul) sadece 11, 1979-1980 yıllarında (193 okul) 395 farklı eser ele alındı. Öğrenci alımları 1960'lara kadar hem nicelik hem de nitelik bakımından kontrol edildi ve edebiyat tarihi eserlerinin yorumlanması ve değerlendirilmesi standart bir hal aldı (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.36). Öğrenci, *Boş Levha'*ydı (tabula rasa) ya da Päivi Hytönen'e göre öğrenci dimdik olgun bir Fin olarak yetişmesi gereken bir tohumdu (Hytönen, 1998). 1952'de eğitim programı öğrencinin kendi okuma deneyimini vurgulamasına rağmen öğretmen genel olarak üniversitede duyduklarıyla ders verdi. Yine de öğrenciler yüksek seste okuma yaptılar, eser özetlerini sundular ve şiirleri ezberlediler.

2.1.2.4.1960'ların Kırılma Noktası

Toplumsal barışın ve milli bağımsızlığın artık tehlike altında olduğu düşüncesi ortadan kalkınca milliyetçilik-vatanseverlik çizgisi 1960'larda sorgulanmaya başlandı. Okullara sanayileşen devletle birlikte modernleşen ve şehirleşen toplum için gerekli olan hedefler konuldu. Okuyan yeni nesillerin istihdamı sağlanması için edebiyat enstitülerine ve enstitüler için de okumaya ilgisi olan vatandaşlara ihtiyaç duyuldu (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.37)

60'ların genç, dinamik nesli otoriteye karşı olan eleştirilerini özellikle okullara yönelttiler. Okulun edebiyat öğretimi pedagojisi sorgulanmaya başlandı. Esko Ervasti ve Hannu Taanila *Üniversite Öğrenci Gazetesinde (Ylioppilaslehti)* çeşitli makalelerle 1962'de edebiyat eğitiminin ahlaki ve ideolojik temellerini, tecrübelerin ve güzelliğin estetiğini, okulun birleşik kanonunu ve belli bir eserin zorunluluğunu bütün yanlarıyla ele aldılar. Öğrencilere okunması gereken kitapları seçmeleri konusunda daha çok söz hakkı tanındı (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.37).

Kıdemli öğretmen Aulis Ojajärvi edebiyat seçmelerinde şu kriterleri sundu. Kitaplar pahalı ve fazlasıyla geniş olmamalıydı. Tipografisine ek olarak dilinin uygun olması ve sanat değerinin yüksek olması gerekti. Kitaptaki şahsiyetlerin ahlaki noksanlıkları olmamalıydı. Bütün bunlara karşın günlük konuları ele alması ve milliyetçi olması gerekti. Ojajärvi rehberliğindeki birçok şey, belki bunlardan en çoğu da yukarıda sıralananlar ve yön verilen şeyler, öğretmenleri rahatsız etti (Ojajärvi, 1961, s.15).

Eğitimin içeriğini ve hedefleri yenilemek gerekti. Yüksek ve alçak seviyede hem milli hem yabancı gençlik ve eğlence kitaplarını ve konu metinlerini okuyabilmek gerekti. Genç okuyucunun dikkatini çekmek demek mesela okulda macera romanlarını ya da ucuz dergileri boş zaman okuma materyali olarak alabilirlerdi. Hedef eğlence kitaplarına taviz vermek değildi tam tersi öğrenciyi doğru seçeneğe yönlendirecek eleştirel biri okuyucu olarak eğitmekti (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.37-38).

2.1.2.5. Çeşitli Zamanlarda Okulda Okutulması Gerekenler

Kalabalık nesillerin ve onların ebeveynlerinin okullarında lise öğretimi milli klasiklerden ve edebiyat tarihinden ibaretti. 1941'de eğitim planında milli edebiyatın yanı sıra dünya edebiyatının da önemi belirtildi. Milli duyguları uyandırmak önemliydi.

Ancak hedef olarak iyi bir edebiyatı okuma becerisini ve isteğini oluşturmak, hem yaşamın önemli değerleri üzerinde durmak hem de anlamayı sağlamak için edebiyat bilgisi gerekliydi. Edebiyatın seçme temelini oluşturan konular sanatsal nitelik, vatanseverlik ve çağdaşlıktı. Ne var ki ilk ikisine liselerin birçoğunda üzerinde fazlasıyla durulurken çağdaşlık zayıf kaldı. Kitapların ortalama yaşı dikkat çekiciydi: 1955-56 yıllarında 58 yıllıktı. 1950'lerde tercüme eserlerin neredeyse adı bile geçmedi (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.39).

1970'lerde okulda okutulması gereken kitapların ortalama yaşı 30 yıllıktı. 1973-1974'te okutulması gereken kitapların yarısı yabancıydı ve öğrenciler eser seçimlerine dâhil olabilirlerdi. Edebiyatın uluslararası olmasının yanında bu eserlerin toplumsal olmasına da önem verilmekteydi (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.39-40).

Juha Rikama'nın araştırmasına göre 1980'lerde edebiyat seçimlerinde esas kriter, anlaşılabilirlik, genç okuyucunun hayatına yakın ve edebiyat tarihi bakımından temsil edilebilir olmasıydı (Rikama, 1990, s.43). Yenilerin arasında eğlenceli sayılan yazarlar (Arto Paasilinna, Stephen King) ve bilimkurgu, polisiye gibi edebiyatın alt çeşitleri de vardı, ancak hiçbir şey klasiklerin yerini alamıyordu. Bu nedenle de okuma listesinde *Kalevala,* Aleksis Kivi, Ilmari Kianto, Väinö Linna, Eino Leino Maria Jotuni ve F. E. Sillanpää gibi isimler bulunmaktaydı (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.40).

Edebiyat türlerinde yavaş yavaş romanlar tercih edilmeye başlandı ve 1980'lerin sonunda ise daha çok öyküler tercih edildi, zira kısa olduğu için anadili öğretiminin ders saatinde uygulanabilir olarak görülmekteydi. Klasik kitapların yerini yavaş yavaş yeni ve eğlenceli kitaplar, eserler aldı.

Okunması gereken kitapların miktarı günümüze yaklaştıkça artış göstermeye başlamıştı. 1955-1956 yıllarında ortalama sadece 2 kitap okundu. Edebiyat okullarda ele alındı ve belki de bu sebepten dolayı okul kütüphaneleri yoktu ve kitap satın almak ekonomik bir sorundu. İlkokulla birlikte 1970'lerde ayda bir, bir kitap okuma prensibi yerleştirildi, kemikleştirildi, zira kitap alımında iyileşme vardı. Liselerde kurs şekline geçilince 1980'lerde bir kursa 2 kitabın incelenmesi tavsiye edildi. 1990'larda okul reformunda kitap seçimlerinde devletin tavsiye vermesine gerek görülmedi ve onlar 2000'lerde de eğitim programında yer almadı. Her öğretmen kendine göre seçim yapabilmekteydi.

Gelgelelim edebiyat için yeterince zaman olmamasından hep şikâyet edildi (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.40).

2.1.2.6. Temel Okullarda Anadil

Edebiyat eğitiminin metodu üzerindeki tartışmalar ilkokulların yenilenmesiyle güncellik kazanmıştı. 1960'larda metinlerin yüksek sesle okutulması, ezberlenmesi ve kitapların detaylı bir şekilde özetlenmesi büyük ölçüde kaldırılmıştı. 1970'lerin sonunda Rikama'ya göre eğitimin ağırlık merkezinin değişimi, biyografilerin psikolojik açıdan ele alınmasıyla, hem yazar merkezli hem de konu merkezli incelenmesiyle gerçekleşmişti (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013 s.40).

Pedagojide öğretmenin yöneticiliğinden öğrenci merkezliliğe geçiş yapılması için gayret gösterilmişti. Edebi bakış açısı ve sanat değeri öğrencinin zihnindeki kavramlarla ve tecrübeleriyle ilişkili kurmak gerekti. Öğrenci merkezli yaklaşım öğrencinin kendi edebiyat anlayışını sunması anlamına geliyordu. Öğrenciler tartışma tekniklerinden panel yaptılar, eleştiriler yazdılar ve birlikte drama gibi yaratıcılığı geliştiren çeşitli tekniklerle eserleri yorumladılar (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.40)

1970'lerdeki metotların yenilenmesine bağlı olarak eğitim metotları tartışıldı, bu tartışmada eserin ortaya çıkma tarihine ve gerçekliğe uygun olup olmadığına vurgu yapıldı. Anadili öğretmenleri yaz aylarında alıştırma olarak yakın okuma yapmaları tazmin edildi. Ayrıca okul kitaplarındaki metin analizleri ve ona bağlı olan terminolojiler gibi yakın okuma sunulmaya başlandı. Edebiyat incelemesinin diğer yeni metotları da okullar için uygun hale getirildi (Haavikko, 1971, s.7; Mäenpää, 1976, s.12).

Edebiyat tarihi eğitiminin yenilenme ihtiyacına Esko Ervasti'nin ve Pertti Karmaka'nın *Edebiyat Tarihi* (*kirjallisuushistoria, 1973)* eseri örnektir (Ervasti ve Karkama, 1973). Bu durum edebiyat toplumunun ilerlemesine bağlandı ve radikal olarak yüksek edebiyattan eğlenceye kadar bütün edebiyat türlerini sundu. Gelgelelim diğer bütün solcu eğitim materyalleri gibi bu teklif de geri çevrildi (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.41).

Temel okullarla birlikte dersin ismi "Fin" dilinden "Anadili" olarak değiştirildi ve dilin ve matematiğin yanında merkezi araç konuları dâhil oldu. Anadilinde eğitim konusunun

temel hedefleri dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak belirlendi ve bunların hepsinin başlangıç noktası dildi. Yüksek edebiyat biraz da kıyıda köşede kaldı zira teknik araçlı okuma daha çok önem kazanmıştı (POPS, 1970). Okuma kabiliyetinin önemi vurgulandı. Eskiden ilköğretimde bunlara dikkat etmeye gerek yoktu zira öğrenciler oraya seçilmişti. Gençlik edebiyatının ilerlemesi olarak sayılan okuma merakı önemli görüldü. Amaç eğlence edebiyatını eleştirebilen öğrenciler eğitmekti. Bu nedenle de öğrenciler eskisinden daha fazla okuma seçimlerinde söz sahibi oldular (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.41).

Öğrencinin görevi, seçilmiş olan eseri evde okumaktı. Okuma süresi genellikle 2-3 hafta olarak verildi ve okuma durumu görevlerle yönetildi. Okuyup okumadıkları sorularla ve sınavlarla kontrol edildi. Derslerde okutulanlar gösterilenlerle analiz edildi ve bazen de metinlerden sunum yapıldı.

2.1.2.7. 1970'lerden 1990'a kadar Eğitim Programı

1970'lerde öğrencinin edebiyatla kendi şahsi ilişkisi edebiyat öğretiminin başlangıç noktası ve hedefi sayıldı. Edebiyata olan merakın oluşturulması ve devamlılığın sağlanması gerekti. Okuma ilgisini etkileyen faktörlerin akla, şahsa, okuma yeteneğindeki seviyeye, evdeki kitaplara ve edebiyata olan yaklaşıma bağlı olduğu anlaşıldı. Tüm kültür çevresi, boş zaman, eğitim ve edebiyat önerileri önemli sayıldı (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.42).

Temel okulun eğitim planlarının hedefleri Bloom Taksonomisine göre bilişsel, duygusal ve psiko-motor olarak ayrılmıştı. Ayrıca edebiyat eğitimi de bu şekilde belirlendi. Okuma ilgisine verilen önemin temelinde, edebiyata olan ilginin dil gelişimine etki edeceği düşüncesi yatıyordu. Bu durum realiteye, duygulara ve ihtiyaçların kontrol edilmesine hazırlar, bilgiyi arttırır, hayal gücünü, kavrama yeteneğini ve bireyin kimlik oluşumunu geliştirir. Kimliği ve cinsiyet rolünü şekillendirir, değerleri ve tavırları düzenler. Beynin aktif bir faaliyeti olarak okumanın önemi bu şekilde vurgulandı.

Lisenin eğitim planı 1981'de temel okulun ise 1982'de hazırlandı. 1985'te ise her ikisi birleştirildi. Yüksek seviyede 7. 8. 9. sınıflarda haftada 3 saat ders vardı. Liseye öğretim planında 9 kurs yerine 8 kurs verildi. Okunulması gereken metinlerde her kursta farklı

yaklaşım tarzı işaret edildi. Bunlar edebiyatın arka planı, metin ya da okuyucu yorumlarıydı (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.42).

Hedef şimdi de " zevk ve ihtiyaç" arasındaki dengeyi sağlayarak edebiyatı seçebilmek, anlama yeteneğiyle okuma becerisi ve edebiyat üzerindeki çeşitli algıyı değerlendiren, onun üzerinde düşünen bir edebiyat merakı oluşturmaktı. Bölümler yeni tarzlarda analiz edildi: Bunlar hem dil ve edebiyat hem de dili kullanma becerisiydi. En azından eğitim programı metnine göre edebiyatın durumu ilkokullarda iyileşti, zira eğitim programına göre zamanın üçte birini okumak için değerlendirmek gerekti. Liselerde dil ve edebiyatın birleştirilmesi hedeflendi. Konular beceri, bilgi ve sanat konuları olarak belirlendi.

1900'larda okullara göre eğitim planları ele alındı. Yeni ders saatlerine göre ilköğretimin yüksek seviyelerine göre 8 ya da 9 saat, lisede ise sadece 6 saatlik mecburi kurs ve 2 saatlik derinlemesine kurs ve bunlara ilave olarak çeşitli seçmeli kurslar olabilirdi ki bu kurslar vasıtasıyla okullar profil çizebilirlerdi.

İlköğretim bir bütün olarak tasvir edildi. Hedeflerde konuşma ve yazma becerisi önem kazandı, ikinci sırada da edebiyattan, tiyatrodan, medyadan ve dilden bilgile içeriyordu. Okumak medya kültürü eğitiminin bir parçası oldu. Dil ve edebiyat birlikte kültürel kimliğin yaratıcısı olarak görüldü: "Öğrenci edebiyat türlerini, kendi ülkesini, hem bir ölçüde diğer ülkelerin edebiyatlarını hem de eski ve yeni gelenekleri tanır; Fin dilinin özelliğini, gelişimini ve değişimini tanır(POPS 1994)."

Ferdi ve kültürel kimliğin inşa edilmesi de lise eğitiminin hedeflerindendir: "Öğrencileri edebiyat bilgisi genişler, şahıs ve toplum için edebiyatın önemini kavrar. Öğrencinin bireysel gelişimi, Fin farkındalığı güçlenir. Öğrenci çok dilliliğin ve kültürlülüğün esas değerini hem anlar hem de kabul eder (POPS 1994)."

Lisede öğrencinin düşünme ve ifade etme becerisini geliştirmesi en üst hedeflerdendir. Öğrencinin toplum için gerekli olan dil, edebiyat ve iletişim becerilerini alması gerekmekteydi. Okuma becerisinin hedefi öğrencinin empati kurması, olayları ve durumları fark etmesi, eleştirmesi ve yorumlamasıydı. Edebiyatın ele alınma biçiminde yakın okuma, analiz ve bağlamsal yaklaşım tarzı (kültürel okuma becerisi) mevcuttu. Anadilinde beceri-, bilgi-, kültür-, ve sanat konuları belirlendi. Kurslar çeşitli alanlarda

bütünleşmişti ama okul genelinde seçilmiş olan kurslar belli bir alandaki kurslara da etki etmişti (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.43).

Okuma ve yazma birbirinden ayrı düşünülemezdi. Yazma sınavı 1992'de lise bitirme imtihanına dâhil edildi. 1980'ler süresince lise bitirme sınavında okuma becerisinin daha iyi bir şekilde ele alındığı tarzda yenilenmesi için çaba gösterildi. Değişim sürecinde arka plan bilgilerinin de istenildiği görülür. Eninde sonunda 1992'de, verilen materyale dayanarak makale yazması gereken mezun adayına Avrupa standartlarında bir sınav geldi (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.43).

2.1.2.8. Edebiyatın Durumuyla İlgili Endişeler

1990'larda öğretim konusunun ismini değiştirmek için talepler sunulmaya başlanmıştı. Bu taleplerin ardında edebiyat eğitiminin dil ve iletişimi gölgede bırakacağı korkusu bulunmaktaydı. Avrupa'daki eski medeniyet ülkelerinde edebiyat anadili eğitiminin merkezindeydi ve Estonya'da dahi edebiyatın kendisi eğitimin esas konusuydu. Finlandiya'da ise dil, edebiyatın yerini öyle işgal etti ki edebiyat sadece anadilin alt konularından biri haline gelmişti (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.44).

Fince temel okulun eğitim planlarında Alman Demokratik Cumhuriyeti'nin eğitim sistemi esas alınarak Fin Dili ve Edebiyatı yerine anadili ve edebiyatı olarak değiştirildi (*Muttersprache*- Doğu Almanya'da *Deutsch* ideoloji bakımından rahatsız ediciydi). Finlandiya'nın da 2 resmi dili olduğu için Fin Dili ve Edebiyatı demek yerine Anadili ve Edebiyatı denilmesi kararlaştırıldı. Yine 1990'larda, anadili öğretiminin sadece matematik ve yabancı dillerin araç konusu olarak belirtilmesi durumu Anadili Öğretmenler Birliğini rahatsı etmişti (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.44).

Temel okullarda programın yenilenmesinden önce Fince öğretiminde 2 not verildi: dil ve edebiyata bir not, sözlü anlatım ve yazmaya bir not verildi. Lisede ise edebiyat tarihiyle ilgili sözlü sınav, lise bitirme imtihanından önce ya da sonra vermek gerekiyordu.

Lisede dersler kurs şekline dönüştükten sonra her 38 saatlik kurs 1 notla değerlendirildi ve aynı şekilde ilkokuldan da 2 not sistemi ortadan kalktı. Edebiyata referans olan her şey durum belgesinden çıktı.

İlkokulun yenilenmiş olan eğitim planında (1982) edebiyattan daha çok bahsedimişti. Edebiyat eğitimi için ilköğretim öğretim zamanının (Haftada 2,5-3 saat) yaklaşık yarısını ve ortaokulda da zamanın üçte birinde yani haftada bir saatin verimli bir şekilde işlenmesi tavsiye edildi. Öğretmenlerin tavsiye edildiği şekilde zamanı kullanıp kullanmadıkları ve edebiyat dersinde öğrencileri değerlendirirken onların durumlarını dikkate alıp almadıkları belli değildir. Anadil eğitiminde hedeflerin uygulanabilirliği edebiyatın sanat çizgisinde ve kültürel değerinde görülmemiştir. Hedeflerin ulaşabileceği yer okuma becerisinin ve merakının vurgulanmasından geçiyordu. Juha Rikama'nın araştırmalarına göre okullarda söz sanatı bir sanatı olarak değil dünya hakkında bir ileti olarak görüldü (2.Virke,1994, s.8-14).

Finlandiya okuma becerisini geliştirmede başarıya ulaşılmıştı. Okumayı öğretmek edebiyat öğretiminden bambaşka bir konuydu. Okumanın şartı bir metnin varlığıydı. Ne var ki o yıllarda edebiyat öğretiminde okuma becerisine bile gerek duyulmamıştır. Zira sözlü edebiyat dersini okuma yazma bilmeyenler de açıklayabilmekteydi.

Okuma becerisi edebiyat açısından kuşkusuz son derece etkili bir değerdir. Eğitimde fazla okumanın pratik faydasının vurgulanıp vurgulanmadığı sorgulanmaya başlandı. Okumanın düşünme becerisinin gelişiminde etkili olup olmadığı sorgulanmıştır. Aynı süreçte 1994'te eğitim planı hazırlanmaya başlandığı zaman eğitimin konusunda isim değişikliği yapılmıştı. Anadiline ayrılan saatle ilgili korkular ve bu korkular boşuna değildi. Saat paylaşımında ilköğretimin ortaokul kısmında 3 sınıfa 8 ya da 9 saat anadil dersini seçme imkânı verildi. Lisedeki 8 zorunlu kursun da 6 kurs olarak azaltılmasına karar verilmişti. Kurs sayısındaki düşüş 1994 edebiyat eğitiminde gerçek bir gerileme manası taşımaktaydı. Artık daha kısa sürede 1985'teki eğitim planındaki konuları öğretmek gerekmekteydi. (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.44)

Edebiyatın durumu tehlikedeydi zira mümkün olduğunca geniş ölçüde edebiyat öğretme zorunluluğu yoktu. Okullar artık ilkokulda bilgi toplumu konusunu ve merak projelerini profillerine alabilirlerdi. Okuma becerisi ve merakı olmadan kitapların bir çırpıda okutulması endişelendiriyordu. Ortaokul öğretmenleri için bilhassa okuma becerisi zayıf olan öğrencilerde okuma merakı oluşturmak zor olacaktı (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.44)

İletişim becerileri öne çıkarılırsa anadil eğitimi daha çok dil konusu gibi anlaşılabilirdi. Sözlü iletişim, aslında iyiye işaret, ilköğretimde ve lisede güçlü bir şekilde başlı başına bir eğitim konusu haline gelmişti. Sözlü iletişim anadili öğretmenlerinin merkezi ikincil konusu haline gelmesi edebiyat eğitiminin zamanını kısıtlayacağı konusunda endişelendirmekteydi.

Böylesine tehlikeli resmin gerçekte bir temeli vardı. 1980'lerin başında değişen sınav sisteminden beri öğrencilerin birçoğu için dersin esas konusu Fin dili çok azı için de edebiyattı. Edebiyat derslerinin son derece zayıf olduğu öğretim programına göre: Liselerde kendi ülkenin edebiyat kültürünün gelişmesinin dünya edebiyatına bağlı olduğu öğretilmeliydi. Edebiyat vasıtasıyla oluşan kültür eğitimi Maastricht anlaşmasını her şeyden de önce kendi ülkenin kültürünün geleceğini şart koşmuştu (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.46). 1992'de imzalanan Maastricht anlaşmasının eğitimle 126. Maddesine göre:

> Topluluk, üye ülkelerin kültür ve dil farklılıkları ile eğitim sistemlerinin organizasyonu ve öğretimlerinin kapsamı konusundaki sorumluluklarını gözönüne alarak, üye ülkeler arasındaki iş birliğinin teşvik edilmesi ve gerekirse çalışmalarının tamamlanması ve desteklenmesi yoluyla eğitim kalitesinin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.
> Topluluk faaliyetleri şunları amaçlamaktadır:
>
> - Üye ülkelerin dillerinin öğretilmesi ve yaygınlaştırılması yoluyla eğitimde Avrupa boyutunun geliştirilmesi,
> - Eğitim periyotlarının ve diplomalarının akademik tanınmasının teşviki yoluyla karşılıklı olarak öğretmen ve öğrencilerin mobilitesinin artırılması,
> - Eğitim kurumları arasında işbirliğinin teşvik edilmesi,
> - Üye ülkelerin eğitim sistemlerinin ortak sorunlarına ilişkin deneyim ve bilgi değişiminin geliştirilmesi,
> - Gençlerin ve öğretmenlerin karşılıklı değişiminin teşvik edilmesi,
> - Uzaktan öğretimin gelişiminin sağlanması (Karaman, tarihsiz, s.18)

Anadili Öğretmenler Birliği öne sürdü ki eğer edebiyat eğitimi AB'nin taleplerine göre geliştirilirse orada anadili eğitimini açıkça belirten bir yer olmalıydı. Dersin eğitimde isim olarak görünmesi gerekmekteydi. Zira anadili tarih ve toplum bilimi ya da biyoloji ve coğrafya gibi bilimsel temelde ikiye bölünmüştü. Anadilin üniversite sınavında önemli bir yer alması gerekmekteydi (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.46).

2.1.2.9. Bin Yıllık Değişimde Anadili ve Edebiyatı

Dersin isim değişikliği 1997'de gerçekleşmişti. Anadili Öğretmenleri Birliği (ÄOL) çeşitli şekillerde kampanyalar yapmaktaydı. Televizyonda ve radyoda çeşitli edebiyat programları sunulmaya başlandı (Program: Bin yıl – yüz kitap, Kitap A&Z, Juupas Eepos – visailu). Edebiyatın görünümü artmakta ve anadili ve edebiyat eğitimi konusunda medyanın tutumu gittikçe olumlu yönde değişmekteydi (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.46).

Edebiyat eğitiminin maddi engelleri hiç değişmedi. Klasik eserlerin eksik baskılarının olmasının yanında kitapların zar zor elde edilmesi de eğitime zarar vermekteydi. Öğrenciler kitap almaya zorlanamazdı ve kütüphaneler genişletilmeliydi. Herkes için uygun okuma parçaları bulmak zordu ve bazı öğrencilerin tavırları en baştan beri olumsuzdu.

Ağıtlar sonunda bir yere ulaştı. Finlandiya Ulusal ajansı 1995'te yayınevleriyle *Okul Kütüphanesi* projesini gerçekleştirdi. 78 kitabın seçiminde son derece uygun fiyatlı olması ve dikkatli planlanması iyileştirme açısından iyi gelmişti, zira özellikle ilköğretimdeki erkek öğrenciler bilgisayarı tercih ederek kitap okumayı bırakmak üzereydiler. 2002'de ortaokulun kitap paketini ilkokullar da takip etti. Luku-Suomi projesine yaklaşık 40 kadar belediye de okul kütüphanesi projesine dâhil oldu. Yayınevleri kitap fiyatlarına para yetecek şekilde karton kapaklı kitapları yeniden basmaya başladılar (Frantsi, Kolu ve Salminen, 2002, s.5)

2000'lerde yeni saat bölümünde ilköğretimin ders saat miktarı 6. sınıftan 9.sınıfa kadar aynı şekilde verildi, gelgelelim anadili ve edebiyatın 2 ek saati 6. ve 7. sınıfta olup olmayacağına yerel yönetim karar verecekti. Lisede derinlemesine kurs 2 yerine 3 saat oldu. Zorunlu kurslar 6 olarak kaldı (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.47).

2012 yılında ilköğretimde Anadili ve Edebiyatı eğitiminde toplam ders saati 42'de kaldı. İlk eğitimde 2001'deki saat bölümü gibi ders miktarı 14 saatte kaldı. 2012'de yılda haftalık saat 3-5. sınıflarda 14 saat ve 6-9. sınıflara 14 saatken 3-6. sınıfların saat çerçevesi 18, 7-9. sınıflar 10 saat olarak değişti. Saat çerçevesinin pratikte gerçekleşmesi ilkokul ve ortaokul Anadil ve Edebiyatı öğretmenlerinin iş birliği yapmaları noktasında öğrencilerin yararına oldu. Böylelikle eğitimin tamamında önemli

teşkil eden okuma becerisini garanti altına almak için az olan zamanı etkili bir şekilde kullanabileceklerdi (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.47)

Yaratıcı bir şekilde kullanılabilen saat çerçevesine yüksek seviye olmamasına rağmen yeni imkânlar verildi. Drama öğretim konusu olarak kabul edilmemişti. Ancak hükümet drama tekniğinin kullanılmasını Anadili ve Edebiyatı hariç Tarih ve Toplum Bilimi derslerinde kullanılmasını tavsiye etti (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.47)

Drama, anadil öğretimi metodu olarak uygundur, zira okuyucuyu aktif kılar. 1990'larda artık okuyucunun aktifliği pedagojik söylemlerde vurgulanmaktaydı ve bu durum temel okulun orta öğretiminde ve özellikle de lise bitirme sınavında son derece önemli bir hedef olarak sayıldı. Bu durum anlam yaratmanın ve metinle diyaloğun aktif bir şekilde gerçekleştiği anlamına geliyordu. Metnin görselleştirilmesini ve yaratıcı yazma becerisini sağlayan drama pedagojisi, okuma isteğini güçlendiren ve yeni edebiyatın kabul ettiği metotları oluşturan bir çeşit deneyimsel çalışma şekliydi. (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.47)

Lisede hedef sözde problem merkezli tartışmalar yapmak ve eserlerin tematik olarak ele alınmasıydı. Tematik yaklaşım 1970'lerde tavsiye edildiği şekilde başarılı olmadı: Öğrencilere bütün kitapları tematik bir dizi olarak okutmak imkânsızdı ve Orta Avrupa'dan bu parçaların kullanılması eserin tahrifi olarak sayıldı. Lise bitirme sınavının yeni metin becerisi sınavı daha sonradan pratik olarak değişti (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.48).

2.2. Kanon ve Pedagoji Politikası

Kanon kavramı mevcut anlamı dışında eğitim alanında kullanılmaya başlamasıyla pedagoji politikasına dahil olmuştur. Eğitim sürecinde hangi aşamalarda yer aldığını anlamak için öncelikle kanonun ne olduğunu bilmek gerekmektedir. Daha sonra da dil ve edebiyat eğitimi açısından yeri ve önemi üzerinde durulmaktadır

2.2.1. Kanonun Anlamları

Kanon sözcüğü geçmişten günümüze farklı zamanlarda farklı amaçlar için kullanılarak anlam genişlemesine uğramıştır. Büyük Türkçe Sözlük'te Kanon: "Belli bir alanda geçerli olan kural ve ilkelerin toplamı" olarak tanımlanmıştır. Söz konusu sözcük İbranice "qâneh" olarak yazılmakta ve "cetvel ya da ölçü çubuğu/kamışı" anlamına gelmektedir (Boadt, 1984, s.15). Akatça ise "qanu" şeklindedir (Soggin, 1989, s.13). Eski Yunancaya "kanon", Latinceye de "canon" olarak geçtiği düşünülmektedir. Kanon, "kanna" (boru) sözcüğüyle de ilişkisi vardır (Assmann, 2001, s.108). Eski Yunancada da kanon kelimesi, "ölçü, kanun, kural" anlamlarına karşılık gelmektedir. Kemal Atakay ise Kanon'un anlamlarını şu şekilde açıklamaktadır:

> "1. Kilise yasası, bir kilise kurulunun belirlediği yasalar bütünü.
> 2. Laik yasa, kural ya da yasalar bütünü.
> 3. Genel kural, temel ilke, ölçüt.
> 4. Kilisece Kutsal Kitap'ın bir bölümü olarak kabul edilen kitapların tümü.
> 5. Belli bir yazara, vb. ait olduğu kabul edilen kitaplar ya da yapıtların toplamı.
> 6. Önemli ya da temel oldukları kabul edilen yapıtlar, yazarlar, vb (Atakay, 2004, s.70)"

Jale Parla ise sözcüğün 16. yüzyıldan önce teolojik açıdan ve 16. yüzyıldan sonra seküler anlamıyla açıklamaktadır. 16. yüzyıldan sonraki anlamında vurgulanan nokta kanonun otorite ile bağı olmasıdır (Parla, 2004, s.51-52). Parla'nın 16. Yüzyılı temel alarak kanonu anlamlandırması kanonun 16. yüzyılda anlam çeşitliliğini göstermeye başladığına işaret etmektedir. Zira kanon sözcüğü David Ruhnken tarafından kaleme alınan *Historia Graecourum Oratorum* (Yunan Hatiplerin Tarihi) (1768) adlı eserinde

ilk kez modern anlamda kullanılmaya başlanmıştır (Gorak, 2001, s.193). Ruhnken bu eserde birçok hatip olmasına rağmen sadece on hatibin kanona dâhil olduğunu belirtmektedir. Ruhnken'in hatipleri ele alma ve listeleme şekli modern anlamda kullanılan kanon sözcüğüne temel oluşturmuştur (Jusdanis, 1998, s.83). Avrupa'da konuşulan birçok dile de benzer anlamlarda iştirak etmiştir.

Kanon kavramı müzikte, heykeltıraşlıkta, mimarlıkta olduğu gibi edebiyatta da kullanılmaktadır. Edebiyatta kanonu belirleyen birçok unsur bulunmaktadır. Murat Belge kanonları belirleyen mercileri şu şekilde sıralamıştır:

> "1.Yazarlar, aydınlar, öğretmenler, gazeteler ve dergiler
> 2.Siyaset, parti, devlet, ideoloji
> 3.Halk ve toplum (Belge, 2004, s.54)"

Kanonun ölçüsünü, kriterini belirleyenler Belge'nin sıraladıkları gibi yazarlar, öğretmenler, gazeteler olabilmektedir. Gazeteler ya da yazarlar o dönemin bazı yazarlarını ön plana çıkartan bazılarını da görmezden gelen mercilerdir. Özellikle eleştirmenler bu konuda önemli rol oynamaktadırlar. Hazırlanan antolojiler de antolojiyi hazırlayanın kriterine göre şekillenmektedir. Bazı yazarlar ve şairler geri planda kalırken bazıları fazlasıyla popüler olabilmektedir. Bu popülerliği arttıran kuvvet de siyasilerdir. Kendi anlayışlarını destekleyen, iktidarı güçlü kılan yazarlara doğrudan ya da dolaylı olarak öne çıkartmaktadırlar. Parla'nın da belirttiği otorite burada devreye girmektedir. Otorite yaşanılan dönemin edebiyat kanonunu belirleyen bir mercidir.

Birçok alana sirayet eden kanon temel anlamından çok fazla uzaklaşmamış ancak kullanım alanı zenginleştirilmiştir. Edebiyata sirayet eden kanon eğitimde de yerini bulmuştur. Özellikle dil ve edebiyat öğretimindeki kanonlar o dönemin siyasi odakların dünya görüşünü yansıtmaktadırlar. Bu durumun eğitimde çizilen yolu da belirginleştirmektedir.

Geçmişin kültürel değerlerini, kutsallarını araştırma fırsatı veren kanonlaşmış eserler ve diğer taraftan da değerleri geleceğe aktaran kanonlar. Edebiyatta metnin canlı kalmasını sağlayan modern yöntemler telmih, gönderme, ilişkilendirme sistemi ve metinler

arasılık, hermeneutik, alımlama estetiği, yapısalcılık, yapı bozuculuktur. Edebiyatta bu türden metinler kanonlaştırılmaya yatkındır (Atakay, 2004, s.76).

2.2.2. Dil ve Edebiyat Eğitimi Açısından Kanon

Kanonun eğitim alanındaki anlamı öğrencilere okutulmak üzere seçilen kitaplardır. Öğrencilere hangi kitabın tavsiye edileceği her zaman tartışmak konusu olmuştur. Zira mükemmel olanın, iyi ve ahlaklı olanın sınırı ve ölçüsü net değildir. Antik Yunan heykeltıraşlarından Polykletios mükemmel ölçülerde, kusursuz bir heykel yapmaya çalışmıştır. Mızrak taşıyıcısı anlamına gelen Doryphoros adlı bu heykelde belli ölçüler kullanılmıştır ve bu eser Polykletios'un kanonu olarak tanınmaya başlanmıştır (Moon, 1995, s.11). Buradaki anlamı ile kanon yani ölçü kusursuzluk, mükemmellik ve simetridir. Ne var ki dil ve edebiyat eğitiminde oluşturulan kanonların kusursuzluğu, mükemmelliği temsil etmesinin ne derecede doğru olduğu muammadır.

Son zamanlarda teknolojik gelişmeler, bilgi kirliliği, yeni yeni çıkan kitaplar bu seçimi zorlaştırmaktadır. *Hayır yok tenden artık, hatmedildi kitaplar* gibi bir cümle kurmak artık günümüz teknolojisinde imkansız görünmektedir (Bloom, 2014, s.23). Edebi değeri olan kitapların seçimi, hangi kitaplara öncelik tanınacağı sorusuna cevap vermek oldukça güç. Zaman kısıtlı, bilgi çok olduğu için bu durum bir muamma olarak kalmaktadır.

Oscar Wilde sanatın işe yaramaz olduğunu ve bütün kötü şiirlerin samimi olduğunu söylemiştir. Ayrıca Wilde bu sözleri imkan dahilinde üniversitenin tüm kapılarına asmak istediğini belirtmiştir (Bloom, 2014, s.23). Kanon kavramı kusursuzlukla ilişkilendirilmesi Wilde'ın cümlelerinde soru işareti bırakmaktadır. Okul kitaplarına seçilecek metinlerin, öğrencilere tavsiye edilecek kitapların öğrencinin okuma becerisine katkısı olmalıydı. Okuma becerisini kazandırmak salt edebi değeri yüksek metinleri kanona dâhil etmekle mümkün değildir. Bu durumun mümkün olmadığını PISA araştırmaları sonuçları da göstermektedir.

2.2.3. Dünya Edebiyatı Mevzusu

Dünya edebiyatı, eserlerin çeviri yoluyla uluslararası dolaşıma girmesi, farklı dillerde farklı kültürlerde birleşmesi, bulunduğu coğrafyanın ötesinde başka coğrafyalarla buluşmasıdır denebilir. Gelgelelim dolaşıma giren eserler bazen tek bir çerçevenin, hâkim kültürün, belli bir okur kitlesinin egemenliğinde olabilmektedir. Yine de her kültürün, her toplumun hatta her bireyin dünya edebiyatı denince akla gelen kanonu değişkenlik gösterebilir. David Damrosch'a göre:

> "1.Dünya edebiyatı, ulusal edebiyatların eliptik bir kırılımıdır.
> 2.Dünya edebiyatı, çeviriden fayda sağlayan yazılı eserlerdir.
> 3.Dünya edebiyatı, belirli bir metin kanonu değil, bir okuma biçimidir: Kendi yer ve zamanımızın ötesindeki bir dünya ile kurduğumuz bir çeşit kopuk bağlılıktır (Damrosch, 2013, s.289-290)."

Damrosch 'un tanımına göre dünya edebiyatı *ulusal edebiyatların eliptik kırılımı*'dır. Her eserin kendine göre yerel, etnik ve geleneksel yapısı bulunmaktadır. Bu yapı çeviri vasıtasıyla bulunduğu noktadan hareket etmesi bir kırılma olarak görülmektedir. Bu kırılmada yazar başka dillerden ya da kültürlerden okuduklarından beslenir. Yazarın bulunduğu merkezden dünyaya açılan kapıda benzer noktalar bulunmaktadır. Bu benzer noktalar yerelliğin nesnellik ölçüsüne bağlıdır. Mesela çağdaş Norveç şiirinin temsilcilerinden Knut Odegard, *Yeryüzü İşaretleri* kitabında kendi yaşadığı yeri, dünyanın merkezi olarak görmesine, şiirlerinde kuzeyin etkisi bulunmasına rağmen çeviri vasıtasıyla Türkçe olarak okuyup Norveç'teki şairin merkezini Türkçe imgelerle hissedebilmekteyiz (Odegard, 2015).

Türk edebiyatından örnekle açıklanırsa Nurettin Öztürk, Nâmık Kemâl'in Volney'den Palmir Harabeleri (Les Ruines ou Méditations sur les Révolutions des Empires), Rousseau'dan Şerâit-i İçtimaiye (Du Contrat Social), Condorcet'den Tarih-i Terakkiyât-ı Efkâr-ı Beşer (Esquisse d'un Tableau Historique de l'Esprit Humain) ve Montesquieu'den Rûhü'ş-Şerâyi' (Esprit des Lois) ve Roma'nın Esbâb-ı İkbâli ve Zevâli (Causes des Grandeurs et Décadence de l'Empire Romain) adlı eserleri çevirdiğini işaret eden kaynakların bulunduğunu belirtmektedir (Öztürk, 2002, s.71-72). Bu çevirilerin yanı sıra Voltaire'in *Dictionnaire Philosophique*'inden bölümler okuduğu, Namık

Kemal'in Abdülhak Hamid'e yazdığı bir mektupla da Fransız klasiklerle birlikte Shakespeare ve Hugo okuduğu düşünülmektedir (Tanpınar, 2008, s.315-319).

Namık Kemal romantizmin temsilcilerindendir. Ulusal edebiyatta son derece önemli bir yeri vardır. Namık Kemal'in mühim eserlerinden *Celaleddin Harzemşah'*ın olay örgüsü incelendiğinde, karakter yaklaşımları ele alındığında dünya edebiyatından yaptığı okumalardan izler çok net bir şekilde görülebilmektedir. Namık Kemal'in bu eserinde Hugo'nun *Cromwell*'inden esinlendiğine dair iddialar ve tez araştırmaları bulunmaktadır. Gelgelelim Tanpınar'a göre *Celâl* ve *Cromwell* arasında hiçbir bağ bulunmamaktadır. *Celal*'de *Hugo*'dan alınan iki sahne olduğunu ve bunların *Cromwell* piyesiyle değil *Ruy Blas* ile ilişkili olduğunu belirtir (Tanpınar, 2008, s.360).

İlk tarihi roman olma özelliği taşıyan *Cezmi*'de Ali Giray ve Perihan arasındaki ilişki mektuplar bazında incelendiğinde Rousseau'nun *Nouvelle Héloise*'inden uzak bir etki olduğu görülmektedir. Romancıya asıl yön verenin Victor Hugo'nun *Sefiller*'i olduğu üslupta ve olay örgüsünde fark edilmektedir (Tanpınar, 2008, s.368).

İnci Enginün Shakespeare'i Fransızca aracılığıyla tanıdığını belirtir. Enginün'e göre Shakespeare, Mehmed Nâdir'in çevirileri sayesinde Türkçeye aktarılmıştır. Bu çeviriler sayesinde Shakespeare imgeleri, Servet-i Fünûn üslubunu hazırlamıştır (Enginün, 1979, s.2-252).

Parla'da Namık Kemal *Gülnihal* (1873) adlı oyununda *Hamlet*'teki mezarlık sahnesinden bir uyarlama olduğunu ileri sürmektedir. Oyundaki Muhtar Bey mezarın başında tirada girişirken Ahmet Bey'in mezarı dikkatini çeker. Daha sonra düşünceleri Ahmet Bey'den diğer mezarlara geçer. Yaşamı, kaderi, ölümü irdeler. Ahmet Bey'den yola çıkarak ölen herkese geçer. Parla Muhtar Bey'in düşünceleriyle Hamlet'in düşünceleri arasındaki benzer ve farklı yönler olduğunu ileri sürmektedir(Parla, 1987, s.23-24)

Namık Kemal'in şiirlerinde, tiyatrolarında, romanlarında dünya edebiyatından tesirler olduğu kuşkusuz fark edilmektedir. Bu durumda devreye *dünya edebiyatının ulusal edebiyatların eliptik bir kırılımı* olduğu gerçeği girmektedir. Namık Kemal ulusal konfigürasyonlar içinde üretim yapmış olsa bile başka bir kültürün yerel konfigürasyonunda eser kaleme almış farklı yazarlardan beslenerek kendi edebiyatını oluşturmuştur. Namık Kemal'in de tekrar çeviri yoluyla dolaşıma girmesi ya da

kendinden sonra gelen yazar ve şairleri etkilemesi ya da kaynak olarak yer etmesi Damrosch ‘un dünya edebiyatıyla ilgili yaptığı tanımı onaylar niteliktedir.

Dünya edebiyatı içerisinde dolaşıma giren eserler de kendi ulusal köklerinin izlerini taşımaya devam etmektedir. Merkezden uzaklaştıkça kırılmalar olmaktadır. Ulusal eserlerin dolaşıma girdiği kültürde tekrar var olması dünya edebiyatını oluşturmaktadır (Damrosch, 2013, s.291).

Bir eser başlı başına iki kültürün buluştuğu bir nokta olabilmektedir. Eserin kaynak kültürü ve dolaşıma girdiği kültür arasındaki bağ karşılaştırmalı edebiyatın konusudur. Karşılaştırmalı edebiyatta genellikle belli başlı bir iki kültür dışında başka kültürlere ilgi gösterilmemektedir. Bu durum da karşılaştırma meselesini zayıflatmaktadır. Bu zayıflık kaynak kültürün nelerden, ne şekilde, ne zaman beslendiği gibi soruların cevabını vermekte zorlanılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Zira bir yazarın kaynakları bize sadece bir İngiliz yazarı bir Fransız şairi işaret etmiş olsa bile başka bir yazarın sadece Fransız ve İngiliz edebiyatından etkilendiğini kanıtlamaz. Bu durumda karşılaştırma eksik kalır ya da hatalı beyanatları doğurur.

Damrosch’ın sözünü ettiği gibi dünya edebiyatı, *çeviriden fayda sağlayan yazılı eserlerdir*. Bu tanımı açıklayabilmek için öncelikle çevirinin ne olduğunu, geçmişten günümüze nasıl tanımlandığını bilmek gerekmektedir.

Walter Benjamin’e göre çeviri: “Orijinal olan orijinalin hayatında değil, ölümünden sonraki hayatından çıkar. Zira çeviri orijinalden sonra gelir ve dünya edebiyatının önemli eserleri hiçbir zaman çevirmenlerini yazıldıkları dönemde bulmadıkları için, çevirileri hayatlarını ileri götüren bir aşamayı imler (Benjamin, 2007, s.69-70).”

George Chapman 16. yüzyıl sonunda Homeros çevirisini yapmıştır. Ünlü ozan John Keatz (1795-1821) çevirmen Chapman’a olan hislerini anlatan bir şiir yazar. Zira Keatz Yunanca bilmemektedir ve Chapman’ın çevirisi sayesinde Homeras’u okuyabilir. Bu nedenle de şiirde Homeros’u ilk kez okumanın coşkunluğunu dile getirir (Göktürk, 2008, s.13).

Much have I travell’d in the realms of gold
And many goodly states and kingdoms seen;
Round many western islands have I been

Which bards in fealty to Apollo hold.
Oft of one wide expanse had I been told
That deep-browed Homer ruled as his demesne;
Yet did I never breathe its pure serene
Till I heard Chapman speak out loud and bold:
Then felt I like some watcher of the skies,
When a new planet swims into his ken;
Or like stout Cortes when with eagle eyes
He stared at the Pacific—and all his men
Looked at each other with a wild surmise—
Silent, upon a peak in Darien.

Gezdim o altın dolu diyarlarda yıllarca,
Konuğu olup nice ülke ve krallıkların,
Çevresini dolaştım batı adalarının,
Yönetilen Apollo'nun kulu ozanlarca.
Tabii kulağıma sözü gelirdi bolca
Yüce Homer'in elinde geniş bir alanın;
Ama doldu içime havası ilk oranın
Chapman'ın güçlü ve yüksek sesini duyunca.
Bir gökbilimci gibi duydum o an kendimi,
Birden bulan bilmediği yeni bir gezegen,
Ya da Kortez sanki süzdüğünde kartal gibi
İlk kez Pasifik'i –adamları bakışırken,
Türlü karışık tahminlerle doldu içleri-
Tek söz etmeden, Darien'den sarp bir tepeden (Keatz, s.6, s.40)

Yunanca bilmeyen Keatz, Homeros'u Chapman sayesinde tanıdığı için, şiirinde onu anar. Burada okurun çevirmene olan minnetinin vermiş olduğu coşkunlukla şaire dönüşmesi görülmektedir. Bu şiirde kişi ne kadar gezerse gezsin, bilmediği bir dilde yazılan eseri okuma fırsatını bulduğunda hisler başka bir şekle dönüştüğü anlatılmaktadır. Chapman Homeros'u çevirerek yazıldığı dönemden kendi dönemine taşımıştır. Eser ulusal alandan çeviri yoluyla çıkıp dolaşıma girmiştir.

Dilsel işlev ve çeviri arasında ilişki bulunmaktadır. Ogden ve Richard dilin beş işlevinden bahseder:

"1. Anlama yapılan göndermenin simgeleştirilmesi.
2. Dinleyiciye yönelik tutumun ifade edilmesi.
3. Göndermeye yönelik tutumun ifade edilmesi
4. İstenilen etkinin oluşturulması.

5. Göndermenin desteklenmesi; teferruatlı olarak görünmesi (Ogden ve Richards, 1923, s.227)"

Ogden ile Richards'ın görüşü, 1900'lerin ilk yarısında yazın eleştirisi alanında etkili olur. Sözün değişken işlevlerinin olması, dilin katı bir biçimde ele alınmasının çeviri alanında birçok karışıklığa neden olması gibi konulara ilk kez değinen kaynaklardan birisi The Meaning of Meaning (Anlamın Anlamı) adlı eserdir (Göktürk, 2008, s.24).

Albert Neubert değişik dil işlevlerinden meydana gelen metinleri çevrilebilirlik açısından sıralamaktadır (Göktürk, 2008, s.25). Bu sıralamada anlatılmak istenen şey her yazın türünün çevrilebilirlik ölçüsünün farklı oluşudur. Şiir, roman, deneme hangi tür olursa olsun hepsinin kendine özgün bir yolu yordamı vardır ve türler de kendi içlerinde çevrilebilirlik derecesine göre ayrılırlar. Bir Rimbaud şiirlerini çevirmekle Prévert şiirlerini çevirmek aynı derece değildir. Orhan Veli'nin şiirlerini başka bir dile çevirmekle Edip Cansever'i çevirmek aynı çevrilebilirlik ölçüsü taşımaz.

Metin türleri de kendi içinde sıralanabilir:

"1.Bütün diller için geçerli genel metin türleri (Masal, destan, mektup, sözleşme, şiir)
2.Tek dilden daha çok dilde bulunan metin türleri (sone, gazel, balad, "limerick"
3.Tek dile özgü metin türleri (Japon "noh" oyunları ya da haiku, Türkçe 'deki maniler) (Akşit Göktürk, 2008, s.35)"

Birinci durumda okur çevrilen dili bilmese de tür bakımından zihninde yerleşik bir kavram vardır.

İkinci durumda ise Arapça 'da, Farsça 'da, Osmanlıca 'da yaygın bir gelenek olan gazel türü biçim olarak Schiller, Goethe, Rückert, Platen gibi ünlü yazarlarca aktarılsa bile Alman dilinde böyle bir gelenek oluşturulmamıştır. Gelgelelim İtalya'da on dördüncü yüzyılın sonlarında ortaya çıkan sone geleneği İngiliz edebiyatına on altıncı yüzyılda Wyatt ve Surrey vasıtasıyla aktarılmıştır. Bu gelenek hem İngilizcede hem de Avrupa dillerinde bir metin türü olarak yerleşmiştir (Göktürk, 2008, s.35). Üçüncü durumda ise yabancı dildeki metin türünün çevrilen dilde hiçbir metin türüne karşılık gelmemesidir. Söz konusu durumlarda ek notların kullanılması gerekmektedir. Zira okuyucu içinde

metin türü yeni olabilmektedir. Çeviri ile ilgili yapılan bir başka tanım bu durumu örnekler niteliktedir:

> Katharina Reiss: "Meksika yaylalarındaki Kızılderilileri için yapılmış bir Kutsal Kitap çevirisinde, çevirinin okurları denizi tanımazlar düşüncesiyle, İsa'nın yürüyerek deniz üzerinden değil, bir bataklık üzerinden geçtiğini söylemek gerekmiştir. Eskimolar için yapılmış çevirilerde "Tanrım, bugünkü ekmeğimizi ver bize" duası, Eskimolar ekmek tanımadığı için "bugünkü balığımızı ver" diye aktarılmıştır. İsa'nın adlarından biri olan "Tanrı'nın kuzusu" deyimi ise "Tanrı'nın foku" diye çevrilmiştir (Ali Baykan, 2008, s.188)

Çeviri tek tanımlı bir faaliyet değildir. Sadece bir dilin başka bir dile aktarılması da değildir. Bedrettin Cömert bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

> Çeviriyi, bir dilden başka bir dile yapılan bilgi aktarımına da indirgeyemeyiz. Kuşkusuz diller arasında gerçekleşen bir etkinliktir çeviri. Ama bir yönüyle de geçmişe, eski kültüre dönüktür. Bir yandan geçmişin kalıntısı, tarih boyunca insanlığın ortaya koyduğu tüm değerleri artzamanlı düzeyde (diachronie) günümüze taşırken, öte yandan da eşzamanlı düzeyde (synchronie) ulusal kültürler arasındaki alışverişi sağlar. Böylece, hem çağdaş bir kültür bileşimini, hem de üretilen yeni değerlerin dayanışmasını, birbirlerinden etkilenmelerini kolaylaştır (Cömert, l978, s.26).

Söz konusu açıklamayı Şinasi ile somutlaştırılabilir. Batı medeniyetine çeviri faaliyetleriyle iştirak eden Şinasi'nin Fransızcadan yaptığı çevirilerle tanımdaki gibi değerleri artzamanlı düzeyde (diachronie) kendi zamanına taşırken, diğer taraftan da eş zamanlı düzeyde (synchronie) ulusal kültürler arasındaki alışverişi sağladı. Şinasi sadece bir dilden bir dile sadece bilgi aktarımı yapmamış aynı zamanda da çağdaş değerlerle ulusal değerleri birbirine yakınlaştırmıştır.

Çeviriyle ilgili yapılan diğer açıklamalar şöyledir:

> Çeviri etkinliği her zaman her yerde yeni ufuklara yöneliş, bireyin kendisininkinden ayrı, hatta kimi kez çelişkili bir kültür dizgesiyle karşılaşarak onunla bütünleşmesi, sonuçta özvarlığının genişlemesi anlamına gelmiştir (Gül, 1992, s.37).

> Çeviri düşünsel boyutta yaşanan programlı bir etkinliktir; zihinsel bir dönüş(tür)ümün amaçlandığı işlemler bütünüdür. (Rıfat, 1995, s.66).

> Çeviri işlemi, çok hızlı cereyan eden bir çeviriminin çok kısa bir anı, yüzlerce metre uzunluğundaki bir sinema filminin bir karesi gibidir ve ancak çevriminin tamamlanması ve binlerce film karesinin artarda izlenmesiyle anlamını bulur (Yılmaz, 1995, s.67).

Çevirinin tanımı, kaynak metnin türüne ve özelliklerine göre değişmektedir. Çevirinin bir ileriki safhası ideal çeviridir. Çevirinin ne olduğundan daha çok nasıl olması gerektiğiyle ilgilenir. Upton ideal çeviriyi: "Kişinin aradaki hiçbir şeyin farkında olmadan orijinal olanı görebildiği tamamen şeffaf cam levhaya" benzetir (Upton, 2014, s.53).

17. yüzyılda İngiliz ozan, çevirmen, siyasi broşür ve sözlük yazarı James Howell (1594-1666) *Familiar Letters* adlı eserinde: "Söyleyebilirim ki çeviri bir Türk halısının ters yüzü gibidir" der (Hawell, 1713, s.422). Çeviri, buraya kadar tanımlananların da ötesinde eserdeki sözcükleri yabancı dilden alıp alıcı dile dokumaktır. Bu dokumada tıpkı halıdaki motiflerin tersindeki yüzü gibi alıcı dilde de o dilin motiflerine uygun olmalıdır. Zira özgün bir halı tersiyle düzüyle bir bütündür.

Robert Frost'un "şiir çeviride kaybolandır."[1] sözü daha farklı yorumlanabilir. Zira tersine bakmadığımız bir halının kaybolması söz konusu olamaz. Sürekli olarak şiirin çevrilemeyeceği yönünde iddialarda bulunulmaktadır. *Fransız Şiir Antolojisi'*nin önsözünde Orhan Veli:

> "Şiir tercümesinin adamakıllı güç, hatta çok kere imkânsız bir şey olduğunu hatırdan çıkarmamak lazım. Burada sadece mütercim olarak konuşmuyorum. Kendim de şiir yazdım. Bir şiirin ancak bir defa söylenebileceğini kendi tecrübelerimden biliyorum. Bu gerçeği Fransız şair Cocteau şöyle anlatıyor: 'Bir şiir hiçbir dile tercüme edilemez. Hatta yazılmış göründüğü dile bile.' Peki, mademki öyle, insan bu kadar güç, bu kadar imkânsız bir işe niçin girişiyor? Bunun cevabını kendime vermeye çalışayım: Şiir başka bir dile ister çevrilsin, ister çevrilmesin, bir şair başka memleketlerin şairi gibi duymaya, onların düşündüklerini düşünmeye, onların usullerini kullanmaya kalktı mı, kendi imkânlarının başka bir surette genişletilemeyecek bir şekilde genişlediğini görüyor. Bu, yalnız şair için değil, okuyucu için de böyle… (Kanık, 1963, Önsöz)"

Willis Barnstone çevrilemez metin sorununa şu şekilde yaklaşır: "Çevrilmesi olanaksız görünen şey gerçekten de çevrilmeye değer olandır. Belirli bir niteliği olmayan pasaj kolaylıkla çevrilebilir ama ortaya çıkan ürün de niteliksiz olur. Ancak çevirmen-şaire göre en iyi şiir çevrilemez şiirden çıkar (Barnstone, 1990, s.99)."

Roman açısından da James Joyce'nin Finnegan Uyanması'nın çevrilemezliğinden bahsedilmektedir. Ulysses için de benzer yorumlar yapılmaktadır. Gelgelelim

[1] "Poetry is what gets lost in translation" ifadesi Robert Frost'a atfedilmektedir. Bununla ilgili herhangi bir yazılı kanıt bulunmamaktadır. Birçok yazıda ya dipnot düşülmemiş ya da bu şekilde bir açıklama yapılmıştır.

"çevrilemez" algısı kişiyi tembelliğe götürmektedir. Zira bu eserlerin çevrilemez algısının yaratılmasındaki en büyük etken eserlerdeki söz oyunları, çok anlamlılık, ve göndermelerdir. Çok anlamlılık ve göndermeler genellikle yazarın çevrilmesi beklenen eserinden önce, ondan önce yazdıklarını okumayı gerektirir. Çünkü yazar göndermelerinde bazen tıpkı James Joyce'nin Ulysses'inde olduğu gibi önceki eserlerine gönderme yapabilmektedir. Çevrilemez diye bir algı oluşturmak yerine metni anlamaya çalışmak, metnin kaynağına gitmek daha sağlıklı bir yoldur. Sözcük oyunları ise o dile olan hâkimiyeti beraberinde getirir. Eserin yazıldığı dönemin dil özelliklerini bilmek gerekir.

Don Kişot'u çevirmek de Cervantes'i bilmeyi zorunlu kılar. Bu konuda Ahmet Cemal:

> "Cervantes'i çevirmeye kalkışacak olan çevirmenin önüne ilk çıkan alan da işte bu *derin sorgulama alanı* yani felsefenin alanıdır. Çevirmen aslında bir yorum çalışması olan çevirme eylemini önce bu alandaki gezintileriyle oluşturacağı sağlam zemin üzerine inşa etmek durumundadır. Sonraki bütün çevirme eylemi boyunca çevirmenin en güvenilir yardımcısı, örneğin İspanyolca bilgisi ya da türlü sözcükler değil, fakat birincil olarak sözünü ettiğimiz derin sorgulama sonucu oluşturduğu kendi "Don Quijote kavramı" olacaktır… (Cemal, 2013, s.113-114)"

Çeviri sürecine değinen Tomris Uyar *Çeviri ve Sorunları* yazısında *derin sorgulama alanı* açısından örnek teşkil edebilecek açıklamalarda bulunmaktadır:

> "Öteden beri anadilime aktaracağım yazarları kendi dillerinde bir çığır açmış, dünyaya özgün bir açıdan bakmış, yeni bir tavır geliştirmiş yazarlar arasından seçtiğimden, çeviride en büyük güçlük o yazarın aydınlatıcı bir fotoğrafını bulamamamla başlıyor. Oysa birkaç fotoğraftan, yazarın iç dünyasını (neleri sevdiğini, nelerden tiksindiğini, huylarını, hangi mekânlara atmayacağını, hangilerine dadanabileceğini, hangi kitapları sık sık gözden geçireceğini, daha önemlisi "nasıl giyindiğini") kestirebiliyorum (Uyar, 2011, s.631)"

Paul Ricoeur'a göre çeviride belli bir kurtarma işi yapılmaktadır ve bazı şeyleri yitirmeye de rıza gösterilmektedir (Paul Ricoeur 2006, s.10). Neyin kurtarılıp, nelerin yitirildiği yine metin ve çevirmene göre değişmektedir. Genellikle yitirilenler yabancı dilin kültürüne has olan ve alıcı dilde karşılığı olmayan sözcüklerden ya da anlamlardan oluşmaktadır. Franz Rosenzweig: "çeviri yapmak iki efendiye hizmet etmektir." der (Paul Ricoeur, 2006, s.10). Biri yabancı yazardır diğeri ise çevirmenle aynı dili paylaşan

okurdur. Yani çevirmen hem metnin özgünlüğünü korumaya çalışarak yazara hem de okurun anadilindeki uygun ifadeyi bularak okura hizmet eder.

Damrosch ‘un tanımına göre dünya edebiyatı *belirli bir metin kanonu değil, bir okuma biçimidir: Kendi yer ve zamanımızın ötesindeki bir dünya ile kurduğumuz bir çeşit kopuk bağlılıktır.*

Yabancı eserler bir kültürün içerisinde çeviri vasıtasıyla dolaşıma girerek kanon konumunu kazanmaktadırlar. Gelgelelim toplum içerisindeki çeşitli gruplar kanon oluşturmaktadırlar. Bu grupların içinde bulunanlar da kendi kitap listelerini oluşturmaktadır. Kanonda bulunan ya da bulunmayan eserlerin birleştirilmesinden mikro kanonlar oluşmaktadır (Damrosch, 2013, s.307)

Yabancı eser başka bir kültürde dolaşıma girdiğinde dolaşıma giren eser kendinden önceki edebi kaynaklardan beslenmiş ve kendinden sonrakileri de gölgede bırakacak nitelikte olabilir.

Dünya edebiyatı mevzusunda ulaşılmak istenen nokta edebiyat kanonlarının ayrılmaz bir parçası olan dünya edebiyatının edebiyat öğretiminin dışında bırakılamayacak kadar önem arz ettiğini belirtmektir. Fin Dili ve Edebiyatı dersinin öğretiminde hem ders kitabında hem de kanonlarda dünya edebiyatından eserler, metinler görülmektedir. Dünya edebiyatının okunmasında çeviride de önem arz etmektedir. Öğretmen öğrenciyi çevirisi iyi olan yapıtlara yönlendirmelidir. Zira çeviri hususuna dikkat edilmezse öğrenci kötü çeviriyle anlamakta güçlük çektiği metinlerde daha çok zorlanacaktır. Bu da öğrencinin okumaktan soğumasına, sıkılmasına sebep olmaktadır. Türk Dili ve Edebiyatı dersinin öğretiminde dünya edebiyatı mevzusu ikinci plandadır. Hatta söz konusu bile değildir. Bu durum öğrencinin bakış açısına da yansımaktadır. Öğrencinin hayatta karşısına çıkacak her metin ulusal edebiyattan olmayacaktır. Hayata hazırlanan öğrenciye geniş metin anlayışıyla dil ve edebiyat dersi gösterilmelidir.

2.3 PISA Araştırmaları

2.3.1. PISA Nedir?

PISA açılımı "Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı" olan Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler halinde öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırma projesidir (MEB). İlk kez 2000 yılında uygulanmaya başlanmıştır ve 3 yılda bir (2003, 2006, 2009, 2012 ve 2015) tekrarlanmıştır.

Açılımında öğrenci değerlendirme programı olarak geçse de aslında PISA'da değerlendirilen konu ülkelerin eğitim sistemidir. PISA testleri ölçülen konulara, kimlere uygulandığına dair bilgilere işaret eder (PISA 2012 Ulusal Ön Rapor, 2013, s.10).

PISA'da en az 7 yıl öğrenim görmüş olması şartı vardır. Genellikle 7 yıl öğrenim görmüş 15 yaşındaki öğrencilere uygulanır. Bu yaştaki öğrenciler, birçok ülkede geçerli olan zorunlu öğrenim süresini ortalama aynıdır. Bu nedenden dolayı öğrenciliğin ardından 15 yaş PISA tarafından yetişkin bir birey olarak başlanan en küçük yaş olarak kabul edilmektedir (PISA 2012 Ulusal Ön Rapor, 2013, s.10).

PISA araştırmalarına katılan ülkelerde öğrencilerin bilgi ve becerisi ölçülmektedir. Ardından sonuçlara dayanarak ülkeler arası mukayese yapılarak güçlü ve zayıf yönler belirlenmektedir. Bu araştırmalar sonucunda elde edilen bilgilere göre eksik yönler belirlenir, iyi olan ülkelerin de nasıl bir başarı sergilediklerine dair gözlemler yapılmaktadır (MEB, 2013, s.9).

2.3.2. Türkiye'nin PISA Araştırmalarındaki Durumu

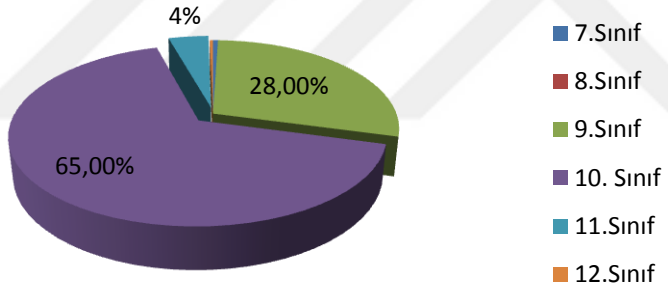
İlk kez 2000 yılında uygulanmaya başlanan PISA araştırmalarına Türkiye ilk kez 2003'te katılmıştır. Okuduğunu anlama becerisinde, matematik ve fen okuryazarlığında son sıralardadır (OECD 2004)

Türkiye'de PISA araştırmalarına 2006 yılında 160 okuldan toplam 4942 öğrenci katılmıştır. PISA 2006'ya katılan 57 ülkenin içinden 37. Sırada yer almaktadır.

PISA 2012 uygulamasına, 34'ü OECD üyesi 65 ülke katılmıştır. Türkiye, matematik, fen okuryazarlığı ve okuduğunu anlama becerisinde 2003, 2006 ve 2009 yıllarında

yapılan uygulamalarla karşılaştırıldığında dikkate değer bir gelişme göstermiştir. Gelgelelim OECD ortalamasının da bir hayli altında kalmıştır. Türkiye PISA 2012 uygulamasında matematik okuryazarlığında %6, fen okuryazarlığında %2 ve okuduğunu anlama becerisinde %4 civarında en üst düzey performans göstermiştir. Öğrencilerin sosyoekonomik durumlarıyla PISA testlerinde gösterdikleri performans arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulgudan hareketle Türkiye'de %69 civarında düşük sosyoekonomik altyapıdan gelen öğrencilerin PISA sonuçları üzerindeki olumsuz etkisinden bahsedilebilir. (PISA 2012 Ulusal Ön Rapor, 2013: 7-10) Türkiye'de PISA 2012 çalışmasına katılan öğrencilerin yaklaşık %65'i 10. Sınıf öğrencisidir.

Grafik 2.1. PISA 2012 Çalışmasına Katılan Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri Dağılımı:



Grafik 1 Türkiye'de PISA 2012 çalışmasına katılan öğrencilerin sınıf seviyesi 7. sınıftan 12. sınıfa kadar değişmektedir. Bu sınıf seviyelerindeki öğrenci yüzde oranları sırasıyla şöyledir: %0,5 – %2,2 – %27,6 – %65,4 – %4,0 ve %0,3 (PISA 2012 Ulusal Ön Rapor, 2013:10).

PISA 2012 çalışmasına Türkiye'den 4848 öğrenci katılmıştır. 15 yaş öğrenci toplam popülasyonu 1 266 638 En az 7. sınıfa ulaşmış 15 yaş öğrenci popülasyonu 965 736, çalışmaya katılabilecek ulaşılabilir popülasyon 955 349, çalışmaya katılan öğrenci sayısı 4 848'dir (PISA 2012 Ulusal Ön Rapor, 2013:10).

Tablo 2.9. PISA 2012 Sonuçlarında Bölgelere Göre Ortalama Olarak Alınan Puanlar

	Ortadoğu Anadolu	**Güneydoğu**	**Batı Karadeniz**	**Kuzeydoğu Anadolu**	**Doğu Karadeniz**	**Akdeniz**
Fen	423	412	456	449	465	462
Okuma	434	423	461	459	478	473
Matematik	395	397	428	437	443	446
	İstanbul	**Batı Anadolu**	**Ege**	**Orta Anadolu**	**Doğu Marmara**	**Batı Marmara**
Fen	468	478	475	479	488	492
Okuma	486	486	493	503	494	490
Matematik	460	460	465	471	473	479

PISA sonuçlarında göze çarpan konulardan biri Türkiye'de bölgeler arası farklılıkların büyük ölçüde fazla olmasıdır. Türkiye'de PISA 2012 çalışmasına katılacak öğrenciler Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne uyum süreci doğrultusunda Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK) tarafından belirlenen 12 bölgeyi temsil edecek şekilde seçilmişlerdir. Türkiye'de bölge ortalamaları incelendiğinde genel olarak doğu bölgelerinin ortalamasının daha düşük olduğu görülmektedir (PISA 2012 Ulusal Ön Rapor, 2013:16).

2.3.2.1. Türkiye'de PISA 2015

PISA 2015 uygulaması, ilk defa bilgisayar ortamında değerlendirme yapılmıştır. Bu yöntemi kullanmak istemeyen ülkeler, kâğıt-kalem tabanlı değerlendirme olarak uygulamayı gerçekleştirmişlerdir. PISA 2015'e katılan 72 ülkeden 57'si uygulamayı bilgisayar tabanlı değerlendirmiştir. 15'i ise kâğıt, kalem ile değerlendirme yapmıştır (PISA 2015 Ulusal Ön Rapor, 2016:4)

PISA araştırmasının altıncı döngüsü olan 2015 uygulamasına Türkiye'den 5895 öğrenci katılmıştır. Bu araştırma bilgisayar tabanlı olarak gerçekleşmiştir (PISA 2015 Ulusal Ön Rapor, 2016:4).

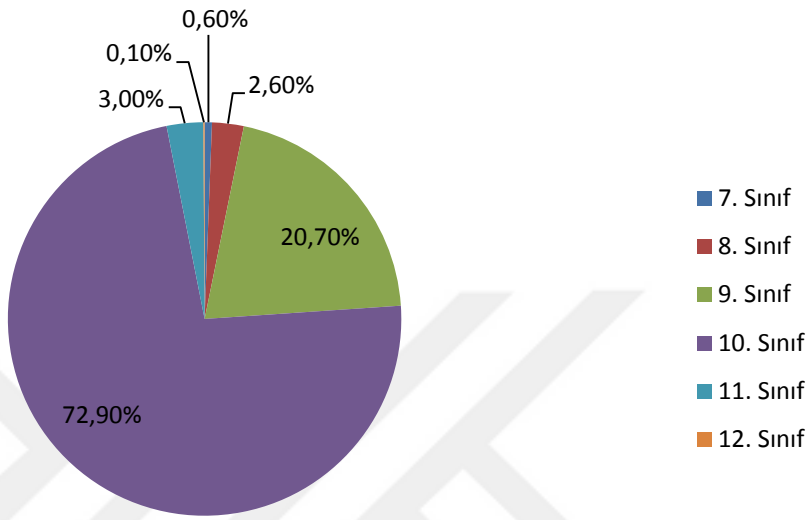
PISA 2015 uygulamasına Türkiye'de 12 bölgeyi edecek bir şekilde 61 ilden 187 okul ve 5895 öğrenci katılmıştır (PISA 2015 Ulusal Ön Rapor, 2016: 5)

Tablo 2.10. İBBS'ye göre PISA 2015 Türkiye örneklemindeki öğrenci sayıları ve yüzdeleri

Bölge Kodu	Bölge İsmi	Katılan Öğrenci Sayısı	Katılan Öğrenci Yüzdesi
TR1	İstanbul	1070	18,15
TR2	Batı Marmara	245	4,16
TR3	Ege	707	11,99
TR4	Doğu Marmara	510	8,65
TR5	Batı Anadolu	553	9,38
TR6	Akdeniz	817	13,86
TR7	Orta Anadolu	334	5,67
TR8	Batı Karadeniz	303	5,14
TR9	Doğu Karadeniz	194	3,29
TRA	Kuzeydoğu Anadolu	199	3,38
TRB	Ortadoğu Anadolu	276	4,68
TRC	Güneydoğu Anadolu	687	11,65
	TOPLAM	5895	100

Tablo incelendiğinde, PISA 2015 Türkiye örnekleminde öğrenci sayısının en fazla olduğu bölgenin İstanbul (TR1) bölgesi, en az olduğu bölgenin ise Doğu Karadeniz (TR9) bölgesi olduğu görülmektedir (PISA 2015 Ulusal Ön Rapor, 2016:6) PISA 2015 sonuçlarında da daha önceki araştırmalarda olduğu gibi bölgeler arası fark çok fazladır.

Grafik 2.2. PISA 2015'e Katılan Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı



"PISA 2012 uygulamasına katılan öğrencilerin %27,6'sı 9. sınıf öğrencisi ve %65,4'ü 10. sınıf öğrencisi iken, PISA 2015 uygulamasına katılan öğrencilerin %20,7'si, 9. sınıf öğrencisi ve %72,9'u 10. sınıf öğrencisidir. Bu durum, 2012 uygulamasıyla kıyaslandığında 2015 uygulamasındaki 15 yaş grubu öğrencilerin daha büyük bir kısmının bulunması gereken sınıf düzeyinde (10. sınıf) olduğunu göstermektedir." (PISA 2015 Ulusal Ön Rapor, 2016:7)

Tablo 2.11. PISA 2015'te Okul Türlerine Göre Dağılım

Okul Türü	**Öğrenci Yüzdesi**
Ortaokul	2,0
Anadolu Lisesi	38,1
Fen Lisesi	2,1
Sosyal Bilimler Lisesi	1,4
Güzel Sanatlar Lisesi	0,7
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	36,4
Çok Programlı Anadolu Lisesi	4,1
Anadolu İmam Hatip Lisesi	14,4
Cevap Vermeyen	0,3
Ulaşılamayan	0,5
TOPLAM	**100**

2.3.3. Finlandiya'nın PISA Araştırmalarındaki Durumu

Finlandiya PISA araştırmalarına Türkiye'den daha önce katılmaya başlamıştır. 2000 yılından beri PISA sonuçlarında yüksek başarı sağlayan Finlandiya okuma becerisinde en iyilerdendir. Fen alanında 3. Sırada matematik alanında da 4.sırada yer almıştır.2003 yılında da en iyiler arasına giren Finlandiya 2012'ye gelindiğinde de istikrarını korumuştur. PISA 2012 Finlandiya uygulamasında matematik okuryazarlığında %15, fen okuryazarlığında %17 ve okuduğunu anlama becerisinde %13 olarak performans göstermiştir. Finlandiya matematik okuryazarlığında PISA 2009 uygulamasında 2. Sırada yer alırken 2012 yılında 22 puanlık düşüşle 12. Sırada yer almıştır. PISA 2012 uygulamasında Finlandiya Fen okuryazarlığında da 5. Sırada okuduğunu anlama becerisinde ise 6. Sırada yer almıştır (PISA 2012 Ulusal Ön Rapor, 2013, s.12)

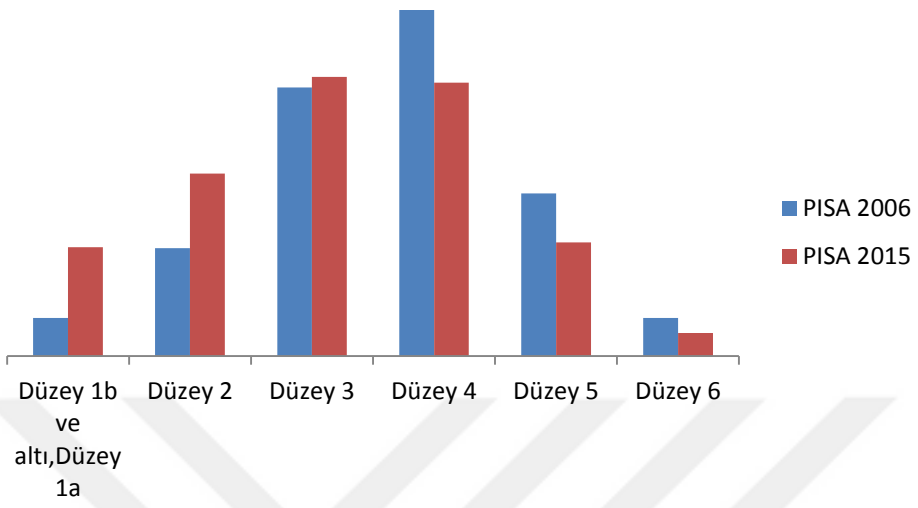
2.3.3.1. Finlandiya'da PISA 2015

PISA 2015 uygulamasında Finlandiya fen okuryazarlığında 531, matematik okuryazarlığında 511 ve okuma becerisinden ise 526 puan almıştır. Finlandiya önceki yıllara göre puan kaybetmiş ve sıralamada da gerilemiştir (OECD, 2015, s.5)

Tablo 2.12. PISA 2015'e Göre Finlandiya'nın Puanı ve Sıralaması

Finlandiya Sonuçları	PUAN	OECD ÜLKELERİ	KATILAN TÜM ÜLKELER
Fen Bilimleri	531	3.	5.
Okuma Becerisi	526	2.	4.
Matematik	511	7.	13.

Grafik 2.3. PISA 2015 Fen Okuryazarlığında Öğrencilerin Yeterlilik Seviyesi



2015 ve 2006 yıllarında bilimsel performans üzerine odaklanıldı. Bilimsel okuryazarlık yetkinliğindeki gelişmeleri güvenilir bir şekilde değerlendirme konusunda bu bir ilktir.

Son rakamlara göre Finlandiya'daki gençler arasındaki odak noktası olan fen okuryazarlığın performansının 2006 seviyesine düştüğünü göstermektedir. Bilimsel okuryazarlık alanındaki ortalama puan, Finlandiya'daki 15 yaşındakilerin OECD ülkeleri arasında üçüncü sırada yer aldığını göstermektedir. Finlandiya'daki fen okuryazarlık alanındaki ortalama puan 2006'ya göre (563 puan) 32 puana düşmüştür. Finlandiya öğrencileri halen okuduğunu anlama becerisinde en iyiler arasındadır ve matematik okuryazarlıkları değişmeden kalmıştır.

Anket, Helsinki Üniversitesi ile birlikte Jyväskylä Üniversitesi'nin Finlandiya Eğitim Araştırmaları Enstitüsü tarafından gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar 6 Aralık 2016'da yayınlanmıştır (Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı).

BÖLÜM III: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanmasına ve değerlendirilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Eğitim sistemleri, problemleri ve uygulamaları hakkında geçerli bilgi elde edebilmek, çeşitli ülkelerdeki eğitimi etkileyen unsurları inceleyerek yeni bakış açısı kazandırmak gibi amaçlardan dolayı karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından yatay yaklaşım ve tanımlayıcı yaklaşım kullanılmaktadır. Literatür taraması yapılarak tespitlerin oluşturulması amaçlanmaktadır. Nitel veri toplama tekniklerinden de "görüşme" kullanılmaktadır.

3.2.Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Finlandiya'da Helsinki, Türkiye'de İstanbul ve Mersin'dir, örneklemi de ortaöğretim "Türk Edebiyatı" ve "Dil ve Anlatım" ile "Fin Dili ve Edebiyatı" dersleri oluşturmaktadır.

Finlandiya'nın 2015 Anadili ve Edebiyatı öğretim programı ve Türkiye'nin Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım öğretim programı ele alınmıştır.

Bu araştırmada Finlandiya'nın ve Türkiye'nin PISA 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 araştırma sonuçlarını içeren ulusal ön raporlar incelenmiştir.

Finlandiya'da dil ve edebiyat öğretimi için SÄRMÄ Fin Dili ve Edebiyatı adlı ders kitabı ve MEB tarafından onaylanmış MEB ve özel sektör ders kitapları karşılaştırılmıştır.

Finlandiya'da dil ve edebiyat öğretiminde kullanılan ve Türkiye'de dil ve edebiyat eğitiminde kullanılan kanonlar incelenmiştir.

3.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmada Türkiye'de ve Finlandiya'da eğitim sistemi ve öğretim programıyla ilgili belgeler, kitaplar taranmaktadır.

Sınıf içi uygulamalarda ve öğretmenlerle yapılacak görüşmelerde gerekli izinler alındıktan gözlem yapılması öngörülmektedir.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırmada Türkiye'de ve Finlandiya'da eğitim sistemi ve öğretim programıyla ilgili belgeler, kitaplar taranmaktadır.

Finlandiya'nın ve Türkiye'nin eğitim bakanlığına bağlı resmi internet siteleri incelenmektedir.

Türkiye'de ve Finlandiya'da ortaöğretimde okutulan ders kitapları incelenmektedir.

Finlandiya'da ve Türkiye'de ortaöğretimde edebiyat öğretmenliği yapanlarla görüşme sağlanmakta ve sınıf için uygulamalar gözlemlenmektedir.

3.5.Verilerin Çözümlenmesi

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

Yapılan taramaların ardından problem cümlesi ve alt cümle tespit edilmiştir. Tespitlerin ardından sınıf içi uygulamaları ve öğretmenleri gözlemleyerek problemin çözümü için cevaplar aranmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

4.1. Öğretim Programı

4.1.1 Türkiye'de Dil ve Edebiyatı Öğretim Programı

Türkiye'de Türk Dili ve Edebiyatı dersi 2005'te alınan karara dayanarak Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersi olarak işlenmekteydi. Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım öğretim programı 2011'de yapılan bazı değişikliklerle yeniden yayımlanmıştır. 2011'den sonra 2015'te Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından daha köklü bir kararla yeni bir öğretim programı yayımlanmıştır. 14/07/2005 tarihli ve 197 sayılı kararla kabul edilen Ortaöğretim Dil ve Anlatım (9, 10, 11, 12. Sınıflar) ile Türk Edebiyatı (9, 10, 11 ve 12 sınıflar) ders öğretim programı 2016-2017 Eğitim ve Öğretim yılından itibaren 9.sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılmasına karar verilmiştir.

Tez araştırmasında 2015-2016 Eğitim ve Öğretim yılı temel alınmıştır. 2015-2016 Eğitim ve Öğretim yılında kullanılan Türk Edebiyatı derslerinde uygulanmakta olan öğretim programına dayanarak Türk Edebiyatı öğretim programının genel amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

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 yaşanılan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavratmak
6. Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerin 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 değişmelerle 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 ögelerini 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 (Türk Edebiyatı Öğretim Programı, 2011, s. 3-4).

Programın Hareket Noktası ve Amacı kısmında öğrenciden başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metni yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenekle ilişkisi bakımlarından inceleyip çözümlemesi ve yorumlaması beklenmektedir. Öğrenciden derste öğrendiklerini hayatın içinde özdeşleştirmesi beklenmektedir (Türk Edebiyatı Öğretim Programı, 2011, s. 1).

Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programıyla öğrencilerin;

1. Dilin insan ve toplum hayatındaki rolünü ve önemini kavramaları,

2. Dil-kültür ilişkisini kavramaları,

3. İletişim aracı olarak dilin işlevlerini kavramaları,

4. Türkçeyi doğru ve güzel kullanma yeteneği kazanmaları,

5. Türkçenin dünya dilleri arasındaki yerini kavramaları,

6. Kelime, cümle ve metin düzeylerinde dil-anlam ilişkisini kavramaları,

7. Günlük hayatın ihtiyaçlarını karşılayacak yazma ve konuşma becerilerini kazanmaları,

8. Metin ve metin parçalarını doğru ve güzel okuma, doğru anlama ve yorumlama becerileri kavramaları,

9. Anlatım türlerinin özelliklerini kavramaları,

10. Her anlatım türünde yazma becerisi kazanmaları,

11. Metin türlerinin özelliklerini kavramaları,

12. Dinlediklerini ve okuduklarını doğru inceleme ve anlama becerisi kazanmaları,

13. Türkçenin kendine özgü ses, yapı ve anlam özelliklerini metinler çevresinde kavramaları,

14. Dil bilgisi kurallarını; ses, kelime, kelime grubu, cümle ve metin düzeylerinde doğru uygulama becerisi kazanmaları,

15. Sanat metinlerini anlama, inceleme ve değerlendirme becerisi kazanmaları,

16. Tartışma, değerlendirme becerisi kazanmaları,

17. Türkçenin köklü bir dil ailesinden geldiği bilincini kazanmaları,

18. Türk diliyle edebî zevk ve estetik değerler taşıyan eserler verildiğini kavramaları,

19. Türkçenin millî birlik ve bütünlüğümüzün vazgeçilmez unsurlarının başında geldiğini benimsemeleri,

20. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma faaliyetlerinde Türkçenin yazım kurallarına, söyleyiş özelliklerine ve inceliklerine özen göstermeleri,

21. Dinlediklerini, okuduklarını, anladıklarını, düşündüklerini söz ve yazıyla planlı, etkili, akıcı, anlaşılır biçimde ifade edebilmeleri,

22. Konuşurken ve yazarken anlatım kurallarına uymalarını sağlamaları,

23. Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişmelerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavramaları amaçlanmaktadır.

Programda yöntem ve teknikler konusunda dikkat edilmesi gerekenler şu şekilde verilmiştir:

1. Problemler basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora giden bir sırada ele alınmalıdır.

2. Öğrencilerin metinleri anlamaları, yorumlamaları ve ondan estetik zevk almaları için; problem çözme, tartışma, açıklama, canlandırma, yeniden yapılandırma gibi teknikler kullanılmalıdır.

3. Edebiyat eğitimi sınıf ortamıyla sınırlanmamalı, öğrencilerin kütüphaneler ve kültür merkezleri başta olmak üzere birçok kaynaktan yararlanmasına imkân hazırlanmalıdır.

4. Edebiyat eğitiminin bir yönüyle zevk eğitimi olduğu unutulmamalı, öğrencilerin zevklerinin yücelmesi ve gelişmesi yolunda çevrenin şartları dikkate alınarak etkinlikler düzenlenmelidir.

5. Öğrencilerin okuma zevk ve alışkanlığı kazanabilmeleri için her dönemde seviyelerine uygun kitapları okumaları, incelemeleri ve arkadaşlarına tanıtmaları sağlanmalıdır.

6. MEB'in belirlediği listede yer alan kitaplar okunmalı, değerlendirilmelidir.

7. Edebiyatın kendisine özgü bir iletişim aracı olması sebebiyle öğrencilerden, edebî metin ve eserlerin neyi, kime, nasıl ilettiklerini araştırmaları istenmeli; gelen sonuçlar sınıfta ve okulda değerlendirilmelidir.
8. Edebî metinlerin gerçeklikle ilişkisi konusunda hemen her sınıfta tartışmalar ve konuşmalar düzenlenmelidir.
9. Edebî metin ve eserlerin kendi dönemlerini nasıl temsil ettikleri her sınıfta tartışılmalıdır.
10. Edebî metin ve eserlerin kültür taşıyıcılık işlevi ve bu işlevlerinin ortaya çıkardıkları sonuçlar üzerinde yazılı ve sözlü çalışmalar yapılmalıdır.
11. Konuların işlenişinde eğitim ve öğretimin vazgeçilmez unsurları olan eğitim araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır. Tepegöz, televizyon, kasetçalar, video, projektör gibi araçlar etkili bir biçimde kullanılmalıdır.
12. Öğrenci, kazanımları sadece işlendiği konuda değil, diğer konularda da pekiştirmelidir. Özelliğine göre birkaç kazanımı bir ders saatinde gerçekleştirilebileceği gibi, bazı kazanımların öğrenciye kazandırılması yıl boyu da sürebilir.
13. Türk dilinin kullanılmasında yazım birliği sağlamak amacıyla kabul görmüş terim ve kavramlara yer verilmelidir. Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzu ve Türkçe Sözlük esas alınmalıdır.
14. Öğrencilerin yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uymayı alışkanlık hâline getirmelerine özen gösterilmelidir.
15. Edebiyat, sanat ve kültürle ilgili hususlar metinlerden hareketle kavratılmalı, sanatçıyla metin arasında ilişki kurulmalıdır.
16. Programda her metnin sonunda: "Şair ve yazarla ilgili çıkarımlarda bulunur.", ifadesine bağlı olarak aşağıdaki hususlar gerçekleştirilecektir.

- Şair ve yazarın hayat hikâyesi ile metin arasında ilişki kurma
- Şair ve yazarın ortak temalara getirdiği farklı yorumları açıklama
- Şair ve yazarın beslendiği kültür kaynaklarını açıklama
- Şair ve yazarın toplumsal düşüncelerden etkilenip etkilenmediğini belirleme
- Şair ve yazarın, dönemindeki ve geçmişteki diğer yazarlardan etkilenip etkilenmediği belirleme
- Şair ve yazarın, dönemindeki yazarları ve şairleri etkileyip etkilemediğini belirleme
- Şair ve yazarın sanata getirdiği yenilikleri belirleme
- Şair ve yazarın edebî grup içindeki ve edebiyat tarihindeki yerini açıklama
- Şair ve yazarın önemli eserleri hakkında bilgi edinme

17. Teknik liseler ile meslek liseleri başta olmak üzere her derece ve türdeki okullarda okutulacak konular, haftalık ders saatleri ve yıllık eğitim süresi dikkate alınarak –programın yapısı ve mahiyeti değiştirilmeden- zümre öğretmenleri tarafından belirlenmelidir. Bu belirlemeden hareketle yıllık plan hazırlanmalı, yıllık planda yer alacak metinler, dönemin edebiyat zevk ve anlayışını iyi temsil etmelidir. Zümre öğretmenleri programın yapısını değiştirmeden ders saati sayısına göre konuları azaltıp çoğaltabilir. Bu azaltma ve çoğaltma örnek metin seçimiyle gerçekleşmelidir (Türk Edebiyatı Öğretim Programı, 2011, s.11-12).

Tablo 4.1. 9. Sınıf Kazanımların Sınıflara ve Ünitelere Göre Dağılımı

ÜNİTELER (9. Sınıf)	KAZANIM SAYISI
I.ÜNİTE GÜZEL SANATLAR VE EDEBİYAT	36
II. ÜNİTE COŞKU ve HEYECANI DİLE GETİREN METİNLER (ŞİİR)	39
III. ÜNİTE OLAY ÇEVRESİNDE OLUŞAN EDEBÎ METİNLER	36
IV. ÜNİTE ÖĞRETİCİ METİNLER	12
TOPLAM	123

Tablo 4.2. 10. Sınıf Kazanımların Sınıflara ve Ünitelere Göre Dağılımı

ÜNİTELER (10. Sınıf)	KAZANIM SAYISI
I.ÜNİTE: TARİH İÇİNDE TÜRK EDEBİYATI	9
II. ÜNİTE: DESTAN DÖNEMİ TÜRK EDEBİYATI	30
III. ÜNİTE: İSLAM UYGARLIĞI ÇEVRESİNDE GELİŞEN TÜRK EDEBİYATI	123
TOPLAM	152

Tablo 4.3. 11. Sınıf Kazanımların Sınıflara ve Ünitelere Göre Dağılımı

ÜNİTELER (11. Sınıf)	KAZANIM SAYISI
1.ÜNİTE: BATI TESİRİNDEKİ TÜRK EDEBİYATINA GİRİŞ (YENİLEŞME DÖNEMİ TÜRK EDEBİYATI)	5
II. ÜNİTE: TANZİMAT DÖNEMİ EDEBİYATI (1860-1896)	48
III. ÜNİTE: SERVET-İ FÜNÛN EDEBİYATI (EDEBİYAT-I CEDİDE) (1896-1901) ve FECR-İ ÂTİ TOPLULUĞU (1909-1912)	64
IV. ÜNİTE: MİLLÎ EDEBİYAT DÖNEMİ (1911-1923)	82
TOPLAM	199

Tablo 4.4. 12. Sınıf Kazanımların Sınıflara ve Ünitelere Göre Dağılımı

ÜNİTELER (12. Sınıf)	KAZANIM SAYISI
I. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİ TÜRK EDEBİYATI (1923-...)	6
II. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİNDE ÖĞRETİCİ METİNLER	8
III. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİNDE COŞKU VE HEYECANI DİLE GETİREN METİNLER (ŞİİR)	108
IV. ÜNİTE: CUMHURİYET DÖNEMİNDE OLAY ÇEVRESİNDE OLUŞAN EDEBÎ METİNLER	53
TOPLAM	175

4.1.2 Finlandiya'da Dil ve Edebiyat Öğretim Programı

Fin Dili ve Edebiyatı dersinin öğretim amacı öğrencilerin,

> 1. Fin dili becerisinin yanı sıra hem metin hem de etkileşim becerisini derinleştirmesi ve çeşitlendirmesi. Böylelikle hedefe göre, uygun bir şekilde kendini ifade etmesi ve çevresiyle etkileşim kurması,
> 2. Hem dil, kurmaca olan ve olmayan edebiyat ve medya hakkında hem de karşılıklı etkileşim ile ilgili bilgisini derinleştirmesi ve çeşitlendirmesi.
> 3. Çoklu okuma becerisini derinleştirmesi, farklı metinlerin ve metin bilgisinin hedefleri ve bağlamları hakkında analiz etmesini, yorumlayabilmesi, değerlendirebilmesi, faydalanabilmesi ve üretebilmesi
> 4. Etkileşim becerisinde uzmanlığını derinleştirmesi, farklı etkileşim durumlarını ve ilişkilerini metnin bağlamıyla analiz etmesi ve değerlendirmesi.
> 5. Ortak bir yazı dili ihtiyacının, bilgisinin ve branşının manasını anlaması ve ortak dile hâkim olması.
> 6. Dile ve edebiyata olan yaklaşımının derinleşmesi, genel kültürünün, hayal gücünün ve empati becerisinin genişlemesi, dünya görüşünü ve kimliğini yapılandırması,
> 7. Hem farklı bilgi kaynaklarını, bilginin güvenilirliğini, geçerliliğini ve amacını değerlendirmesi, hem de duruma uygun bilgi kaynağını araştırabilmesi ve seçebilmesi,
> 8. Telif haklarını anlaması, onu uygulaması, bilginin kaynaklarını doğru bir şekilde kullanması.
> 9. Hem öğretim programının bütün alanlarında bilgi ve iletişim teknolojisinden faydalanabilmesi, hem de dili, metinleri ve etkileşimi dijital hale getirmenin etkisini anlaması,
> 10. Dilden ve kültürden keyif alması, onun çeşitliliğinin değerini bilmesi, dilin ve kültürün modern kültürdeki tarihi anlamını ve görüşünü anlaması beklenir.

Finlandiya'da dil ve edebiyat eğitimi, ortaöğretim programına göre ders sistemi ile değil kurs sistemiyle verilmektedir. Fin Dili ve Edebiyatı tüm Fin liseleri öğrencileri için zorunludur. Ortaöğretim süresince Fin Dili ve Edebiyatı dersinden en az 6 kursu almak zorundadır. 6 zorunlu, 3 ülke çapında derinlemesine ve 3 okula özgü derinlemesine kurs olmak üzere toplamda 12 kurs bulunmaktadır. Ortaöğretimde öğrencinin tüm derslerden en az 75 kurs alması gerekmektedir.

Kursların amaçları üniteleri ya da sınıfları bölümlere ayırıp kategorize ederek belirtilmemiştir. Amaçlar her kurs için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Öğretim programında 6 zorunlu ve 3 ülke çapında derinlemesine kursla ilgili amaçlar belirtilirken, okula özgü 3 kursun amaçları okulların kendi hazırladıkları öğretim programında yer almaktadır. Bu nedenden dolayı her okulun kendine özgü derinlemesine kursunun ismi ve amaçları farklılık göstermektedir. Genel öğretim programında zorunlu ve ülke çapındaki derinlemesine kursların amaçları verilmiştir. Ancak her okul kendi içerisinde bu

amaçlara bağlı kalarak kendi öğretim programını yeniden yorumlamaktadır. Gözlemlenen okullardan biri olan Helsinki Normaalilyseo Lisesi'nin de merkez öğretim programına bağlı kalarak kendi öğretim programını hazırlamıştır. Munkkiniemi'nin ve Helsinki Normaalilyseo'nun içerikleri yaklaşık olarak benzerlik göstermektedir. Aralarındaki tek fark okula özgü 3 kursun amaçlarıdır. Aşağıda verilen kurslar ve amaçları ÄOL (Anadili Öğretmenleri Birliği) tarafından gönderilen Helsinki'de bulunan Munkkiniemi Lisesinin hazırlamış olduğu programdır.

Zorunlu Kurslar (OPS 2016)

Metinler ve Etkileşim (ÄI1)

Metin bir kavram olarak ele alınır. Özetler, yorumlar ya da haber gibi farklı metinler yazılır, araştırılır ve analiz edilir. Kurmaca edebiyat okunulur, verileri temel alarak yazı yazılır ve konuşma becerileri geliştirilir. Bu kurs, diğer kurslardan bağımsız bir şekilde işlenemez.

Dil, Kültür ve Kimlik (ÄI2)

Kimlik inşasında dilin, kültürün ve edebiyatın önemi sorgulanır. Finlandiya'da dil değişimi ya da çok dillilik gibi Fin dili ve kültürü üzerinde araştırma yapılır. Konunun süreci yazılır ve dili koruma konusu ele alınır. Edebiyat okunulur ve temel oluşturulur. Bu kurs, diğer kurslardan bağımsız bir şekilde işlenemez.

Edebiyatın Metodu ve Yorumu (ÄI3)

Edebi türlerden hikâyelerin, şiirlerin ve tiyatro oyunlarının analizinin ve kavramları uygun bir şekilde yorumlamanın hem alıştırması yapılır hem de derinleştirilir. Herhangi bir sanat resmi okunarak ele alınır. Edebiyat okunur ve tiyatroya uğranır. Edebiyat okumak konusunda tartışma yapılır. Bu kurs, diğer kurslardan bağımsız bir şekilde işlenemez.

Metinler ve Tesirler (ÄI4)

Metinlerin ve metin dilinin özellikle bakış açısına etkisi üzerinde düşünülür. Tartışmayı ve farklı metinleri etkileyen yollar tanıtılır. Medyanın etkisi nedir(SOR). Yazılarda ve konuşmalarda yer alan görüşler araştırılır ve ortaya konulur. Bu kurs, diğer kurslardan bağımsız bir şekilde işlenemez.

Metin ve Bağlam (ÄI5)

Hem çeşitli metinlerin stil özellikleri üzerinde düşünülür hem de metinlerin dil planında kullanılan bakış açısı ele alınır. Hem Fin hem de dünya edebiyatından karakter çalışmaları okunarak ve analiz edilerek metinlerin yorumlanmasında bağlamın önemi öğrenilir. Edebiyat ve edebi yazılar hakkında tartışılır. Bu kurs, diğer kurslardan bağımsız bir şekilde işlenemez.

Çağdaş Kültür ve Anlatılar (ÄI6)

Finlandiya'nın ve başka ülkelerin çağdaş edebiyatı hakkında bilgi verilir. Herhangi bir yerde güncel bir metin tanıtılır ve mümkünse tiyatroya, sinemaya ya da herhangi bir sergiye gidilir. Farklı öğrenme ortamlarında deneyimler ve okuma hakkında tartışma yapılır ve yazılır. Dilbilgisi konusu derinleştirilir ve dili muhafaza etmekle ilgili çalışmalar yapılır. Bu kurs, diğer kurslardan bağımsız bir şekilde işlenemez.

Ülke Çapında Derinlemesine Kurslar

Konuşma ve Etkişelim Becerisinin Derinleşmesi (ÄI7)

Sözlü iletişim ile ilgili beceriler zenginleştirilir ve derinleştirilir. Konuşma cesareti ve kendini ifade etmede özgüven geliştirilir. Herhangi bir durum için sunum yapma ve gruplarla birlikte olabilme becerisi konusunda alıştırma yapar. Fince konuşma kültürü tanıtılır. Bu kurs, diğer kurslardan bağımsız bir şekilde işlenemez.

Yazma Becerisini Derinleştirme (ÄI8)

Yazma süreciyle ilgili olarak beceri pratiği yapılır, yazı yazmayı zenginleştirme ve derinleştirme amaçlanır. Geniş kapsamlı ve verilere dayanar metin yazma becerileri güçlendirilir. Dili koruma konusu ele alınır. Ayrıca medya metinleri üretilir ve analiz edilir. Bu kursa katılım 1-6 zorunlu kursların başarıyla tamamlanmasına bağlıdır. Bu kurs, diğer kurslardan bağımsız bir şekilde işlenemez.

Okuma Becerisini Derinleştirme (ÄI9)

Eleştirel ve kültürel okuma becerisi derinleştirilir. Çeşitli metinleri analiz etme, yorumlama, üretme ve değerlendirme becerisi çok yönlü hale getirilir. Metin analizi yapılır ve okumayla ilgli olarak tartışılır. Bu kursa katılım 1-6 zorunlu kursların başarıyla tamamlanmasına bağlıdır. Bu kurs, diğer kurslardan bağımsız bir şekilde işlenemez.

Okula Özgü Derinlemesine Kurslar

Temiz Bir Dil ve Dilin korunması (ÄI10)

Yazma merkezli ya da gramerden kaynaklanan sorunların nedeni incelenir. Herbir katılımcının ilgisine göre sorunlar araştırılır. Pratik alıştırmalarla zenginleştirilir. Bu kurs, diğer kurslardan bağımsız bir şekilde işlenemez.

Edebiyatın Teması (ÄI11)

Öğrenciler ilgilerine göre edebiyatın temasını (mesela yerli edebiyatta polisiyenin özelliklerini ya da kadının tasviri gibi) bir soruşturmaya bağlı olarak seçerler. Polisiye ya da Fin edebiyatının klasik konuları gibi tematik kurslar sadece belli bir edebiyat türüne uygulanabilir. Bu kurs, diğer kurslardan bağımsız bir şekilde işlenemez.

Yazma Zevki ve Yaratıcı Yazarlık (ÄI12)

Çok yönlü yazma çalışmalarıyla yazılı ifadeler geliştirilir ve belgelenir. Özellikle zorunlu derslerde işlenmeyen metinler yazılır. Sözlü ve yazılı olarak dönüt verme ve düzeltme üzerinden pratik yapılır. Bu kurs, diğer kurslardan bağımsız bir şekilde işlenemez.

Sözlü İletişim Final Sınavı

Sözlü iletişim final sınavı abitur olarak tamamlanabilir. Sözlü iletişim derinlemesine kurs (ÄI7) tamamlanmadan önce talep edilebilir, ancak bu durum zorunlu değildir. Sözlü iletişişm final sınavı Aralık ya da Ocak ayında düzenlenebilir. Sınav iki bölümden meydana gelir. Hem grup iletişimi(sohbet) hem de şahsi olarak hem de bireysel olarak konuşmadan oluşur.

Lise'de 1. Sınıfta "Metinler ve Etkileşim" dersi için genel olarak SÄRMÄ Ödevler 1, "Dil, Kültür ve Kimlik" dersi için SÄRMÄ Ödevler 2, "Edebiyatın Metodu ve Yorumu" için SÄRMÄ Ödevler 3 kitabı tercih edilmektedir. Fin Dili ve Edebiyat ders kitabı da tüm yıl boyunca geçerlidir.

Lise'de 2. Sınıfta Metinler ve Tesirler, dersi için SÄRMÄ Ödevler 4 "Metin ve Bağlam" dersi için SÄRMÄ Ödevler 5 kitabı tercih edilmektedir. Fin Dili ve Edebiyatı ders kitabı da tüm yıl boyunca geçerlidir.

Lise'de 3. Sınıfta "Çağdaş Kültür ve Anlatılar" dersi için SÄRMÄ Ödevler 6, "Yazma Becerisini Derinleştirme" dersi için SÄRMÄ Ödevler 8, "Okuma Becerisini Derinleştirme" dersi için SÄRMÄ Ödevler 9 kitabı tercih edilmektedir. Fin Dili ve Edebiyatı ders kitabı Lise 1. ve Lise 2. Sınıfta olduğu gibi Lise 3. sınıfta da okutulmaktadır.

Tablo 4.5. Sınıflara ve Kurslara Göre Okutulan Kitaplar

	OKUTULAN KURSLAR	**KURSLARDA TERCİH EDİLEN DERS KİTAPLARI**
Lise 1. Sınıf	Metinler ve Etkileşim (ÄI1) Dil, Kültür ve Kimlik (ÄI2) Edebiyatın Metodu ve Yorumu (ÄI3)	SÄRMÄ Fin Dili ve Edebiyatı (E-kitap da olur) SÄRMÄ Ödevler 1 (ÄI1) SÄRMÄ Ödevler 2 (ÄI2) SÄRMÄ Ödevler 3 (ÄI3)
Lise 2. Sınıf	Metinler ve Tesirler (ÄI4) Metin ve Bağlam (ÄI5)	SÄRMÄ Fin Dili ve Edebiyatı (E-Kitap da olur) SÄRMÄ Ödevler 4 (ÄI4) SÄRMÄ Ödevler 5 (ÄI5)
Lise 3. Sınıf	Çağdaş Kültür ve Anlatılar (ÄI6) Yazma Becerisini Derinleştirme (ÄI8) Okuma Becerisini Derinleştirme (ÄI9)	SÄRMÄ Fin Dili ve Edebiyatı (E-Kitap da olur) SÄRMÄ Ödevler 6 (ÄI6) SÄRMÄ Ödevler 8 (ÄI8) SÄRMÄ Ödevler 9 (ÄI9)

Hedeflerin Kurslara Göre Dağılımı

Tablo 4.6. Lise 1. Sınıf Hedef Tablosu

KURS (LİSE 1. SINIF)	**HEDEF SAYISI**
Metinler ve Etkileşim	5
Dil, Kültür ve Kimlik	5
Edebiyatın Metodu ve Yorumu	5
Toplam	**15**

Tablo 4.7. Lise 2. Sınıf Hedef Tablosu

KURS (LİSE 2. SINIF)	**HEDEF SAYISI**
Metinler ve Tesirler	4
Metin ve Bağlam	4
Toplam	**8**

Tablo 4.8. Lise 3. Sınıf Hedef Tablosu

KURS (LİSE 3. SINIF)	**HEDEF SAYISI**
Çağdaş Kültür ve Anlatılar	5
Yazma Becerisini Derinleştirme	4
Okuma Becerisini Derinleştirme	4
Toplam	**13**

4.1.3 Karşılaştırma

Türkiye'de 2005'te alınan kararla Türk Dili ve Edebiyatı dersi Türk Edebiyatı ve Dil ve Edebiyat olmak üzere iki ders olarak okutulmuştur. 2015'te alınan ve 2016-2017 öğretim yılında 9. sınıftan itibaren uygulanmaya başlayarak yeniden Türk Dili ve Edebiyatı olarak birleşmiştir. Finlandiya'da Anadili ve Edebiyatı adıyla Fin edebiyatı ve dil ve anlatım konuları bir bütün olarak işlenmektedir. Finlandiya da 2016-2017 öğretim yılında yeni bir sisteme geçmiştir. Araştırma konusu 2015-2016 öğretim yılını kapsamaktadır. Ancak Finlandiya'da eğitim programı yenilenmeden öncede de dil ve edebiyat dersleri bir bütün olarak işlenmekteydi.

Türkiye'de resmi dil Türkçe'dir. Öğretim programında dilin önemi üzerinde durulmuştur. Türkçenin dünya dilleri üzerindeki önemini öğrenmeyi, Türkçenin köklü bir dil ailesinden geldiği bilincini kazandırmayı amaçlamaktadır. Finlandiya'da Fince ve İsveççe olmak üzere iki resmi dil bulunmaktadır. İsveççe liselerde Fince, Fin liselerde İsveççe kurslar bulunmaktadır. Fin dilinin korunmasının yanı sıra genel amaçlarda öğrenciden "Dilden ve kültürden keyif alması, onun çeşitliliğinin değerini bilmesi, dilin ve kültürün modern kültürdeki tarihi anlamını ve görüşünü anlaması" beklenir Fin öğretim sisteminde diller, dillerin çeşitliliği zenginlik olarak görülmekte ve öğrencilerden de çok kültürlülüğü, çok dilliliği anlaması beklenmektedir. Bu nedenden dolayı Finlandiya'da yaşayan her birey ilköğretimden itibaren en az iki dil öğrenir.

Türkiye'de öğretim programında kazanım sayısı 649, Finlandiya'da ise amaç sayısı zorunlu kurslarda 28, ülke çapında derinlemesine kurslarda 14 olmak üzere toplamda amaç sayısı 42'dir. Okula özgü derinlemesine kursların amaç sayıları değişkenlik göstermektedir. Türkiye'de her ünite ve her konu için ayrı ayrı kazanımlar belirlenmiştir. Finlandiya'da ise amaçlar her kurs için genel anlamda tarif edilmiştir.

Türkiye'de öğretim programı Türk Edebiyatı ve Dil ve Edebiyat için ayrı ayrı hazırlanırken Finlandiya'da öğretim programı Fizik, Kimya, Fin Dili ve Edebiyatı, İsveç dili ve Edebiyatı gibi liselerde okutulan tüm derslerin programını kapsamaktadır. Türkiye'de öğretim programı daha kapsamlı hazırlanırken Finlandiya'da öğretim programı daha sade ve genel hazırlanmaktadır.

Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatımı dersi için etkinlik örnekleri ve açıklamalar ayrıntılarıyla yazılmıştır. Fin Dili ve Edebiyatı dersi için etkinlik örnekleri ve ayrıntılı açıklamalar yapılmamıştır.

Türk Edebiyatı dersinde metnin nasıl işlenmesi konusunda açıklamalar yapılmıştır. Fin Dili ve Edebiyatı dersinden metin inceleme konusunda bir ayrıntı verilmemiştir Zira Finlandiya'da öğretmenler derste ne yapmaları gerektiğine kendileri karar vermektedir.

Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım dersi ünitelere göre planlanmıştır. Fin Dili ve Edebiyatı dersi için ünite sistemi yoktur. Her iki ülkede de konuların sınıflandırılmasında kronolojik bir yaklaşım bulunmaktadır.

Okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri her iki ülkenin öğretim programında mevcuttur. Ne var ki Finlandiya'da okuma ve yazma becerisine daha çok önem vermektedir. Bunun sebebi de Türkiye'de üniversite giriş sınavı sistemi ile Finlandiya'da lise bitirme sınavının farklı tarzlarda olmasıdır.

Hem Türkiye'de hem de Finlandiya'da öğretim merkezinde öğrenci vardır. Finlandiya'da öğretmen kendi dersi için izlenecek yolu kendi karar verebilmekte ve öğrenciye rehberlik etmektedir. Türkiye'de ise öğrenci merkezlilik uygulamada öğretmen merkezliliğe dönüşmektedir.

Türkiye'de ortaöğretimin herbir kademesi için ayrı ayrı hazırlanırken, Finlandiya'da konu anlatımı tek bir kitapla yapılmakta ve her kurs için ayrı Ödev kitapları düenlenmektedir.

Türkiye'de öğretim programının uygulanması merkezidir. Finlandiya'da ise öğretim programı Türkiye'ye göre daha esnektir. Finlandiya'da okullar ve öğretmenler öğretim programının yöneticisi, uygulayıcısıdır. Ders kitabını da kendileri seçmektedir.

4.2. Kanon ve Pedagoji Siyaseti

4.2.1. Finlandiya'da Okullarda Ne Okutulur?

AB ülkelerinden Finlandiya, İskandinavya, Hollanda, Belçika ve Lüksemburg diğer AB ülkeleriyle mukayese edildiğinde istisna bir konumdadır, zira bu ülkelerde okulda okutulacak kitaplar devlet tarafından belirlenmemektedir. Protestan ülkelerde didaktik özerklik hüküm sürmektedir: Neyi nasıl öğreteceğine büyük ölçüde öğretmen karar verebilmektedir. Metinlere yaklaşımda geniş bir anlayış hâkim ve metinler konusunda hiyerarşi yapılmak istenmemektedir. Hollanda'da ve Belçika'da bile milli edebiyat anlayışı yasaklanmıştır. Hollanda çok kültürlülüğe sahip bir ülkedir. Belçika da Fransızca ve Flamanca konuşanlar arasındaki kızgınlık artabilmektedir. Lüksemburg'un resmi dili Almanca ve Fransızca olmasına rağmen kendi Flamanca olarak edebiyat yapılmaktadır.

İskandinavya'da geniş metin anlayışının hâkim olmasını demokrasinin el üstünde tutulması ve milliyetçiliğin tahliyesi olarak görülebilir. Finlandiya'da bu durum 1960'ların edebiyat tartışması temel alınarak anlaşılabilir. Bu yıllarda hem burjuvanın hem de solun kültürel hegemonyasından korkulmuştur. Diğer taraftan İskandinavya'da milli edebiyatın kültürel hegemonyanın bir parçası olduğu Fransa, Almanya, İngiltere gibi büyük ülkelerle aynı uzunlukta yüksek bir edebiyat geleneğine sahip değildir. Zira söz konusu edebiyat, dünya edebiyatıdır (Jon Wolfgang von Goethe, başka ülkelerin edebiyatına etki eden edebiyatı dünya edebiyatını olarak tanımlamaktadır.) AB pedagojisi büyük kültürlerin üstünlüğünü vurgulamak yerine birbirinden etkilenen kültürlerle bir Avrupalı kimliği oluşturmak istedi.

1991'de AB kanonu ile ilgili yapılan anketlerde büyük ölçüde mutabakat sağlanmıştı. Bu kanona Shakespeare, Molière, Dostoyevski, Camus, Kafka, Andersen, Cervantes ve Tolstoy dâhil olmuştu. Finlandiya'dan sunulan listede sadece Södergran ve Waltari vardı ve hiçbiri seçilmemişti. Bu araştırmalar belki şimdi yapılsaydı Fransa'dan FNAC, Prix Femina Etranger gibi edebiyat ödüllerini kazanan ve kitapları birçok dile çevrilen Sofi Oksanen kabul edilebilirdi. Zira büyük dillerin edebiyat öğretimi çeviri edebiyatla açılırsa diğer yazarların AB dillerine çevrilme imkânı doğabilirdi.

Edebiyat pedagojisi siyasidir. Bu durum okullarda okutulan edebiyat kanonları incelendiğinde de anlaşılmaktadır. Edebiyat kanonuna toplumda hususi bir yeri olan eserler ihtiva eder. Kanonun eleştirel olarak ele alınmaya başlandığı 1960'lı yıllara kadar Finlandiya'da kitapların seçimlerini milli kültür programı yönetiyordu. Daha sonra çeşitli edebiyat çevrelerinde, farklı okuyucu kitlelerinde, hatta şahısların bile kanonları olduğu fark edildi. Dahası kanonların yaşadığı anlaşıldı. Bu kanonlar aşağıdaki okul edebiyat listelerinden de anlaşılabileceği gibi zamanla değişmektedir.

Edebiyat seçimi meşakkatli bir iştir. Belli metinleri ve söylemleri öğretirken aynı zamanda hangi söylemin ya da tarzın doğru olup olmadığını, deneyimleri örgütleyerek, seçerek ve görerek öğrenmekteyiz. Metinlerin miktarı ve seçenekleri geniş ölçüde tutularak okunacaklar listesi çeşitlendirilmektedir: medya, bilgi ve sanat metinleri.

4.2.1.1. Milli Edebiyat ve Dünya Klasikleri

1941 yılında devlet, Eğitim Başarıları ve Metotları Yönergesinde (Virke 4/1965) okullara uygun olan 15 yazarı sundu:

Tablo 4.9. 1941 Yılında Okullara Sunulan Yazarların Listesi

1. Mikael Agricola
2. Daniel Juslenius
3. Henrik Gabriel Porthan
4. J. L. Runeberg
5. Aleksis Kivi
6. Juhani Aho
7. Minna Canth
8. Teuvo Pakkala
9. Johannes Linnankoski
10. Eino Leino
11. V. A. Koskenniemi
12. F. E. Sillanpää
13. William Shakespeare
14. Molière
15. Henrik Ibsen

İlk dört isim şüphesiz listededir zira milli bilinç açısından önem arz ettiği için listede yer almaktadır. Kadın yazarlardan ise sadece Minna Canth vardır. Yeni edebiyattan ise Nobel ödüllü Frans Emil Sillanpää görülür. Dünya edebiyatından ise İngiliz, Fransız ve Norveçli birer yazar seçilmiştir

1965'te Anadili Öğretmenleri Birliği liselerde okutulacak eserleri kendi tavsiyelerine göre yayımlamıştır.

Tablo 4.10. 1965 Yılında ÄOL'nin öneri listesi

Lise 1. Sınıf	
Yazarlar	**Eserler**
Juhani Aho	Juha
Pentti Haanpään	Hikâyeler
Ilmari Kianto	Punainen Viiva
Aleksis Kivi	Seitsemän veljestä
Toivo Pekkanen	Tehtaan varjossa
Toivon Pekkasen	Hikâyeler
Yrjö Jylhän	Şiirler
Nikolay Gogol	Palto, Müfettiş
Ernest Hemingway	Yaşlı Adam ve Deniz
John Steinbeck	İnci, Al Midilli
Molière	Cimri
William Shakespeare	Bir Yaz Gecesi Rüyası
Sofokles	Kral Oidipus
Lise 2. Sınıf	
Yazarlar	**Eserler**
Juhani Aho	Juha, Rautatie
Veijo Meri	Mannilaköysi
Toivo Pekkanen	Tehtaan varjossa, Lapsuuteni
Lauri Viita	Moreeni
Aaro Hellaakoski	Şiirleri

P. Mustapää	Şiirleri
Uuno Kailas	Şiirleri
Eino Leino	Şiirleri
Nikolay Gogol	Ölü Canlar
Pär Lagerkvist	Barabbas
John Steinbeck	Gazap Üzümleri
Anton Çehov	Vişne Bahçesi, Lüzumsuz İnsanlar
William Shakespeare	Macbeth, Romeo ve Juliet
Lise 3. Sınıf	
Yazarlar	**Eserler**
Maria Jotuni	Arkielämää
Väinö Linna	Tuntematon Sotilas
F.E. Sillanpää	Hurskas Kurjuus
Lauri Viita	Moreeni
Yryö Jylhän	
Eeva Liisa Manneri	
P. Mustapää	
Uuno Kailas	
Eino Leino	Şiir Antolojisi
	Eyüp Kitabı ve İlahiler
Fyodor Dostoyevski	Suç ve Ceza
Franz Kafka	Açlık Sanatçısı
William Shakespeare	Hamlet

Anadili Öğretmenler Birliğinin oluşturduğu listede dünya edebiyatına 1940'lara oranla daha çok yer verildiği görülmektedir. Rus edebiyatından Gogol, Dostoyevski ve Çehov, Amerikan edebiyatından Hemingway ve Steinbeck, Fransız edebiyatından Camus, Alman edebiyatından Kafka ve İsveç edebiyatından Lagerkvist listeye eklenmiştir. Bibliyografya kültürel olarak farklı yönlere açılma arzusu taşımaktadır.

4.2.1.2. Finlandiya'da 2000'lere Doğru Kanonlar

1990'ların ve 2000'lerin eğitim programları sinemaya kadar uzanan kurmaca medya tekstlerinden oluşan kanonları genişletmektedirler (POPS 1994 ve POPS 2004).

Anadili Öğretmenleri Birliği'nin liselere öneri listesi (Virke 6, 1998)

1. Yerli roman (3 adet), mesela Aleksis Kivi, Juhani Aho, Minna Canth, Väinö Linna)
2. Yerli şiir antolojisi (1 adet), mesela Eino Leino, Edith Södergran, Uuno Kailas, aaro Hellaakoski, Katri Vala
3. Yerli modern kitap (1 adet)
4. İskandinav edebiyatı (1 adet) mesela Henrik Ibsen
5. Rus klasikleri (1adet) mesela Leo Tolstoy, Fyodor Dostoyevski, Anton Çehov
6. Diğer Avrupa edebiyatı (2 adet) mesela Molière, William Shakespeare, Albert Camus, Herman Hesse, Franz Kafka
7. Amerikan edebiyatı (1 adet) mesela Gabriel Garcia Marquez, John Steinbeck, Ernest Hemingway
8. Başka kıtaların edebiyatı (1 adet) mesela André Brink
9. Yabancı modern kitap (1 adet)

Bu liste 1960'larda sunulan listeye benzemektedir ki bu seçenekler arasında milli edebiyata ek olarak komşu ülkelerin klasikleri de eklenmiştir. Uluslararası çizgisi Amerika'dan Afrika'ya tüm dünyaya doğru açılmaktadır. Özel seçme kriterleri arasında hem yerli hem de yabancı çağdaş edebiyattan bahsedilmektedir. Söz konusu yazarlar ve eserler her ikisinde de listede en önemli klasiklerdendir. Önemli türlerden roman ve şiiri daha az verilmektedir. Ne var ki listede Shakespeare, Molière, Çehov ve İskandinav edebiyatından dram sanatında tavsiye edilen Ibsen görülür. Liselerde 3 yıl boyunca zorunlu kurslarda 2, yılda 4 eser olmak üzere toplamda 12 kitap okunmak için sunulur(Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.56).

Öğretmenler okuma merakının edinilmesini, okuma alışkanlığının kazanılmasını edebiyat tarihi öğretiminden daha önemli görmekteydi. Bu önem Rikama'ya göre 1960

ve 1970'lerde yavaş yavaş okuyucuya göre kanonların öne çıkarak gelişmesine bağlı olmuştur. Öğretmenler 2000'lerde edebiyat tarihi öğretimine 1980'lere göre daha çok önem vermiştir(Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.56).

Araştırmada Rikama öğretmenlere okulda okutulan edebiyatta neyi temel aldıkları sordu. Eserin edebiyat değeri ve onun içeriğinin öğrenci açısından ilginç olması öğretmenlerin cevaplarında da aynı ölçüde seçme kriteri olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan kanon fikri öğrencinin okuma tercihlerini dikkate alması ve onların kendi şartlarına göre okumaya itmesi konusunda güçlü bir şekilde etki etmektedir. Bu araştırma 1980'lerden beri yapılan okuma seçimlerinde git gide artış olduğuna işaret etmektedir.1950'lerde neredeyse bütün eserler sınıfların hepsine birlikte okumak için verilirken 2000'lerin başında öğrenciler okunacak kitapların yarısından da fazlasını kendisi seçebilmektedir (Rikama, 2004, s.64).

1980'lerden beri sınıfların tümünde birlikte okunan eserlerin sayısı çok keskin bir şekilde azalmıştır. Rikama'ya göre böylesine bir gelişme en azından lise bitirme sınavının yenilenmesiyle açıklanabilirdi. 1992'de sınava dâhil olan materyal konusu, kısa metinler, hikâyeler, şiirler ve romandan kesitler olarak eğitimin ağırlık noktası değişmiştir ve onların sayesinde metin analizinin alıştırmasını etkin bir şekilde yapmak mümkün hale gelmiştir. Metin bilgisi sınavının kullanımı 2007'de gelişme yönünde devam etti. Karl Grünn'e göre bu yenilik sayesinde eserin bütünü yerine yoğun bir şekilde daha kısa edebiyat metinlerinin okutulmasına başlanmıştır. Grünn, yeni sınav sisteminin öğretimi disipline koyduğunu ve edebiyat analizi becerisini geliştirdiğini ileri sürmektedir (Grünn, 2009, s.34).

Rikama'nın araştırmaları gösterdi ki Fin okullarında tek bir kanon artık söz konusu olamazdı. 2000'lerin başında liselerde okutulan eserlerden Kivi'nin *Yedi Kardeşler*'i ve Linnan'ın *Bilinmeyen Aske'*i daha çok yer almıştır. Ne var ki Rikama'nın sorularına cevap veren öğretmenlerin yarısı bile bu klasikleri bütün sınıfa okutmadı. Rikama araştırmaları gösterdi ki önemli eserlerin okunmaması ortak bir genel kültürü ve milli anlayışı azaltmaktadır. Yine de 1960'larda başlayan okul kanonunun önemi 2000'lerde de devam etti (Rikama, 2004, s.73).

4.2.1.3. Finlandiya'da Eşitliği İnşa Eden Kanonlar

Cinsiyetler arasında ve etnik eşitliğin ilerlemesi okulun eğitim hedefleri arasındadır. Edebiyat öğretmeninin kitap seçerken eşitliğin gerçekleşmesine mani olacak gizli bir eğitim planının olup olmadığını düşünmesi gerekmektedir. Kanonlar geleneksel olarak erkek egemenliğindeydi. Bu nedenle kadın bakış açısının yeterince dikkate alınıp alınmadığına ehemmiyetle bakılmalıdır. Artık 1980'lere gelindiğinde Prof. Sirppa Kauppinen tasniflerde "hegemonik erkeklik" olduğunu fark etmiştir. Erkek çocukların okuma merakının sönmesi konusunda fazlasıyla endişelenmek gerektiğini de yüksek sesle söylemek gerekti (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.58).

Sorunun eğitim metoduyla da ilgisi vardır. Zira kızlar psikolojik, empatik yaklaşımlı bir okuma tarzını tercih ederken erkek öğrenciler somut bir şekilde ve iç gözlemle eseri ele almaktadır. Sanılanın aksine erkek öğrenciler okuduğunu ele alırken kavramlara yabancı değillerdir. Araştırmanın birinde *Abiturientit Pienen tulitikkutytön lukijoina* (1987) ortaya çıktı ki erkek öğrenciler analiz araçlarının olduğu Andersen Masallarını çok yönlü okumuşlardı (Kirstinä, 1987).

Edebiyat kanonları eskiden beri hem erkek egemenliğinde hem de Avrupa merkezli olarak kalmıştır. Hem öğretmenin hem de öğrencinin dünya edebiyatı olarak adlandırılan Avrupa ve Amerikan edebiyatının esas konusunu anlaması gerekmektedir. Kanonun genişlemesi bir meydan okumadır zira Batı edebiyatının metinleri için zaman kısıtlıdır. Mesela *Sama meri, eri maa* (2010) adlı antoloji Asya'nın, Afrika'nın ve Amerika'nın modern edebiyatından bir bakış açısı sunmaktadır. Anadili Öğretmenler Birliği tarafından tavsiye edilen bu kitapla ilgili olarak da öğrencinin kitaptaki metinleri analiz etmesini sağlayan sorular hazırlanmıştır.

Edebiyat kanonlarının en önemli amaçlarından biri Fin öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmakla birlikte onların empati becerisini geliştirmektir. Gelişen empati becerisiyle farklılıkları kabul etmesi, farklılıkları zenginlik olarak görmesi hedeflenmektedir. Bu hedefle öğrenci mesela mültecilerin yaşadıklarına empatiyle yaklaşabilir, onları anlayabilir, mülteci sorununa çözüm sunabilir.

4.2.1.4.Uluslararası Bakalorya (IB) Bitirme İmtihanı Okuma Programı

Uluslararası IB- bitirme imtihanı (*International Baccalaureate*) Fin lise eğitiminden daha çok edebiyata vurgu yapar. 2 yıllık sınav döneminde içlerinden birinin öğrencinin anadili olduğu (Language A) sadece altı konu okutulur. Bu duruma temel öğretim sayısı 10, geniş öğretim sayısı 13 edebiyat eserleri dâhildir. Öğretmenler okunması gereken kitapları bir şekilde okul kanonu için de önerilen IB organizasyonuna göre yazarları ve eserleri seçmektedirler. Seçecek çok şey var, gelgelelim listeler öğretmene Kalevala hariç Fin eğitim planındaki yazarlardan ve eserlerden daha ayrıntılı bir yönerge sunmaktadır. IB- öğretmenleri de bu eserlerin bir kısmını kendi ilgilerine ve öğrencilerin eğilimlerine göre özgürce seçebilmektedir (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.60).

IB- kanonu kendi dilindeki edebiyata ağırlık vermektedir. Öğrenciler dünya edebiyatı klasiklerinden birkaçını okumaktadır. Kitapları ele alınırken eserlerin kültürel bağlamlarına önem verilmektedir. Edebiyatın çeşitli türlerini tanıması ve analiz etme becerisinin gelişmesi önemlidir. Türler ve onun özellikleri detaylı bir şekilde incelenmektedir. Okuma programına çizgi roman gibi çok katmanlı metinler, sinema uyarlaması gibi karma metinler de seçilebilmektedir. Genel olarak kitap seçimlerinde çeşitlilik vurgulanmaktadır. Bu çeşitlilikle okunması gereken eserler farklı dönemleri, dilsel alanları ve edebiyat türlerini temsil etmektedir. Okunması gereken kitapların listesi okuldan okula değişiklik göstermektedir.

Tablo 4.11. IB- lise okuma programı 2010-2012 (Finlandiya Jyväskylä Lisesi IB)

1. Bölüm: Çeviri Edebiyatı
Franz Kafka: *Dönüşüm*
Milan Kundera: *Varolmanın Dayanılmaz Hafifliği*
Albert Camus: *Yabancı*
2. Bölüm: Edebiyatın çeşitli türlerinin analizi
Jussi Kylätasku: *Runar ve Kyllikki* (Tiyatro)
Väinö Linna: *Kuzey Yıldızı'nın Altında* (Roman)
Maria Jotuni: *Kısa hikayeler*
Uuno Kailas: *Seçilmiş Şiirler*
3.Bölüm: Seçilmiş Edebiyat Türlerinin Çalışması

Jarkko Laine: *Şiirlerinden seçmeler*
Eeva-Liisa Manner: *Şiirlerinden seçmeler*
P. Mustapää: *Şiirler*
Seamus Heaney: *Çakıl Sesleri*
4.Bölüm Öğretmenin Serbest Seçimleri
Kreetta Onkeli: *Neşeli Ev*
Matti Yrjänä Joensuu: *Harjunpää ja heimolaiset*
Sofi Oksanen: *Araf*
Halit Hüseyni: *Bin Muhteşem Güneş*

Okuma programının birinci kısmında Dünya edebiyatının 3 dil bölgesinden eserler okutulmaktadır. İkinci kısımda edebiyatın çeşitli türleri ve tarzları tanıtılmaktadır. Üçüncü, metin türlerinin ve özelliklerinin dikkatli bir şekilde incelendiği bölümdür. Antolojiler IB'nin edebiyat öğretimi hedeflerinden biri olarak farklı dönemleri temsil etmektedir. Öğrencilerin farklı kültürlerden gelen insanların bakış açılarını anlamalarına yardımcı olmak hedefler arasındadır. Bu durumun önemi çağdaş edebiyata odaklanan listenin dördüncü bölümünde sunulmaktadır.

4.2.1.5. Okuma Diploması Kanonu

Finlandiya'nın çeşitli bölgelerinde ilkokuldan liseye kadar okuma merakı oluşturmak ve ödüllendirmek için okuma diplomaları geliştirilmiştir. Okuma diplomalarının hedefi edebiyat merakını canlı tutmak, okuma kavramlarını sunmak ve genç okuyuculara edebiyatın çeşitli türleriyle tanıştırmaktır. Belediyelerin birçoğu okuma diplomalarını kütüphane çalışanlarının ve öğretmenlerin işbirliğiyle gerçekleştirdi. Şehir kütüphanelerinin internet sayfalarında çeşitli sınıf seviyelerine göre kişiselleştirilmiş kitap listeleri bulunmaktadır, bu listeleri okuma diplomalarını yapanlar seçmektedir ve kararlaştırılan sayıda eserler okunmaktadır (genel olarak 8-10 eser/ sınıf-seviye). Öğrenci her okuduğu kitabın ardından küçük bir ödev yapmaktadır ve ardından öğretmen ona okuma diploması vermektedir. Okuma diploması sayfasında çok çeşitli ödev önerileri de bulunmaktadır.

Okuma diplomasının kitap listeleri genellikle türler ve temalar temel alınarak bölümlere ayrılmıştır. Mesela devletin *Kunnari*-okuma diplomasında yüksek sınıflardaki öğrenciler aşağıdaki kitapları gruplara göre okumaktadırlar:

Gerilim: Korku, polisiye ve gerilim
Geçmiş hikâyeler: Anılar ve günlükler, savaş zamanı, tarihi romanlar
Gelecek efsaneler: bilim kurgu romanları, ütopya
Fantezi: Efsaneler, sihir, hayal dünyası, masallar
İnsanlar: Klasik romanlar, farklı dönemlerde gençlik hayatı
Seyahat: Değişimler, seyahatler, büyüme hikâyeleri
Tabiat hikâyeleri: Hayvanlar, tabiat tasvirleri ve tabiatın mucizeleri
Mizah: Gülünç anlar
Kısa düz yazı: Öyküler, köşe yazıları, seçilmiş hikâyeler
Şiirler ve oyunlar: Lirik, drama

Listelerde gençlerin tercih ettiği fantezi, çizgi roman ve rock liriği gibi türler verilmiştir. *Kunnari*- okuma diploması onun bir parçası olarak kitaplardan uyarlanan filmlerin olduğu çoklu ortamdır. Listelerin temelinde geniş bir metin anlayışı bulunmaktadır ve popüler kültür doğal olarak klasik kültüre yer açmaktadır.

Okuma diplomasının okuma listeleri hem öğretmenlere hem de öğrencilere kitap seçiminde yardımcı olmaktadır. Listeleri temel alan öğretmen fikri basit olan bir kitap okuma tavsiyesi hazırlayabilmektedir. Mesela öğretmen kitapta geçen olaylardan ve şahıslardan biraz bahseder ve metnin can alıcı noktasında anlatmayı bırakır ve "Bu durum nasıl çözülür? Eserin bütününü okuduğunuzda cevabı alabileceksiniz" der. Ayrıca bu durum kütüphanelerde düzenlenir ki o zaman öğretmen yeni gençlik edebiyatı hakkında da kütüphanedeki uzmanlardan yardım alabilmektedir. Bazı kütüphanelerde uzmanlar kitap dolusu torbalarla okullara giderler. Kitap rehberliğinin öncüsü Marja Leena Mäkelä'dir (Kirjavinkkarikirjasta, 1998).

Kitap öneri çeşitlerinden biri de "kitabın tadına bakmak" düzenlemesidir. Çeşitli kitaplar sınıfa getirilir. Mesela 20 öğrenciden oluşan gruba her biri 5 nüshadan oluşan 4 eser verilir. Amaç öğrencilerin "kitabın tadını" bulma imkânının sunulmasıdır. Yani

kitapların her birini birkaç dakika okumaktadırlar. Sonunda öğrenciler en çok beğendikleri kitap için oy verirler ve okuma tecrübelerini karşılaştırırlar. Bu metoda göre bütün sınıfın beraber okuyacağı kitap seçilebilmektedir ya da okuma grupları oluşturulabilmektedir (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.63).

4.2.2.Türkiye’de Ne Okutulur?

Türkiye’de edebiyat kanon konusu üzerinde çok çalışma yapılmamıştır. Dil ve edebiyat öğretiminde de yer edinmeyen kanon kavramı eğitimde okunmak üzere seçilen kitaplar olarak ele alındığında 11. ve 12. sınıf ders kitabının başında verilen okunacaklar listesi ya da 100 Temel Eser kanon olarak görülebilmektedir.

Tablo 4.12. 100 Temel Eser

M. Kemal Atatürk	Nutuk
Kutadgu Bilig'den Seçmeler	
Dede Korkut Hikâyeleri	
Yunus Emre Divanı'ndan Seçmeler	
Mevlana	Mesnevi’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 Hikâyeleri
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	Otuz Beş Yaş (Bütün Şiirleri)
Kemal Tahir	Esir Şehrin İnsanları
Orhan Kemal	Eskicinin Oğulları
Sait Faik Abasıyanık	Kayıp Aranıyor
Sait Faik Abasıyanık	Hikâyelerinden Seçmeler
Halikarnas Balıkçısı	Aganta Burina Burinata

Kemal Bilbaşar	Cemo
Samim Kocagöz	Kalpaklılar
Tarık Buğra	Küçük Ağa
Necati Cumalı	Tütün Zamanı
Rıfat Ilgaz	Karartma Geceleri
Orhan Hançerlioğlu	Yedinci 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 Oteli
Cemil Meriç	Bu Ülke
Ali Fuat Başgil	Gençlerle Başbaşa
Naki Tezel	Türk Masalları
Salâh Birsel	Boğaziçi Şıngır Mıngır
Bahattin Özkişi	Sokakta
Beydeba	Kelile veDimne
Eflatun	Devlet
Eflatun	Sokrates'in Savunması
Sadi	Gülistan
Cervantes	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 Çalıyor
William Faulkner	Ses ve Öfke
İvo Andriç	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

4.3. Ders Kitapları ve Materyalleri

4.3.1. Türkiye'de Dil ve Edebiyat Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Materyalleri

Kazanımların gerçekleştirilmesini sağlayan en önemli araçlardan biri ders kitaplarıdır. Ders kitapları eğitim-öğretim sürecinde kullanılsın ya da kullanılmasın bize dönemin eğitim sistemi hakkında bilgi verebileceköğretim materyallerinden biridir. Bu bölümde 9, 10, 11, 12. sınıfların ders kitapları incelenecektir.

Türk Edebiyatı 9 (EKOYAY): Dr Serdar Derman, Dr Murat Ateş, editör Dr. Metin Oktay, dil uzmanı Mustafa Bektaş, görsel tasarımcı Hüseyin Turhan Solak, ölçme ve değerlendirme uzmanı Hasan Pektaş, program geliştirme uzmanı Doç. Dr. Ali Murat Sümbül, rehberlik ve gelişme uzmanı Yıldız Tanrıver tarafından hazırlanan kitap "MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 20.12.2010 tarih ve 308 sayılı kurul kararı ile 2011-2012 öğretim yılında itibaren 5 (beş) yıl süre ile Ders Kitabı" olarak kabul

edilmiştir. Kitap 216 sayfadır. Dört üniteden oluşmaktadır. I.Ünite Güzel Sanatlar ve Edebiyat, II. Ünite Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir), III. Ünite Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler ve IV. Ünite Öğretici Metinler.

Türk Edebiyatı 10 (NOVA Yayıncılık): Yaşar Tatlıtürk, editör Reyhan Aydın, dil uzmanı Nuray Karabulut, görsel tasarım Tufan Yaşar, ölçme ve değerlendirme uzmanı Hülya Başaran, program geliştirme uzmanı Mehmet Yıldızlar, gelişim uzmanı Nuriye Altuntop tarafından hazırlanmıştır. Kitap 206 sayfadır. Üç üniteden oluşmaktadır. I. Ünite Tarih İçinde Türk Edebiyatı, II. Ünite Destan Dönemi Türk Edebiyatı, III. Ünite İslam Uygarlığı çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı.

Türk Edebiyatı 11 (EKOYAY): Dr. Metin Oktay, editör Dr. Murat Ateş dil uzmanı Mustafa Bektaş, görsel tasarımcı Hüseyin Turhan Solak, program geliştirme uzmanı, Doç. Dr. Ali Murat Sünbül, ölçme değerlendirme uzmanı, Hasan Pektaş, rehberlik ve gelişme uzmanı, Yıldız Tanrıver tarafından hazırlanan kitap "MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 14.06.2011 tarih ve 74 sayılı kurul kararı ile 2012-2013 öğretim yılında itibaren 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı" olarak kabul edilmiştir. Kitap 220 sayfadır. Dört üniteden oluşmaktadır. I. Ünite Batı Tesirindeki Türk Edebiyatına Giriş (Yenileşme Dönemi Türk Edebiyatı), II. Ünite Tanzimat Dönemi Edebiyatı (1860-1896), III. Ünite Servet-i Fünun Edebiyatı (Edebiyat-ı Cedide) (1896-1901) ve Fecr-i Âti Topluluğu (1909-1912), IV. Ünite Milli Edebiyat Dönemi (1911-1923). MEB tarafından hazırlanan 11. sınıf kitabında da aynı üniteler bulunmaktadır. Tek fark 11. sınıf kitabının başında okunması gereken kitapların listesi bulunmaktadır.

Türk Edebiyatı 12 (LİDER Yayıncılık): Cafer Yıldırım, Ali Asker Ova, editör Nadir Engin Uzun, dil uzmanı Aşkın Çelik, görsel tasarımcı Nuray Tomar, ölçme ve değerlendirme uzmanı Emrah Tokat, program geliştirme uzmanı Yaşar Kocaoğlu, rehberlik uzmanı Sevil Sevilir tarafından hazırlanan " MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 08.12.2011 tarih ve 193 sayılı kurul kararı ile 2012-2013 öğretim yılında itibaren 5 (beş) yıl süre ile Ders Kitabı" olarak kabul edilmiştir. Kitap 231 sayfadır. Dört üniteden oluşmaktadır. I. Ünite Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı (1923-…), II. Ünite Cumhuriyet Döneminde Öğretici Metinler, II. Ünite Cumhuriyet Döneminde Coşku ve Heyecanı Dile Getiren Metinler (Şiir), IV. Ünite Cumhuriyet Döneminde Olay Çevresinde Oluşan Edebi Metinler.

Kitaplarda genel olarak etkinliklerin bulunduğu “Hazırlık”, metinlerin yer aldığı “İnceleme”, “Anlama ve Yorumlama”, ünite sonunda da konuyla ilgili sorulardan oluşan “Ölçme ve Değerlendirme” kısmı bulunmaktadır.

Kitap öğretim programında belirtildiği gibi ünitelerden oluşmuştur. Seçilen metinler öğretim programına ve kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır. Metin ile yazar ve dönemler arasında bağ bulunmaktadır. Yazarlar, şairler, metinler dönemi en iyi şekilde temsil edecek olanlardan seçilmiştir. Seçilen metinler hem orijinal halleriyle yazılmış hem de günümüz Türkçesine çevrilmiştir. MEB 11. sınıf ve özel sektör 12. Sınıf kitabında okunması gereken kitapların listesi verilmiştir.

Kitaplarda standart yazı tipleri kullanılmıştır. Seçilen fotoğrafların çözünürlüğü, kağıt kalitesi yeterli değildir.

Kitap Türk Millî Eğitiminin genel ilkelerine Atatürk ilke ve inkılâplarına uygunluk göstermektedir. Kolaylıkla temin edilen bir kitap öğretmen ve öğrenci tarafından kolaylıkla kullanılabilecek niteliktedir.

MEB tarafından uygun görülen özel sektör kitaplarında dizin bulunmamaktadır. MEB kitabı ve MEB tarafından onaylanan özel sektörlerin ders kitapları son derece yoğun bir şekilde hazırlanmıştır. İçerik kalabalık görünmekle birlikte öğrenciye kazandırılma istenen kazanımlar çok fazladır.

Türk Edebiyatı dersinden toplamda 649 kazanım bulunmaktadır. Dil ve Anlatım dersinden ise 445 kazanım bulunmaktadır. Toplamda 1094 kazanım vardır.

4.3.2. Finlandiya’da Dil ve Edebiyat Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Materyalleri

Finlandiya’da öğrenciler için hazırlanan ders kitapları ortaöğretimin her kademesi için ayrı ayrı düzenlenmemiştir. Dil ve Anlatım, Edebiyat gibi dersler tek bir kitabın içinde anlatılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından zorunlu olarak tüm okullarda okutulan ortak bir kitap bulunmamaktadır. Her okula, her öğretmene ders kitabını seçme konusunda yetki verilmiştir. Bu nedenden dolayı kitap incelemesinde Finlandiya genelinde en çok tercih edilen SÄRMÄ Fin Dili ve Edebiyatı kitabı araştırılmıştır.

Otava yayınlarından çıkan SÄRMÄ Fin Dili ve Edebiyatı kitabında ünite sistemi yoktur. Bu nedenden dolayı söz konusu ders kitabını Türk Dili ve Edebiyatı'nda olduğu gibi 9.sınıf, 10.sınıf ya da I. Ünite, II. Ünite gibi sıralı bir yöntemle incelemek mümkün değildir. SÄRMÄ'nin 9 adet alıştırma kitabı bulunmaktadır.

SÄRMÄ Fin Dili ve Edebiyatı ders kitabını hazırlayanlar ve görevleri:

Vesa Haapala: Üniversite'de Fin Edebiyatı öğretim üyesi ve yazar
Inkeri Hellström: Anadili ve Edebiyatı öğretim üyesi
Janna Kantola: Edebiyat'ta öğretim üyesi ve doçent
Tuomas Kaseva: Gazeteci
Heidi Kärki: Anadili ve Edebiyatı öğretim üyesi
Minna Maijala: Edebiyat araştırmacısı
Harri Mustonen: Anadili ve Edebiyatı öğretim üyesi
Heleena Puolitaival: Anadili ve Edebiyatı öğretim üyesi
Janne Saarikivi: Fin-Ugor Dil profesörü
Merja Salo: Görsel İletişim ve Fotoğraf profesörü
Juhana Torkki: Konuşma eğitmeni

Fin Dili ve Edebiyatı ders kitabı Medya, Edebiyat, Dil, Yazma ve Konuşma olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır.

Tablo 4.13 SÄRMÄ Fin Dili ve Edebiyatı Ders Kitabında Bulunan Konular

1.MEDYA
Medyaya giriş
• Medya olmadan yaşanabilir mi?
• Nasıl ve neden medyayı tüketiriz?
• Medya bir iş etkinliğidir
• Medya okuma becerisinin yanında medya becerisi gerek
Gazetecilik

• Gazetecilik her gün gündemdedir
• Gazetecilikte çeşitli medya araçları
• Medyanın anekdot ve metin tarzı
• Gazetecilik üretilir, ve satılır
• Gazetecilik ahlakı
Reklamcılık
• Reklam bir ürünü, bir markayı ya da bir fikri pazarlamaktır.
• Reklamın retoriği
• Reklam metni oynanır, öne sürer ve söz verir
• Reklam sunar ve sezdirir
• Reklam resmi bir hikâye anlatır
• Reklamcılık ve mitler
• Reklamcılığı ahlakı
Resim analizi ve yorumlama
• İfade etmenin yolları
• Bir ya da birden fazla içerik
2. EDEBİYAT
Edebiyatın Türleri ve Kavramları
Edebiyat nasıl okunulur?
Düz yazı
• Düzyazının yapısı
• Hikâye ve roman türleri
Şiir
• Şiirin konuşmacısı ve zemini
• Şiirin tasviri
• Şiirde ahenk
• Şiirde ritim ve ölçü
Tiyatro
• Tiyatro türleri
• Modern tiyatro

• Dramaturji ve deneyim
• Drama halkası (Olay örgüsü)
Edebiyatı yorumlama
• Yorumun sınırları ve bağlamı
• Tasvir, analiz, yorum
• Metinlerin birbiriyle ilişkisi
Batı Edebiyatı Tarihi
Edebiyat tarihi nasıl okutulur?
Her şey Antik dönemden başlar
• İlyada ve Odysseia
• Antik dönem trajedileri ve komedileri
• Antik dönem şiirleri
• Antik Roma edebiyatı
Ortaçağ edebiyatı
• Ortaçağ eski ve yeniçağın arasında bir yerdedir.
• Dante İlahi Komedya
• Destandan manzum romana
Rönesans döneminde edebiyat alanında gelişmeler
• Dekameron ve Canterbury Hikâyeleri
• Dünyaca tanınan Shakespeare
• İlk romanı Cervantes yazar
• Rabelais mutlu bir hayat için yol gösterir
1600'lerde barok ve klasik dönem
• Edebiyatta klasisizm tiyatro oyunlarında hatırlanır
1700'leri aydınlatan akıl ve bilgi
• Fransa döneminde aydınlanma
• 1700'lerde İngiltere'de klasik romanlar yazılır
• Anlatım tarzının değişmesi
Romantizm akımı yavaş yavaş şekillenir
• Romantizmin türleri ve konuları

• Romantizm döneminde birçok önemli kadın yazarlar ortaya çıkar
• Fransa'da ve Rusya'da romantizm
Realizme doğru
• Gerçeği arayan realizm ve toplumsal eleştiri
• Avrupalı realistler
• Realizm akımını canlandıran Rus edebiyatı
• Kuzey ülkelerinde tiyatro edebiyatı
• Sembolizme ve modern şiire ön ayak olan Charles Baudelaire
Le belle epoque yani güzel dönem
Dünyanın ve edebiyatın modernleşmesi
• Dünya savaşlarının şahısların fikirleri ve edebiyatı üzerinde etkisi
• Yenilenen anlatım
• "Biz hepimiz kaybolmuş bir nesiliz."
• Şiirin yönünü değiştiren Eliot ve Pound
• Avrupa'nın farklı köşelerinden modern şairler
• Edebiyat absürtlüğü anlamaya başlaması
Çağdaş edebiyat sadece postmodernizmden ibaret değildir
• Her şeyin çıkış noktası hayal gücüdür
• Edebiyatta hala vicdan var
• Sır sadece polisiyenin alanı değildir
• Karikatürün geleneksel romana meydan okuması
Çağdaş edebiyatın dünya haritası
Fin Edebiyatı Tarihi
Fin edebiyatının kaynakları
Edebiyatımızın gençlik yılları
• Üç Dilde Edebiyat
• Fin milletinin doğuşu
• Romanın çekiciliği ve okuma günahına davet
• Fin dili edebiyatının temel taşı
• Fin tiyatrosunun doğuşu

Modern bir topluma doğru
Gerçek hayattan fotoğraflar
Sembolizmin, melankolinin ve dekadanlığın estetiği
Yeni bir kadın
Modern zaman
Özgürlüğün estetiği
• Hayatın heyecanı
• Tulenkantajat
• Serbest şiir
• Değişen insan
Savaşın ardından
• Savaş hakkında iki klasik
• Özel bakış açıları
• Şiirden konuya
1960-1970'li yıllarda radikallik
• Gerçekte ne oldu?
• Konuşma özgürlüğünün tarifi
• Özel hayatın sınırı nereye kadardır
Çok çeşitliliğin karnavalı
• 1980-1990'lı yıllarda Fin edebiyatı
2000'li yıllarda Fin edebiyatı
DİL
Dil insanın ve toplumun çekirdeğidir
• Dil nedir?
• Dilin görevleri
• Anadilleri ve yabancı diller
• Dil ve düşünce
Dünyada diller
• Dil ve ağızlar
• Dillerin sayısı

• Devlet ve azınlık dilleri
• Yapay ve geçici diller
• Dil aileleri
• Fin-Ugor diller ve Fin dilinin akraba dilleri
• Hint-Avrupa dilleri
• Diğer dil grupları
Finlandiya'da diller
• Finlandiya'da resmi diller: Fince ve İsveççe
• Finlandiya'nın azınlık dilleri
• Fin dilinin kökleri
• Geleceğin Fincesi
• Dil sürekli değişir, dönüşür
• Yazı ve konuşma dilinin çeşitleri
• Ağızlar
Fince paket: Dili kullanmanın tasviri
• Gramer nedir?
• Dil muhafızları nedir?
• Fincenin grameri
Fince paket: Yazı dilinin doğru yazılması için tavsiyeler
Metin bilgisi
• Metin çeşitlerinin tanıtılması
• Metnin tarzı
• Metnin yapısı
• Tesirler
• Referans ve çok çeşitlilik
YAZMA
Yazmak bir okuyucu ile karşı karşıya kalmaktır
• Hedef
• Delil
Yazmak kaynakların kullanılmasıdır

• Kaynak eleştirisi
• Kaynaklara ve diğer materyallere gönderme yapmasıdır
Yazmak metni inşa etmektir
• Metin analiz çeşitleri
• Fikirler arası bağlar
• Metni oluşturmak bir süreçtir
Yazmak kendini ifade etmek ve sanat yapmaktır
• Engellere takılma
• Yaratıcı yazarlıkta ne öğrenilebilir?
• Hangi konuda yazılabilir?
• Kurmaca metinler tecrübeyi ve mesafeyi talep eder
Yazmak etkilenmektir
• Okuyucu nasıl etkilenir?
Yazmak bir tarz seçimi yapmaktır
İnternet yazma çeşitlerini meydana getirir
Lisenin metin türleri
• Referans
• Metnin cevabı
• Bir başlığa ya da bir göreve dayanan makale
• Makalenin konusu
• Konuk köşe yazıları
• Köşe yazısı
• Eleştiri
Edebiyatın analizi için tavsiyeler
• Hikâye analizi
• Şiir analizi
• Tiyatro analizi
• Makale çeşitleri
Anadilinde lise bitirme sınavı
KONUŞMA

Konuşmacı olarak kendini geliştirme
Dinleyicilere değer vermek
Konuşmaya dikkatlice hazırlanmak
Etkili konuşma
Grup iletişimi
• Grup iletişimini geliştirme
• Beden diliyle iletişim
• Özel olarak grup konuşması düzenlemek
Dizin

Fin Dili ve Edebiyatı ders kitabında alıştırmalar, öğrenciye yönelik etkinlikler ya da öğretmen için açıklamalar bulunmamaktadır. Hemen hemen bütün sayfalarda fotoğraflara, fotoğraf olmayan bölümlerde de konuyu açıklayan şekiller, grafikler bulunmaktadır. Hemen hemen her sayfada çözünürlüğü yüksek olan fotoğraf ve fotoğraflar bulunmaktadır. Bu nedenle görsel açıdan zengindir. Orijinal resimlerden ve fotoğraflardan alınmıştır. Yazı tipi olarak alıntılarla metin arasında istikrar vardır. Eser isimleri italikle gösterilirken alıntılarda daha küçük yazı boyutu seçilmiştir.

Metinler arası geçişte belli bir sıra ve kronoloji izlenmektedir. Metinle yazar, yazar ile eserler arasında bağ vardır. Söz konusu edebiyat dönemleri için o dönemin en iyi temsilcileri ve eserleri sunulmaktadır. Yapılan alıntılar kaynak metinden direkt alınmaktadır ve ilgili bölümün bitiminde kitap ve internet referansları verilmektedir.

Öğretim programında yazarlar ve şairler belirtilmemiştir. Bu nedenden dolayı kitapla öğretim programı arasındaki ilişkiyi sağlayan öğretmendir. Finlandiya'nın tamamını kapsayan ortak bir kanon yoktur. Öğretim programının belli ve esnek bir çerçevesi vardır. Söz konusu çerçeve öğretmene ve öğretmen öğrenci ilişkisine göre şekillenmektedir. Dolayısıyla da her öğretmen kendi kanonunu oluşturmakta ve ders kitabını seçmekte özgürdür.

444 sayfadan oluşan kitabın Medya kısmına 53, edebiyat kısmına 189, dil kısmına 88, yazma kısmına 60, konuşma kısmına 22, dizine 7 sayfa ayrılmıştır. Edebiyat kısmında

Batı edebiyatı tarihine 93 sayfa ayrılırken Fin edebiyatı tarihine 58 sayfa yer verilmiştir. Batı edebiyatı tarihine, Fin edebiyatı tarihinden daha çok yer verilmiştir. Bu durum Fin 1800'lere kadar dini metinler dışında eser oluşturulmamasına ve 1800'lerden sonra yükselişe geçmesine bağlanabilmektedir.

Fin Dili ve Edebiyatı ders kitabının yanında öğrenciler için 9 adet çalışma kitabı bulunmaktadır. Kursların seviyelerine göre çalışma kitabı tavsiye edilmektedir. Çalışma kitapları öğrencinin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerisine göre hazırlanmıştır.

Tablo 4.14. Fin Dili ve Edebiyatı Ders ve Çalışma Kitaplarında Geçen Tüm Yazarların Listesi

Achebe Chinua: Nijerja	Ackroyd Peter: İngiltere	Adams Douglas: İngiltere
Adichie Chimamande Ngozi: Nijerya	Ahmatova Anna: Rusya	Aho Juhani: Finlandiya
Ahola Suvi, Koskimies Satu: Finlandiya	Ahti Risto: Finlandiya	Aidoo ama ata: Gana
Aiskhylos: Yunan	Aisopos (Ezop): Yunan	Akunin Boris: Rusya
Al-Shaikh Hanan: Suudi Arabistan	Ala-Ojala Sanna: Finlandiya	Alanko Ismo: Finlandiya
Allen Judy: İngiltere	Allende Isabel: Şili	Alvari Armas: Finlandiya
Amihai Jehuda: İsrail	Amis Martin: İngiltere	Andersen Hans: Danimarka
Anderson Chris: İngiltere	Anhava Tuomas: Finlandiya	Apollinaire Guillaume: Fransa
Arbiter Gaius Petronius: İtalya	Archipoeta: Latin ve Alman	Aristofanes: Yunanistan
Aristoteles: Yunan	Aro Tuure:	Aronpuro Kari: Finlandiya
Artaud Anton: Fransa	Arwidsson A. I.	Ashbery John: ABD
Atwood Margaret: Kanada	Austen Jane: İngiltere	Auster Paul: ABD
Avicenna (İbn-i Sina): Özbekistan	Ba Mariama: Senegal	Bagde Anne B.:
Bakhtiar Marjaneh: İsveç(İranlı)	Balzac Honore de: Fransa	Banks Iain M. : İngiltere
Barnes Julian: İngiltere	Baudelaire Charles: Fransa	Baum Vicki: ABD
Baumgarten Harald: Almanya	Beard Henry N.: ABD	Beauvoir Simone de: Fransa
Beckett Samuel: İrlanda	Beecher Stove Harriet: ABD	Bernhard Thomas: Avusturya
Bertrand Aloysius: İtalya	Björling Gunnar: Finlandiya	Blake William: İngiltere
Boccacio Giovanni: İtalya	Borges Jorge Luis: Arjantin	Boyne John: İrlanda
Bradbury Ray: ABD	Brecht Bertol: Almanya	Breton André: Fransa

Brink Andre: Güney Afrika	Brodsky Joseph: ABD	Brontë Charlotte: İngiltere
Brontë Emily: İngiltere	Brown Dan: ABD	Browne Dik: İngiltere
Brunila Teemu: Finlandiya	Bukowski Charles: ABD	Bulgakov: Rusça
Burroughs Edgar Rice: ABD	Byron George Gordon: Birleşik Krallık (İskoç)	Böll Heinrich: Almanya
Cajanus Juhana: Finlandiya	Camus Albert: Fransa	Canth Minna: Finlandiya
Carey Peter: Avustralya	Carlsson Kristina	Carpelan Bo: Finlandiya
Carver Raymond: ABD	Carson Rachel: ABD	Carstens Fredrika Wilhelmina: Finlandiya
Cervantes Miguel de: İspanya	Cela Camilo Jose: İspanyol Edebiyatı	Celine Louis-Ferdinand: Fransa
Chateaubriand Rene: Fransa	Chandler Raymond: ABD	Chapman George: Polonya
Chave-Jones Myra:	Chatterton Thomas: Birleşik Krallık	Chaucer Geoffrey: Birleşik Krallık
Cicero: İtalya	Christensen Lars Saabye: Norveç	Christie Agatha: Birleşik Krallık
Coelho Paulo: Brezilya	Clarke Arthur C. : Birleşik Krallık	Claudel Philippe: Fransız
Coleridge Samuel: İngiltere	Coetzee J. M.: Güney Afrika	Cohen Leonard: Kanada
Corneille Pierre: Fransa	Connelly Michael: ABD	Cooper Ursula
Crumb Robert: ABD	Cortazar Julio: Arjantin	Couto Mia: Mozambik
Dante: İtalya	Cunningham Michael:ABD	Dahl Roald: Norveçli
DeLillo Don: ABD	Darwin Charles: Birleşik Krallık	Defoe Daniel: Birleşik Kral
Dick Philip K.: ABD	Desai Anita: Hindistan	Desai Kiran: Hintli
Diderot Denis: Fransa	Dickens Charles: Birleşik Krallık	Dickinson Emily: ABD
Dostojevski Fjodor: Rusya	Diktonius Elmer: Finlandiya	Dostoyevski: Rusya
Dumas Aleksandre: Fransa	Doyle Arthur Conan: Birleşik Krallık	Drew Alan: Birleşik Krallık
Edwardson Åke: İsveç	Dumas Alexandre	Eco Umberto: İtalya
Eliot T. S.: ABD	Einstein Albert: Almanya	Ekman Kerstin: İsveç
Enckell Rabbe: Finlandiya	Ellis Bret Easton: ABD	Emerson Ralph Waldo: ABD
Fagerholm Monica: Finlandiya	Espinassous Louis: Fransa	Euripides: Yunanistan
Faulkner William: ABD	Falkman Charlotta	Farah Nuruddin: Somali
Fitzgerald F. Scott: ABD	Fielding Helen: Birleşik Krallık	Fielding Henry: Birleşik Krallık
Fontaine Jean de la: Fransa	Flaubert Gustave: Fransa	Fo Dario: İtalya

Fransiskus Assisili: İtalya	Fossum Karin: Norveç	Frank Anne: Almanya
Fuentes Carlos: Meksika	Freeman Hadley: ABD	Freud Sigmund: Avusturyalı
Galilei Galileo: İtalya	Gaarder Jostein: Norveç	Gaiman Neil: Birleşik Krallık
Gibson William: ABD	Ganander Christfried: Finlandiya	Gerber Michael: ABD
Gogol Nikolai: Rusya	Goldberg Natalie: ABD	Goethe Johann Wolfgang von: Almanya
Gontsarov: Rusya	Goodchild George: Birleşik Krallık	Golding William: Birleşik Krallık
Goscinny, Rene – Uderzo: Fransa	Grahame Kenneth: Birleşik Krallık	Gordimer Nadine: Güney Afrika
Grimm Kardeşler: Almanya	Guillou Jan: Fransız-İsveçli	Grass Günter: Alman
Haanpää Pentti: Finlandiya	Haapala Vesa: Finlandiya	Haakana Veikko: finlandiya
Hammett Dashiell: ABD	Harmaja Saima: Finlandiya	Haavikko Paavo: Finlandiya
Harvey William: Birleşik Krallık	Havukainen Aino, Toivonen Sami: Finlandiya	Harms Daniil: Rusya
Heaney Seamus: İrlanda	Heikkilä Lasse: Finlandiya	Hawking Lucy, Hawking Stephen: İngiltere
Heine Heinrich: Almanya	Helanen Vilho: finlandiya	Heikkinen Tytti: Finlandiya
Hellaakoski Aaro: Finlandiya	Hellström Inkeri: Finlandiya	Helismaa Reino: Finlandiya
Herge: Belçika	Herodotos: Yunanistan	Hemingway Ernest: ABD
Hietala Tarja: Finlandiya	Hiidenheimo S., Määttänen K.: Finlandiya	Hesse Herman: Almanya
Hoeg Peter: Danimarka	Hoffman E. T. A.: Prusya	Nevanlinna T., Roinila T.: Finlandiya
Holberg Ludvig: Norveç	Homeros: İyonya	Holappa Pentti: Finlandiya
Halit Hüseyni: ABD	Hotakainen Kari: Finlandiya	Horatius: İtalya
Hughes John Amatore: ABD	Hugo Victor: Fransa	Houllebecq Michel: Fransa
Huotarinen Vilja-Tuulia: Finlandiya	Huovinen Veikko: Finlandiya	Hulme Keri: Yeni Zelanda
Hynynen Jouni: Finlandiya	Hypen Tuuli: Finlandiya	Hustvedt Siri: ABD
Hämäläinen Helvi: Finlandiya	Ibsen Henrik: Norveç	Hyry Antti: Finlandiya
Ionesco Eugene: Fransa	Irving John: ABD	Indridason Arnaldur: İzlanda
Itkonen Juha: Finlandiya	Jalava Antti: Finlandiya	Ishiguro Kazuo: İngiltere (Japon asıllı)

Jansson Tove: Finlandiya	Jarla Petri: Finlandiya	James Henry: ABD
Jefferson Margo: ABD	Jelinek Elfriede: Avusturya	Jauhiainen Hannu: Finlandiya
Jie Zhang: Çin	Joensuu Martti Yrjänä: Finlandiya	Jelloun Tahar Ben: Fas
Jokela Juha: Finlandiya	Jokinen Heikki: Finlandiya	Johnsson Samuel: Birleşik Krallık
Jormalainen Emmi: Finlandiya	Jotuni Maria: Finlandiya	Jokinen Seppo: Finlandiya
Joyce James: İrlanda	Jukka Poika: Finlandiya	Jouet Jacques: Fransa
Juvonen Helvi	Jylhä Yrjö: Finlandiya	Junkkaala Heini: Finlandiya
Kaimio Tuire: Finlandiya	Kafka Frans: Çek Cumhuriyeti	Järvelä Jari: Finlandiya
Kallio Pauli – Kovács Kati: Finlandiya	Kalevala: Finlandiya	Kailas Uuno: Finlandiya
Kautto Otso: Finlandiya	Kaplinski Jaan: Estonya	Kallas Aino: Finlandiya
Kela Anssi: Finlandiya	Kawabata Yasunari: Japonya	Kaurismäki Aki: Finlandiya
Kesey Ken: ABD	Kerouac Jack: ABD	Keats John: Birleşik Krallık
Kianto Ilmari: Finlandiya	Keynes John Maynard: Birleşik Krallık	Kertész Imre: Macaristan
Kilpi Eeva: Finlandiya	Kihlman Christer: Finlandiya	Khemir Jonas Hassen: İsveç
Kivi Aleksis: Finlandiya	Kilpi Volter: Finlandiya	Kiiskinen Jyrki: Finlandiya
Koivisto Tarmo: Finlandiya	Kivikk'aho Eila: Finlandiya	King Stephen: Birleşik Krallık
Korhonen Riku: Finlandiya	Koivulaakso Dan yms.: Finlandiya	Klemola Leea: Finlandiya
Kourouman Ahmadou	Koskelainen Jukka: Finlandiya	Kontio Tomi: Finlandiya
Krohn Aino: Finlandiya	Kovner B.: ABD	Koskenniemi V. A.: Finlandiya
Kundera Milan: Çek Cumhuriyeti (Fransız)	Krohn Leena: Finlandiya	Kristof Nicholas D ja Wudunn Sheryl
Kurkijärvi Gene: Finlandiya	Konfüçyüs: Çin	Kross Jaan: Finlandiya
Laaksonen Heli: Finlandiya	Kyrö Tuomas: Finlandiya	Kunnas Kirsi: Finlandiya
Lappi Arto: Finlandiya	Lampi Raine: Finlandiya	König Ralf: Almanya
Latvala Taina: Finlandiya	Larsson Stieg: İsveç	Lange Henrik: İsveç
Le Clezio, J. M. G.	Lautreamont: Fransa	Lassila Sirkka: Finlandiya
Lehtolainen Leena: Finlandiya	Le Guin Ursula: ABD	Lawrence D. H.: Birleşik Krallık
Leino Eino: Finlandiya	Lehtonen Joel: Finlandiya	Lehtola Juha: Finlandiya

Lennon John: Birleşik Krallık	Leino Marko: Finlandiya	Lehväsaho Reino: Finlandiya
Lessing Doris	Leskinen Juice: Finlandiya	Lem Stanislaw: Ukrayna
Levola Kari: Finlandiya	Letts Tracy: ABD	Leskinen Leena: Finlandiya
Lidgren Torgny: İsveç	Lewis C. S.: İrlanda	Levi Primo: İtalya
Linkola Pentti: Finlandiya	Liksom Rosa: Finlandiya	Lewycka Marina: Almanya
Loe Erlend: Norveç	Linna Väinö: Finlandiya	Lindgren Astrid: İsveç
Lönnrot Elias: Finlandiya	Lorca Federico Garcia	Lipson Katri: Finlandiya
Majakovski Vladimir	Machiavelli Niccolo: İtalya	Lundán Reko: Finlandiya
Mallanaga Vatsjajana	Mallarmé Stephane: Fransa	Necip Mahfuz: Mısır
Mankell Henning: İsveç	Mann Thomas: İsviçre	Malkamäki Sara: Finlandiya
Manninen Otto: Finlandiya	Manninen Teemu: Finlandiya	Mandelstam Osip: Polonya
Marinetti F. T.: İtalya	Marinina Alexandra: Ukrayna	Manner Eeva-Liisa: Finlandiya
Martikainen Jarkko: Finlandiya	Martinheimo Asko: Finlandiya	Marciano Francesca: İtalya
Massey Sujata: Birleşik Krallık	Masters Edgar Lee: ABD	Marquez Gabriel Garcia: Kolombiya
Mayle Peter: Birleşik Krallık	Mazzarella Merete: Finlandiya	Marx Karl: Almanya
McCourt Frank: ABD	McDonnell Patrick: ABD	May Karl: Almanya
McEwan Ian: Birleşik Krallık	Melleri Arto: Finlandiya	McCall Alexander Smith
Mercator Gerardus: Almanya	Meri Lennart: Finlandiya	McDonnell Patrick: ABD
Meriluoto Aila: Finlandiya	Michaux Henri: Fransa	Melville Herman: ABD
Mill John Stuart: Birleşik Krallık	Miller Henry: ABD	Meri Veijo: Finlandiya
Milton John: Birleşik Krallık	Minna ja miehet: Finlandiya	Miettinen Markus – Seppälä Jaakko: Finlandiya
Moberg Vilhelm: İsveç	Moliere: Fransa	Milosz Czeslaw: Polonya
Montaigne Michel: Fransa	Monterrosso Augusto: Meksika	Mitsune Oshikochi no: Japonya
Moore Christopher: ABD	Morris Roger: ABD	Mononen Unto: Finlandiya
Muikku-Werner Pirkko: Finlandiya	Mukka Timo K.: Finlandiya	Montesquieu: Fransa
Munro Alice: Kanada	Murakami Haruki: Japonya	Morrison Toni: ABD
Müller Herta: Romanya	Myllyaho Mika: Finlandiya	Munoz Molina: İspanya
Nabokov Vladimir: Rusya	Nadas Peter: Macaristan	Mustonen Harri: Finlandiya

Nasrin Taslima	Newton Isaac	Mäkelä Hannu: Finlandiya
Niemi Juuli: Finlandiya	Nissinen Alli: Finlandiya	Naipaul V. S.: Britanya
Nummi Lassi: Finlandiya	O'Neill Eugene: ABD	Ngozi Adichie Chimamanda: Nijerya
Oates Carol: ABD	Oe Kenzaburo	Noren Lars: İsveç
Okri Ben: Nijerya	Oksanen Aulikki: Finlandiya	O'Neill Tyrone: İrlanda
Olsson Hagar	Ondaatje Michael	Ojanen Sinikka: Finlandiya
Orwell George: Birleşik Krallık		Oksanen Sofi: Finlandiya
Ovidius: İtalya	Owen Wilfred: Birleşik Krallık	Onerva L.: Finlandiya
Paasilinna Erno: Finlandiya	Paavolainen Olavi: Finlandiya	Paasilinna Arto: Finlandiya
Pakkala Teuvo: Finlandiya	Paleface	Paine Thomas: ABD
Paloniemi Milla: Finlandiya	Pamuk Orhan: Türkiye	Palladas: Yunan
Pastis Stephan: ABD	Paton Alan: Güney Afrika	
Pekkanen Toivo: Finlandiya	Pelevin Viktor: Rusya	Paz Octavio: Meksika
Peltonen Juhani: Finlandiya	Perez-Reverte Arturoi: İspanya	Peltola Sirkku: Finlandiya
Perttula Pirkko-Liisa: Finlandiya	Pessoa Fernando: Portekiz	Perrault Charles: Fransa
Petronius: Fransa	Pindaros: Yunanistan	Petrarca: İtalya
Pirandello Luigi: İtalya	Platon: Yunanistan	Pinter Harold: Birleşik Krallık
Potter Beatrix: Birleşik Krallık	Pound Ezra: ABD	Poe Edgar Allan: ABD
Pratchett Terry: Birleşik Krallık	Pratt Hugo: İtalya	Poutanen Kira: Finlandiya
Proust Marcel: Fransa	Ptolemaios: Mısır	Proulx Annie: ABD
Putro Samuli: Finlandiya	Pynchon Thomas: ABD	Puskin Aleksandr: Rusya
Quart Alissa: ABD	Queneau Raymond	Pyysalo Joni: Finlandiya
Racine Jean: Fransa	Raevaara Tiina: Finlandiya	Rabelais Francois
Randelin Wendla: Finlandiya	Ranta Ville: Finlandiya	Raittila Hannu: Finlandiya
Rasa Risto: Finlandiya	Rekola Mirkka: Finlandiya	Rapi Aapo: Finlandiya
Rendell Ruth: Birleşik Krallık	Repo Petri: Finlandiya	Remarque Erich Maria
Richert Hannele: Finlandiya	Rilke Rainer Mario: Alman	Rice Anne: ABD
Rimminen Mikko: Finlandiya	Rintala Paavo: Finlandiya	Rimbaud Arthur: Fransa
Robbe-Grillet Alain:	Rochefoucauld Francois	Ritsos Jannis: Yunanistan

Fransa	de: Fransa	
Rousseau Jean-Jacques	Rowling J.K.: Birleşik Krallık	Roth Philip: ABD
Runeberg Fredrika: Finlandiya	Runeberg Johan Ludvig: Finlandiya	Roy Arundhati: Hindistan
Rüşdi Salman: Büyük Britanya	Räsänen Aino: Finlandiya	Ruohonen Laura: Finlandiya
Saarikoski Pentti: Finlandiya	Saint-Exupery Antoine de: Fransa	Röyhkä Kauko: Finlandiya
Salama Hannu: Finlandiya	Salinger J. D.: ABD	Saisio Pirkko: Finlandiya
Saramago Jose: Portekiz	Santanen Eino: Finlandiya	Salo Matti: Finlandiya
Schlink Bernhard: Alman	Sarkia Kaarlo: Finlandiya	Sapfo
Scott Jerry – Borgman Jim: ABD	Schreck Jyri: Finlandiya	Sarraute Nathalie: Rusya Schiller Friedrich: Almanya
Self Will: İngiltere	Scott Walter: Birleşik Krallık	Schwitters Kurt: Almanya
Shelley Mary: Birleşik Krallık	Seppälä Juha: Finlandiya	Sebalt W. G.: Almanya
Shields Carol: ABD	Shelley Percy Bysshe	Shakespeare William
Simon Claude	Siljamäki Jari: Finlandiya	Shephard Lucius
Sinisalo Johanna: Finlandiya	Sinervo Elvi: Finlandiya	Sillanpää F. E.: Finlandiya
Smith Adam: Birleşik Krallık	Sinnemäki Anni: Finlandiya	Sinervo Helena: Finlandiya
Snellman Johan Vilhelm: Finlandiya	Smith Seth Grahame: ABD	Skvorecky Josef: Çek Cumhuriyeti
Sorolainen Eerik: Finlandiya	Sofokles: Yunanistan	Snellman Anja: Finlandiya
Stael Madame de: Fransa	Soyinka Wole: Nijeryalı	Sokal Benoit: Belçika
Stendhal: Fransa	Stein Gertrude: ABD	Spiegelman Art: İsveç
Stieg Larsson: İsveç	Sterne Laurence: Birleşik Krallık	Steinbeck John: ABD
Strindberg August: İsveç	Stoker Bram: Birleşik Krallık	Stevenson Robert Luis
Supinen Miina: Finlandiya	Suomela Kari Poppis: Finlandiya	
Swift Jonathan: İrlanda	Swan Anni: Finlandiya	
Södergran Edith: Rusya	Süskind Patrick: Almanya	Swarup Vikas: Hindistan
Tan Amy: ABD	Tabucchi Antonio: İtalyan	Szymborska Wislawa: Polonya
Tavi Hennariikka: Finlandiya	Tartt Donna: ABD	Tamminen Petri: Finlandiya
Tezaka Osamu: Japonya	Tennyson Alfred: Birleşik Krallık	Tavaststjerna K. A.: Finlandiya
Thoreau Henry David: ABD	Thakeray William Makepeace: Birleşik	Tervo Jari: Finlandiya

	Krallık	
Tikkanen Henrik: Finlandiya	Tiainen Arja: Finlandiya	Thomas Dylan: Birleşik Krallık
Tokarcuk Olga	Tikkanen Märta: Finlandiya	Tiihonen Ilpo: Finlandiya
Topelius Zacharias	Tolkien J.R.R.	Tikkanen Petteri: Finlandiya
Troyes Chretien de	Toptas Hasan Ali: Türkiye	Tolstoy: Rusya
Tsypkin Leonid: Rusya	Tsehov Anton: Rusya	Tournier Michel: Fransa
Turkka Jouko: Finlandiya	Tuomola Juba: Finlandiya	Tsetung Mao: Çin
Turunen Heikki: Finlandiya	Turkka Sirkka: Finlandiya	Turgenev Ivan: Rusya
Tuuri Antti: Finlandiya	Twerski Abraham J.: ABD	Turtiainen Arvo: Finlandiya
Tzara Tristan: Fransız	Tähkä Lauri: Finlandiya	Turunen Saara: Finlandiya
Vaara Elina: Finlandiya	Vainio Juha: Finlandiya	Tynni Aale: Finlandiya
Vargas Llosa Mario	Vartio Marja-Liisa: Finlandiya	Utrio Kaari: Finlandiya
Verlaine Paul: Fransa	Verne Jules: Fransa	Vala Katri: Finlandiya
Vesterinen Jukka: Finlandiya	Viita Lauri: Finlandiya	Vergilius: İtalya
Viljanen Lauri: Finlandiya	Villon Francois: Fransa	Vesala Paula: Finlandiya
Vonnegut Kurt: ABD	Wahl Mats: İsveç	Viitala Jussi: Finlandiya
Walt Disney: ABD	Waltari Mika: Finlandiya	Voltaire: Fransa
Westerberg Paavo: Finlandiya	Westö Kjell: Finlandiya	Walcott Derek: Saint Lucia
Whitman Walt: ABD	Wilde Oscar: İrlanda	Wenfu Lu: Çin
Winterson Jeanette: Birleşik Krallık	Woolf Virginia: Birleşik Krallık	White Patrick: Birleşik Krallık
Samuel: İsrail	Wordworth William	Wilson Jonathan: ABD
Yoshimoto Banana: Japonya	Yrjänä A. W.: Finlandiya	Wordsworth William ve Coleridge: Birleşik Krallık
Zola Emile: Fransa	Zusak Markus: Avustralya	Xingjian Gao: Çin
		Zafon Carlos Ruiz: İspanya

4.3.3. Karşılaştırma

Finlandiya SÄRMÄ Fin Dili ve Edebiyatı kitabı kâğıt, resim, baskı kalitesi bakımından Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım kitabından daha iyidir.

Fin Dili ve Edebiyatı kitabında Hazırlık, İnceleme, Ölçme ve Değerlendirme gibi bölümler bulunmamaktadır. Konular üniteler halinde değildir. Ders kitabında metinleri yorumlayacak sorular sorulmamaktadır. Türkiye'de ise üniteler halinde hazırlanan bir sistem bulunmaktadır. Kitapta etkinlikler verilmektedir. Finlandiya'da ders kitabında metinler Ödevler olarak adlandırılan kitaplarda verilmektedir.

Türkiye'de ders kitaplarına seçilen metinler işlenen dönemle uyumludur. Finlandiya'da ders kitabında metinlerden kesitler sunulmakla birlikte esas metin çalışması Ödevler kitabında verilmektedir. Finlandiya'da yazılı olan her kaynak metin değerindedir. Bu nedenden dolayı SÄRMÄ Ödevler 1-9 kitaplarında bulunan metinler bir köşe yazısı da olabilmektedir. Edebiyat dışında biyoloji, çevre, feminizm gibi konular da metin olabilmektedir. Finlandiya'da sadece sanatsal metinler seçilmemektedir. Sanatsal metinlerin yanında günlük hayatta karşımıza çıkabilecek her metin dil ve edebiyat öğretimi kapsamındadır. Zira eğitimin bir amacı da öğrenciyi hayata hazırlamaktır.

Türkiye'de MEB ve MEB tarafından onaylanan özel sektör kitapları zorunlu olarak verilmektedir. Finlandiya'da ise bakanlık tarafından zorunlu olarak okutulan bir kitap bulunmamaktadır. Okullar, öğretmenler kendi tercihlerine göre ders kitabını istedikleri yayınevinden seçebilmektedirler.

Türkiye'de ders kitaplarında her ünite birden fazla metinden oluşmaktadır, Finlandiya'da ise dil ve edebiyat kitabında metin incelemesi yoktur. Metin incelemelerin tümü Ödevler ya da Çalışma Kitabı olarak adlandırılabilecek öğretim materyalindedir.

Türkiye'de ders kitabında metin inceleme, yorumlama, çözümleme yapılmaktadır. Finlandiya Fin Dili ve Edebiyat kitaplarında böyle bir düzenleme bulunmamaktadır. Ödevler ya da Çalışma Kitabı olarak adlandırılabilecek öğretim materyallerinde metne dayalı analiz soruları bulunmaktadır. Türkiye'de verilen metinlerin çerçevesi bellidir.

Finlandiya'da ise metnin sınırı ve anlamı daha geniştir. Bir kitap kapağı incelemesi bile Finlandiya'da dil ve edebiyat öğretiminde metin incelemesi olarak ele alınabilmektedir.

Türkiye'de okunması zorunlu kitaplar bulunmaktadır. Finlandiya'da ise okunması tavsiye edilen kitaplar vardır.

Türkiye'de dil ve edebiyat eğitiminde dünya edebiyatına değinilmemektedir. Finlandiya'da ise metin anlayışı geniştir ve Afrika'dan Avrupa'ya, Asya'dan Amerika'ya uzanan bir edebiyat öğretimi bulunmaktadır. Türkiye'de öğrenci daha çok edebi değeri olan, sanat yönü yüksek metinlere hazır hale getirilmeye çalışılmaktadır. Finlandiya'da ise öğrenci edebi değeri olan metinlerle birlikte iş ve okul yaşamında, günlük hayatında karşısına çıkma ihtimali olan metinlere karşı da anlama becerisi kazanır.

Türkiye'de ders kitaplarında daha çok çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Finlandiya'da dil ve edebiyat kitabında sorular bulunmamaktadır. Ödevler ya da Çalışma Kitabı olarak adlandırılabilecek kitaplarda metni yorumlama, inceleme, analiz etme gibi etkinlikleri talep eden sorular bulunmaktadır. Buradaki farkın en önemli sebeplerinden biri de Türkiye'de üniversite giriş sınavlarıyla Finlandiya'da lise bitirme ve üniversite giriş sınavlarının farklı olmasıdır.

4.4. Türkiye'nin ve Finlandiya'nın Dil ve Edebiyat Öğretiminde Sınıf İçi Uygulamalarının Karşılaştırılması

Bu karşılaştırma için Türkiye'den TED Mersin Kolejin'den ve İstanbul'dan meslek lisesinden öğretmenlerle görüşülmüştür. Finlandiya'da ise Helsingin Normaalilyseo ve Töölö Lisesi'nden öğretmenlerle görüşülmüştür. Dersler tez süresince yerinde araştırma yapılmaya çalışıldığı için düzenli olarak takip edilememiştir. Bu nedenden dolayı konuyla ilgili eksik kalan kısımlar Finlandiya'dan Anadili Öğretmenleri Birliğiyle iletişime geçilerek yapılmıştır.

Finlandiya'da okulların elektronik adreslerinde genel olarak öğretim planı, tercih edilen materyaller belirtilmiştir. Okulların elektronik adresleri etkin bir şekilde kullanılmaktadır. Türkiye'de ise sadece interne adresleri bulunmakta ve sistemli bir şekilde kullanılmamaktadır.

Türkiye'de dil ve edebiyat dersleri için ders kitabı daha çok tercih edlirken Finlandiya'da gözlemlenen okullarda öğretmenin kendi isteğine ek metinler dağıttığı görülmektedir. Tercih ettiği metinler üzerinden dersi işlemektedir. Türkiye'de kazanımların sayısı ile öğretim süresi Finlandiya'dan farklıdır. Bu durumda öğretimin verimliliğine etki etmektedir.

Türkiye'de ders süresi 45 dakikadır. Finlandiya'da ders süresi 75 dakikadır. Finlandiya'da hedef sayısı zorunlu kurslarda 28, ülke çapında derinlemesine kurslarda 14 olmak üzere toplamda hedef sayısı 42'dir. Türkiye'de Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım derslerinde toplam kazanım sayısı 1094'tür. 45 dakikalık ders süresine karşılık gelen kazanım sayısıyla 75 dakikalık derse karşılık gelen hedef sayısı gözle görülür bir şekilde farklıdır. Bu farklılık öğretimin verimliliğini doğrudan etki etmektedir. Kazanımların gereğinden fazla olması kısıtlı öğretim süresi içinde sınıf içi uygulamalara engel olmaktadır.

Her iki ülke için de sınıf içi uygulamalarda öğrenci merkezli bir öğretim yapılması hedeflenmektedir. Ancak Türkiye'de kazanım sayısının fazla olması, zamanın da kısıtlı olması nedeniyle öğrenci merkezli bir öğretim her zaman yapılamamaktadır.

Türkiye'de bir meslek lisesinde sınıf mevcudu 30-34, Mersin Ted Koleji'nde ise en fazla 20 kişiliktir. Söz konusu meslek lisesinde sınıflar küçük olduğu 30-34 kişilik sınıfta istenilen uygulamalar yapılamamaktadır. Mersin Ted Koleji'nde ise sınıf mevcudu daha az ve sınıflar daha havadar olduğu için drama, grup çalışması rajhatlıkla yapılabilmektedir. Bu şeklde iki farklı okulun ele alınmasının sebebi Türkiye'de okullar arasında ciddi farklar olduğunu belirtmek içindir. Finlandiya'da sınıf mevcudu 28'e kadar çıkabilmektedir. Ne var ki Finlandiya'da gözlemlenen okulda sınıflar geniştir. Sınıflar geniş olduğu için drama, grup çalışması rahatlıkla yapılabilmektedir. 75 dakikalık ders saati de buna imkan sağlayan en önemli unsurlardan biridir.

Türkiye'de sınıf içi uygulamalarda ders kitapları birinci ya da ikinci planda olsa bile dersler öğretim programındaki sırasıyla işlenmekte ve kitaptaki yazarlar, şairler öğretilmektedir. Finlandiya'da ise bu durum öğretim programında belirtilmemiştir. Öğretmen öğrencinin ilgisine, öğrencinin durumuna, kültürel farklılıklara göre metni seçmektedir. Türkiye'de metin ön plandadır. Finlandiya'da ise okur ön plandadır. Zira hedef okuyucuya yani öğrenciye fayda sağlamaktır.

Türkiye'de 2016 yılına kadar Türk Edebiyatı ve Dil ve Edebiyat dersleri ayrı ayrı okutulmaktaydı. Bu durum ders sürecindeki bütünlüğe engel olmaktadır. Finlandiya'da ise 2016'dan önce ve sonra dil ve edebiyat şeklinde işlenmiştir ve işlenmeye de devam etmektedir.

Finlandiya'da gözlem yapılan okulda öğrenciler sunum yaparken, sundukları yazar ve eserle ilgili bir film ya da belgesel varsa onu da sunumlarını eklemektedirler. Sunumdan sonra da sorular yöneltilmektedir. Finlandiya'da gözlemlenen okulda hem tepegöz hem de projeksiyon kullanılmaktadır. Her sınıfta akıllı tahta mevcut değildir. Türkiye'de akıllı tahta sistemi daha yaygındır. Ancak her okulda sunum yapma, projeksiyon kullanma durumu yoktur. Zira sınıf mevcutları fazla, ders süresi fazla, kazanımlar son derece yoğundur.

Türkiye'de sınıf içi uygulamalarda öğretim programına bağlılık daha çoktur. Finlandiya'da da öğretim programına bağlı kalınmaktadır. Gelgelelim Türkiye'de öğrencinin ve öğretmenin ne yapması gerektiği ayrıntılı bir şekilde verilirken Finlandiya'da öğrencinin ve öğretmenin ne yapması gerektiği ayrıntılı bir şekilde verilmemiştir. Bu nedenden dolayı sınıf içi uygulamalarda Finlandiya Türkiye'ye göre fazlasıyla esnektir.

Türkiye'de program esnek olmadığından, mevcut programda da dünya edebiyatından örnekler yok denecek kadar az olduğu için öğrenci edebiyatı sadece Türk edebiyatı olarak almaktadır. Metin anlayışı daha dar olduğu için öğrenci günlük hayatta karşısına çıkan metinleri anlayabilecek hazırlığı çok da edinememektedir. Finlandiya'da ise mesela gözlemlenen okulun ilk dersinde Eliot şiiri analiz edilirken ikinci derste de James Joyce'un Dublinliler kitabından bir bölüm okunulmuş ve sorular cevaplandırılmıştır. Öğretmen işlenen metinlerle ilgili öğrenciden yazı yazmasını da beklemektedir ve bunu da ödev olarak vermektedir. Verilen yazma ödevleri diğer hafta öğretmene kontrol edilmesi için teslim edilir ve öğretme nde bütün yazıları okuyarak öğrencilere geri dönüşüm yapmaktadır. Yine aynı ders James Joyce işlendikten sonra farklı eserler üzerinden sunum hazırlamış öğrenciler tahtaya çıkarak sunum yapar. Derste öğretmen öğrenciye rehberlik eder, soru-cevap şeklinde öğrencinin beyin fırtınası yapması sağlanır.

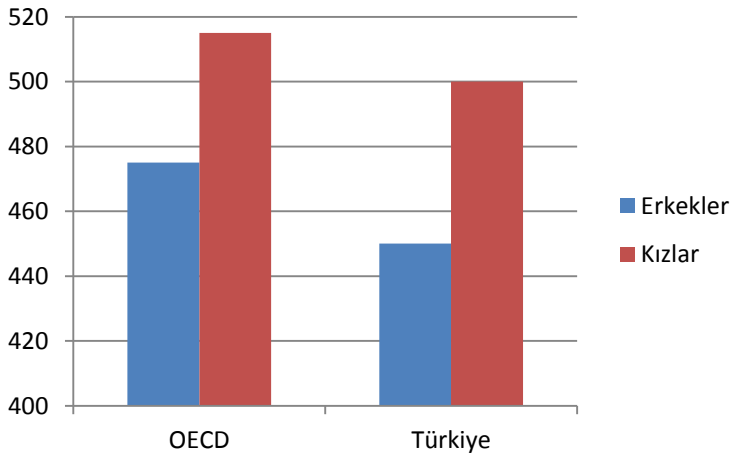
4.5. PISA Araştırmaları

4.5.1. Türkiye'de PISA Araştırmalarında Okuma Becerisi

"PISA'da okuryazarlık bilgiyi anlamaya ve iletmeye yarayan araç olarak tanımlanır. Okuma becerisi ise okumanın etkin bir şekilde belirli bir amaca ve göreve yönelik olarak gerçekleştirilmesidir. Okuma becerisi üç boyutta ele alınmaktadır; metin, okurun metne yaklaşımı ve metnin kullanım amacı. Okuma becerisinde metin çözümleme, sözcük bilgisi, dilbilgisi, dilbilimsel ve metinsel yapı ve özellikler ve gerçek yaşam hakkında bilgi sahibi olma önemlidir. Yazılı metinleri anlama, kullanma, yansıtma ve metne ilgi duyma PISA okuma becerilerinin temel unsurlarındandır." (PISA 2012 Ulusal Ön Rapor, 2013:32).

PISA 2012'ye katılan ülkelerde genel oılarak kızların okuma becerisi performansları erkeklerin performanslarından daha yüksektir. Bu durum kızlar ile erkekler arasındaki gelişimsel farklılıklara bağlanabilmektedir. PISA araştırmaları genel olarak 15 yaşındaki bireyler üzerinden yapılmaktadır. Kızlarda ve erkeklerde yaşın getirmiş olduğu farklılıklar bu sonuçları etkileyebilmektedir.

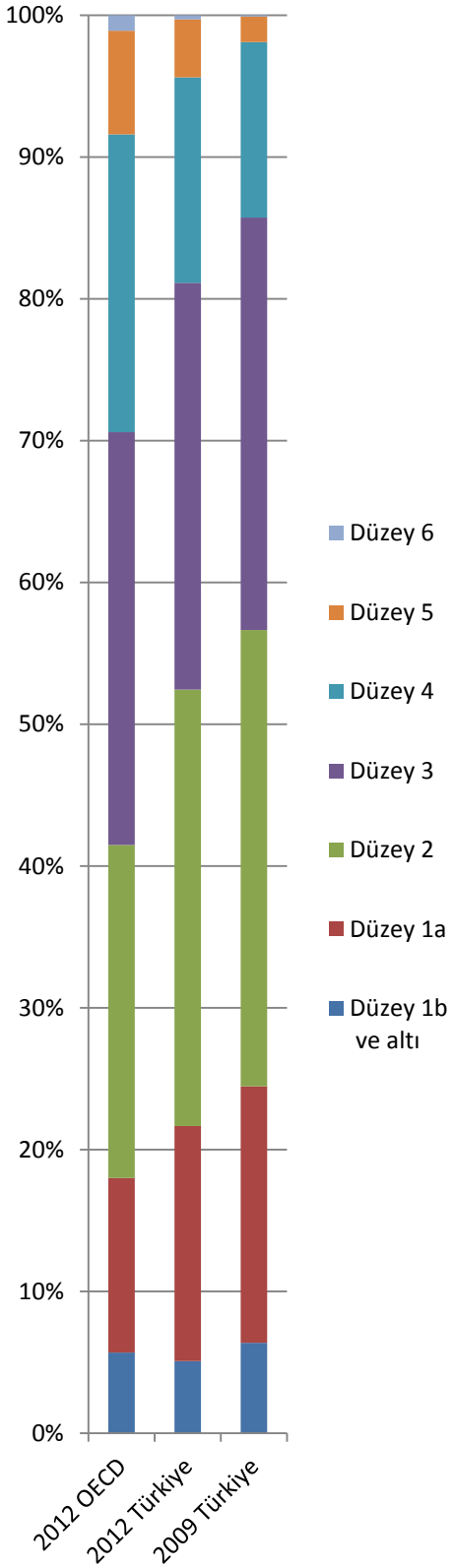
Grafik 4.1. Cinsiyete Göre Okuma Okuryazarlığı Ortalamaları (PISA 2012 Ulusal Ön Rapor 2013: 34)



Tablo 4.15. PISA 2006, 2009, 2012 Araştırma Sonuçlarına Göre Türkiye'nin Ortalama Puanı ve Sıralaması

PISA	2006	2009	2012
Türkiye Ortalaması	447	463	475
Sıralama	37	39	42

Grafik 4.2. Türkiye PISA 2009 ve 2012 Araştırma Sonuçlarının Düzeylere Göre



Tablo 4.16 Düzeylere Göre Hedefler (PISA 2012 Ulusal Ön Rapor 2013: 35)

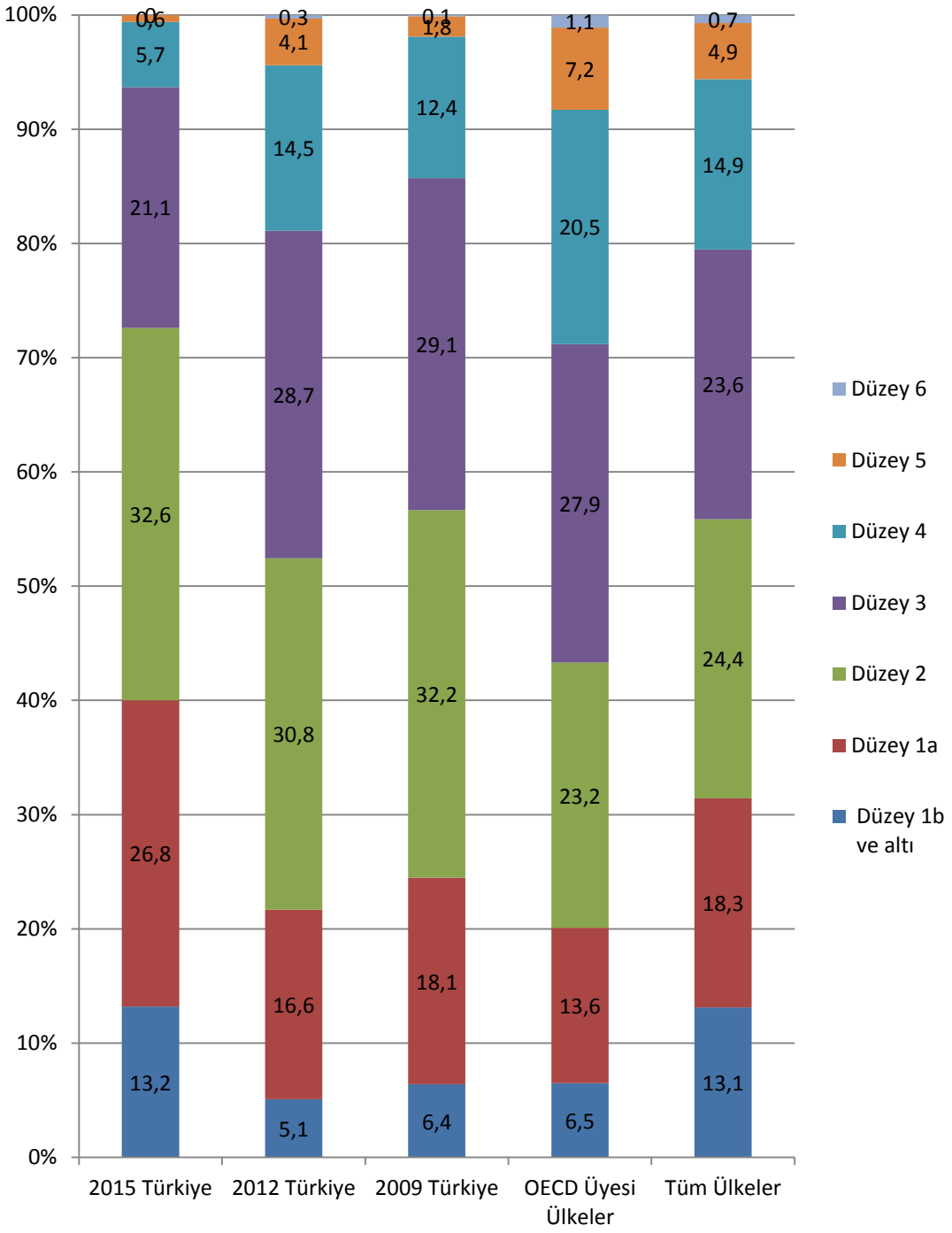
Düzey 6	Bu düzeyde bulunan öğrenciler, • Metinlerden detaylı bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları bulabilir ve çıkarımlarda bulunabilir. • Metni veya metinleri ayrıntılarıyla tam olarak anladığını gösterir ve birden fazla metinden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir. • Önemli bilgilerin olduğu metnin içerisinde açıkça ifade edilmemiş kavramlarla başa çıkabilir ve soyut kavramları yorumlayabilir. • Birçok kriteri ve görüşü göz önünde bulundurarak ve de metnin ötesinde bir anlayış sergileyerek alışagelmiş konuların dışındaki metinler üzerinde eleştirel bir değerlendirme yapabilir ya da hipotezlere ulaşabilir.
Düzey 5	• Metnin içine yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir ve gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir. • Özel bilgilere dikkat çekerek eleştirel bir değerlendirme yapabilir ve hipotez kurabilir. • Aşina olmadıkları bağlamları ayrıntılarıyla anlayabilirler ve beklentilere ters düşen kavramların üstesinden gelebilir
Düzey 4	• Metne yerleştirilmiş bilgileri belirleyebilir, gerekli olan bilgilere karar vererek metni düzenleyebilir ve metni bir bütün olarak ele alarak dil farklılıklarını yorumlayabilir. • Öğrenciler kişisel bilgilerini kullanarak hipotez kurabilir ya da bir metni eleştirel bir şekilde değerlendirebilir. • Alışa gelmemiş uzun ya da karmaşık metinler üzerinde derinlemesine bir anlayışa sahip olduğunu gösterir
Düzey 3	• Metinlerdeki ana fikri belirlemek, ilişkileri anlamak ve deyimlerin ya da kelimelerin anlamlarını yorumlamak için metindeki bilgileri bir araya getirebilir. • Metinlerdeki benzer ve farklılıkları bulabilmek ve sınıflandırabilmek için birçok özelliği dikkate alabilmektedirler. • Metinlerde bulunan kavramlar arasında ilişki kurabilmekte, karşılaştırma yapabilmekte ve açıklama yaparak metinleri irdeleyip metnin özelliklerini yorumlayabilmektedirler. • Metni bilinen veya günlük hayatta kullanılan bilgilerle ilişkilendirebilmektedirler. • Metni ayrıntılarıyla anlamayabilirler ama asgaride genel ifadeleri anlayabilirler.
Düzey 2	• Birçok duruma karşı gelebilecek ya da çıkarımda bulunabileceği bir bilgiyi ya da daha fazla bilgiyi metinde bulabilirler. • Metindeki ana düşünceyi belirleyebilir, ilişkileri anlayabilir ya da çok fazla bilginin olmadığı, fazla çıkarımda bulunulmayacak durumlarda metnin belli bir bölümünden anlam çıkarabilirler. • Kişisel deneyim ya da tutumlarından yola çıkarak metnin dışındaki bilgilerle metnin içindeki bilgileri karşılaştırabilir, bu bilgiler arasında ilişki kurabilirler.
Düzey 1a	• Açıkça ifade edilen bir ya da daha fazla bağımsız bilgiyi metinde bulabilir, aşina olduğu bir konu hakkında yazılmış bir metnin ana fikrini ve yazarın amacını anlayabilir veya metindeki bir bilgi ile yaygın olarak bilinen günlük bilgi arasında ilişki kurabilirler. • Açıkça ifade edilen ve çok fazla bilgi bulundurmayan metinlerde verilen görevleri yerine getirebilmektedirler.
Düzey 1b ve altı	• Hikâye ya da basit bir liste gibi aşina olduğu bir bağlam ya da konu hakkına yazılmış kısa, basit bir metnin içinde açıkça ifade edilmiş bir bilgiyi bulabilirler. • Çok fazla bilgi bulunmayan metinlerde birbirine yakın bilgiler arasında basit ilişkiler kurabilirler.

Okuma becerileri alanında Türkiye'nin OECD ülkeleri içerisinde 2003 yılından beri performans artışı sergilemektedir. 2009 – 2012 yılları arasında 11 puanlık artış göstermektedir((PISA 2012 Ulusal Ön Rapor 2013: 36).

4.5.2. Türkiye'de PISA 2015 Okuma Becerisi

PISA'nın 2000 yılındaki ilk uygulamasında ve dördüncü döngüsü olan 2009 uygulamasında okuma becerisine ağırlık verilmiştir. Ne var ki PISA 2015 uygulamasında fen okuryazarlığı ağırlıklı alan olmuştur. PISA 2015'te okuma becerileri alanında 103 soru sorulmuştur. Okuma becerisinde hem daha az soru sorulmuştur hem de daha az sayıda öğrenci bu sorulara cevap vermiştir (PISA 2015 Ulusal Ön Rapor 2016: 22)

Grafik 4.3. PISA 2015 okuma beceri alanında öğrencilerin yeterlik düzeylerine göre dağılımı



> PISA 2015'de 1. düzey ve altında (alt yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranları PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre artmıştır. PISA 2015'de alt düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %20,1, tüm ülkelerde %31,4 iken Türkiye'de %30'dur. PISA 2015'de 5. düzey ve üstünde (üst yeterlik düzeyi) bulunan öğrenci oranları ise PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre düşmüştür. PISA 2015'de üst düzeyde yer alan öğrenci oranı OECD'de %8,3, tüm ülkelerde %5,6 iken Türkiye'de %0,06'dır (PISA 2015 Ulusal Ön Rapor 2016: 26).

Okuma becerilerinde bölgeler arasında ciddi farklılıklar görülmektedir. PISA 2015'te Türkiye'de en yüksek puanı alan bölge Batı Marmara Bölgesi'dir. En düşük başarıya sahip bölge ise Ortadoğu Anadolu Bölgesi'dir. İki bölge arasındaki puan farkı 74'dür (PISA 2015 Ulusal Ön Rapor 2016: 26)

4.5.2. Finlandiya'da PISA Araştırmalarında Okuma Becerisi

Fin gençlerin iyi okuma becerisi 2000'lerde uluslararası kamuoyunun dikkatini çekmiştir ve Finlandiya'nın eğitim sistemine odaklanılmıştı. Finlerin yüksek seviyedeki uzmanlığı, OECD'ye üye ülkelerin ortak PISA araştırmalarında (Programme for International Student Assessment) 15 yaşındaki gençlerin okuma becerisine, matematiğe ve fen bilgisine hâkim olmasıyla ortaya çıkmıştır. Bu araştırmalar ilk defa 2000'de yapıldı ve bu tarihten itibaren üç senede bir tekrar edildi (Kaisa Ahvenjärvi; Leena Kirstinä, 2013: 77).

Okuma becerisi PISA araştırmalarında aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

"Okuma becerisi, yazılan metnin okunulması, anlaşılması ve değerlendirilmesinin yanı sıra okuyucunun kendi hedeflerine ulaşmasıyla, bilgiyle ve hazır bulunuşluğunu geliştirmesiyle, ayrıca sosyalleşmesiyle ilgilidir."

Bu izah, hem şahsi hayata hem de okul ve iş hayatına bağlı olan farklı hedeflerle okumanın yararını vurgulamaktadır. Edebiyat okumanın tecrübesi ve zevki ifade edilmemekle birlikte okuyucunun kendi hedeflerinde başarıya ulaşması olarak düşünülebilmektedir (Kaisa Ahvenjärvi; Leena Kirstinä, 2013, s.77)

2000'de yapılan araştırmaya göre Fin gençleri dünyanın en iyi okuyucusu olarak öne çıkmışlardır ve 2009'da gençlerin okuma becerisi OECD ülkelerinin zirvesindeydi. Dokuz yılda nitelikli okuyucu sayısı kuşkusuz azalmıştır. Finlandiya'da okuma becerisi

bölgeden bölgeye çok da değişiklik göstermezken kızlarla erkekler arasındaki fark katılan tüm ülkeler arasında en büyük farka sahiptir. Okuma becerisinin cinsiyete göre eşitlenmesi temel eğitimin en büyük zorlu işlerinden birisidir ((Kaisa Ahvenjärvi; Leena Kirstinä, 2013, s.77).

Okuma becerisiyle ilgili sorularda bilgiyi elde etmenin, okuduğunu anlamanın yanı sıra yansıtma ve değerlendirme gibi okumanın çeşitli yönleri ölçülür. PISA'nın ilk araştırmasında okumada yansıtma ve değerlendirme Fin gençleri için nispeten çetrefilli olduğu ortaya çıktı. 2009'daki araştırmaya göre okuma becerisinin çeşitli alanları eşitlendi. Yorumlama ve yansıtma becerisinin yeterince gelişmesi için edebiyat eğitimi özellikle iyi imkânlar sunmaktadır (Kaisa Ahvenjärvi; Leena Kirstinä, 2013, s.77).

PISA araştırmasında okuma becerisini etkileyen faktörlerden birinin gençlerin okumaya olan ilgilisi olduğu ortaya çıktı. Bu ilgiden büyük ölçüde öğrencinin kurmaca ile olan ilişkisine bağlı olduğu savı oluşturmaya çalışılmıştır. Öğrenciler, bir kitabı sonuna kadar okuması zor mudur, kitaplar hakkında seve seve konuşuyorlar mı, onlara göre okuma zaman kaybı mıdır, okumak onların zevk aldığı bir ilgi midir gibi soru işaretlerini içeren birçok soruya cevap vermektedir (Kaisa Ahvenjärvi; Leena Kirstinä, 2013, s.78).

Sonuçlara göre Fin gençlerin okuma ilgisi OECD ülkelerinin ortalama seviyesindedir. Ne var ki 2000'den itibaren gönüllü okuma azalmıştır. Fin kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre okumaya daha çok ilgisi vardır ve cinsiyetler arası uçurum diğer ülkelerle kıyaslandığında Finlandiya'da daha fazladır. Kızların yüzde yirmisi, erkeklerin de neredeyse yarısı kendi zevki için okuduğunu bildirmiştir (Kaisa Ahvenjärvi; Leena Kirstinä, 2013, s.78)

PISA araştırmasında okuma becerisini belirleyen faktörler için gençlerin çok yönlü okumaları incelendi. Gençlere kendi istekleriyle dergiler, çizgi romanlar, kurmaca, kurgu olmayan metinler, gazeteler okuyup okumadıkları soruldu. Sonuçlara göre Fin gençlerinin okuması son derece çok yönlüdür, ne var ki cinsiyetler arası okuma oranı farkı çoktur: kız çocukları erkek çocuklarına göre daha çeşitli okumalar yapmaktadır (Kaisa Ahvenjärvi; Leena Kirstinä, 2013, s.78).

PISA araştırmaları, okuma becerisi ve merakı arasında belli bir bağ olduğunu işaret etmektedir. Okumaya özellikle meraklı olan gençler, okuma merakı az olanlara göre belli bir ölçüde daha iyi bir okuma becerisine ulaşmaktadırlar. Bilhassa kurmaca metni

okumakla okuma becerisi arasındaki bağ kuvvetlidir. Bu bağın iki yönü bulunmaktadır. Özellikle iyi okurlar büyük bir ihtimalle kurmaca metinler konusunda hevesli olmaktaydı, diğer taraftan da edebiyat okuyan gençler aynı şekilde okuma becerilerini geliştirmekteydi. Bununla birlikte hiçbir okuma etkinliği küçümsenmemelidir. Zira gazeteleri, çizgi romanları ve kurmaca olmayan metinleri okumakla okuma becerisinin seviyesi arasında pozitif bir bağ bulunmaktadır. Aynı bağ geleneksel metinlere göre belli bir ölçüde daha zayıf da olsa elektronik metin okuma aktivitesi için de geçerlidir (Kaisa Ahvenjärvi; Leena Kirstinä, 2013, s.78)

Geleceğin Okuyucuları Fin Gençlerinde Okur Profilleri PISA 2000 makalesinde ilk olarak PISA araştırma sonuçlarının edebiyat eğitimi açısından ne gibi bir önemi olduğu konusu ele alınmıştır. Pirjo Linnakylä ve Antero Malin, Fin anadili öğretiminin yıllarca okuma merakını uyandırması ve güçlendirmesi üzerinde durmasına rağmen sonuçların hiç de iç açıcı olmadığını ileri sürmektedirler. Zira hem okuma becerisinde hem de okuma merakında cinsiyet farkının git gide arttığı görülmektedir (Pirjo Linnakylä, Sari Sulkunen & Inga Arffman, 2004:8-9)

Linnakylä'ye ve Malin'e göre okuma tutkusu için eğitimde gençlerin kendi ilgisine değer verilmesi ve öğrencinin kendi yeteneğine uygun, dikkatini çeken okuma parçalarını seçmesi gerekmektedir. Okuma zevki ve okumaya bağlı başarı tecrübeleri okuma becerisinde öz güveni arttırmaktadır. Bununla birlikte okunacakların seçiminde öğrencilere serbest bir şekilde tam yetki verip vermemeyi düşünmek için bir neden yoktur. Okuma merakı olmayan öğrenciler kendilerine hoş gelen okumaları keşfedebilmek için herkesten daha çok yönlendirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenden öğrencilere gençlik edebiyatını ve boş zamanlarında metin dünyasını ve ilgi alanlarını keşfetmelerini sağlamaları beklenmektedir (Kaisa Ahvenjärvi; Leena Kirstinä, 2013, s.79)

Akran okurların, diğer okurlara verdikleri kitap önerileri son derece önemlidir. Zira akran tavsiyesi yetişkinlerin tavsiyelerinden daha çok okuma ilgisini uyandırmaktadır (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.79)

Herkes tarafından kabul gören bakış açısı son 20 yılda değişmiştir. Okumada, şahsi olarak ya da değil sosyokültürel ve değer bazlı faaliyetler olsa da özerk bir yetenek söz konusu değildir. Hiç kimse metnin ustası olarak doğmaz ama yetişir. Ayrıca hiç kimse

okuyucu olarak hazır olmaz. Önümüze her zaman yeni metin durumları gelmektedir. Bu nedenle de çoğul konuşmak gerekmektedir (Ahvenjärvi ve Kirstinä, 2013, s.79)

Fin kültürü tarihsel olarak artık güçlü bir okur kültürünü barındırır ve bu durum uzun yıllar yeniden sımsıkı bir şekilde korunmak istenmektedir. Hükümet programında bile çok yönlü okuma becerisinin güçlendirilmesi hedef olarak belirtilmektedir. ("Lipponen'nin II. Hükümet Programı" Lipposen II hallituksen ohjelma, 15.4.1999).. Kitap kültürü öyle bir kültür sermayesidir ki herkesin erişmesine olanak sağlanır. Finlandiya'da edebiyatın kültürel çevresi hep birlikte inşa edilir; zira devlet ve belediye, kütüphane ve eğitim sisteminde hep devamlılığı sağlamakta hem de yazarların yaratıcı faaliyetlerini desteklemektedir.

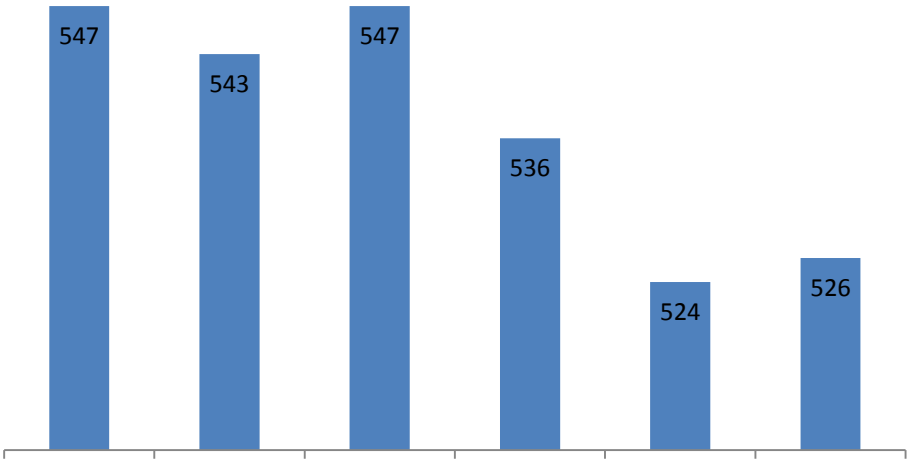
İletişim teknolojisinin yenileşmesi gençlerin zamanı kullanmasına ve ilgilerine etki etmesine rağmen, *Kirja suomessa*, *Finlandiya'da Kitap'*ın açıklamasına göre Finler AB ülkeleri arasında kütüphaneden kitap ödünç alma konusunda daha heveslidir. Yazar Leena Krohnia (1996) edebiyatın internet çağında dahi kaybolmayacağına inanır:

> Kitap hiç kuşkusuz ki bir obje, cansız bir parçadır, gelgelelim herhangi bir obje değildir. Bu durum kökü son derece farklı bir dal, bir adanın güney kıyılarından toplanan, denizin şekillendirdiği taş gibi ele alınabilir. Zira kitap insan eli tarafından yapılan bir objedir, artefaktır. Ne var ki birçok diğer artefaklar içinde kati surette farklıdır. İnsanların birçoğu kitabı makine olarak adlandırmaz, gelgelelim aslında sahip olduğu belli başlı özellikleri sadece makinelerde bulunur.[…] (Leena Krohn, 1996, kynä ja kone.Helsinki. WSÖW)

> İnternet ve dünya edebiyatı arasında birbirlerinden ayrılması imkânsız görünen iki ağ var. Edebiyat, dünya ağına da geçse sadece oradan da okunsa yine de varlığını sürdürmeye devam edecektir.

4.5.2.1.Finlandiya'da PISA 2015 Okuma Becerisi

Grafik 4.4. PISA Araştırmalarına Göre Finlandiya'nın Yıllara Göre Okuma Becerisindeki Ortalama Puanı

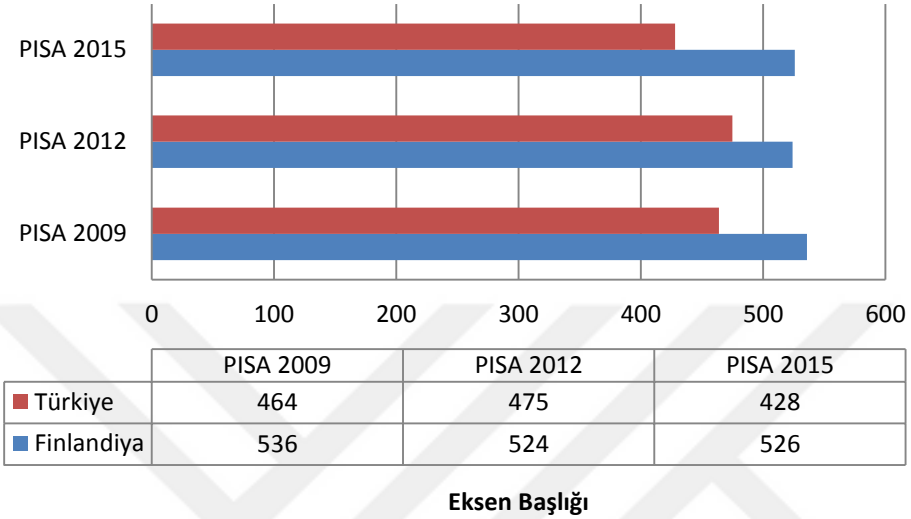


Finlandiya'nın PISA 2012 araştırma sonuçlarına göre puanı yükselmiştir. Ne var ki PISA 2000, 2003, 2006 ve 2009 ile mukayese edildiğinde çok puan kaybettiği görülmektedir.

Finlandiya 2015'te 526 puan alarak OECD ortalamasının üzerinde bir performans göstermiştir. Okuma becerisinde 2000'li yıllara göre büyük bir oranda puan kaybetmiştir. Kızlar erkeklerden ortalama olarak 47 puan daha fazla alarak performansta arayı açmışlardır. OECD ülkelerinde kız ve erkek öğrenciler arasındaki ortalama fark 27 puandır. Ne var ki Finlandiya'da bu uçurum bir hayli fazladır(PISA 2015, Jyväskylän yliopisto, Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:49)

4.4.3.Karşılaştırma

Grafik 4.5. PISA Sonuçlarına Göre Finlandiya'nın ve Türkiye'nin Karşılaştırılması



Finlandiya PISA 2009 uygulamasında okuma becerisinden ortalama 536 puan alarak 3. sırada, PISA 2012 uygulamasında 524 puan alarak 6. Sırada, PISA 2015 uygulamasında 526 puan alarak 8. olmuştur. Türkiye PISA 2009 uygulamasında okuma becerisinden ortalama 464 puan alarak 41. Sırada, PISA 2012 uygulamasında 475 puan alarak 42. Sırada, PISA 2015 uygulamasında 428 puan ile 50. olmuştur.

PISA 2015 uygulamasında okuma becerileri alanında Türkiye ortalaması 428**,** tüm ülkelerin ortalaması 460, OECD ülkelerinin ortalaması 493'tür. Türkiye ortalamanın altında kalmıştır. Finlandiya ise her alanda ortalamanın üstünde bir performans göstermiştir.

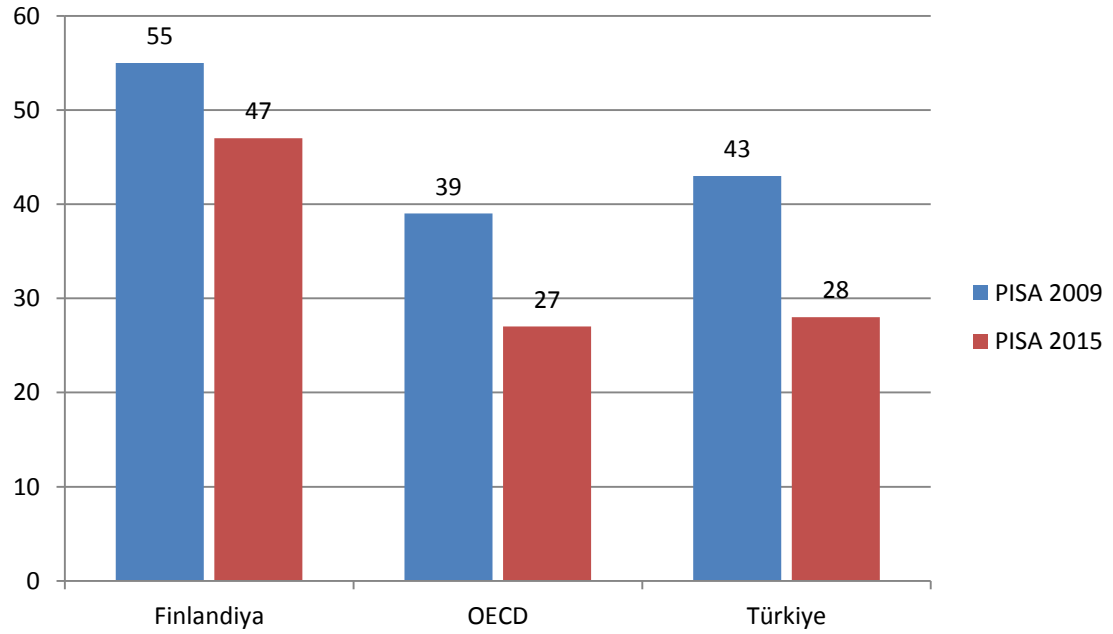
PISA uygulamalarının sonuçları sosyo- ekonomik yapıdan, eğitime ayrılan bütçeden, okullar arası değişkenlikten, ebeveynlerin eğitim durumlarından bağımsız bir şekilde değerlendirilemez.

Finlandiya'da bölgeler arası çok fark yoktur. Gelgelelim Türkiye'de bölgeler arası büyük uçurum bulunmaktadır. Finlandiya'da lise çeşitliliği Türkiye gibi değildir. Özel okul yoktur. Eğitimde fırsat eşitliği bulunmaktadır.

Türkiye'de fen lisesinde PISA 2015 uygulamasında okuma becerisinde ortalama puanı 524'tür. Sosyal bilimler lisesinde 523 puandır. Anadolu imam hatip lisesinde ise 413'tür. Fen lisesi ve sosyal bilimler lisesinin almış oldukları ortalama puan OECD ülkelerinin ortalamasının üzerindedir. Ne var ki çok programlı anadolu lisesi, mesleki ve teknik anadolu lisesi, anadolu imam hatip lisesi bu ortalamayı aşağıya çekmektedir. Finlandiya'da da mesleki ve teknik liseler mevcuttur. Gelgelelim normal liseler ile teknik liseler arasında uçurum yoktur.

Türkiye'de okuma becerisinde iyi puan alan liselerin nitelikleri puanları aşağıya çeken liselerin nitelikleriyle mukayese edilmelidir. Türkiye'de iyi puanlar alan liseler okuma becerisinde aslında Türkiye'nin OECD ülkelerinin üzerine çıkabileceğine işaret etmektedir.

Grafik 4.6. Okuma Becerilerinde cinsiyet farklılığında Finlandiya'nın ve Türkiye'nin 2009 ve 2015 yılları arasındaki değişimi



Finlandiya'da kız öğrencilerle erkek öğrencilerin okuma becerinde almış oldukları puan farkı, Türkiye'de kız öğrencilerle erkek öğrencilerin okuma becerisinde almış oldukları puan farkından daha fazladır. Türkiye'de kızlar ve erkekler arasında Finlandiya kadar

fark yoktur. PISA 2015 uygulamasında Finlandiya'da okuma becerisinde cinsiyetler arası fark 47 puandır. Türkiye'de ise bu fark 28'dir. Finlandiya'daki bu fark OECD ülkelerinin ortalamasından da üstündedir. Finlandiya'da kızlarla erkekler arasındaki uçurumun sebeplerini sorgulamakta ve bu konu üzerinde iyileştirme çalışmaları yapmaktadırlar. PISA 2009 uygulamasına göre Türkiye'de ve Finlandiya'da istatistiksel anlamda iyileşme vardır.

BÖLÜM V: SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Türkiye'de ve Finlandiya'da dil ve edebiyat öğretiminin karşılaştırarak analizi yapılan bu çalışmada öğretmenlerle görüşme yapılarak, materyaller taranarak, sınıf içi gözlemler yapılarak şu sonuçlar elde edilmiştir:

Türkiye'de dil ve edebiyat öğretiminde merkezi bir yaklaşım bulunmaktadır. Öğretim programı daha ayrıntılı ve keskindir. Finlandiya'da ise öğretimde yerel bir yaklaşım vardır. Bu yerellik bölgelere göre değişirken öğretmene göre de farklılıklar taşımaktadır. Öğretmen bir bakan gibi karar verebilmekte ve programın esnekliğinden faydalanarak öğrenciye en iyi şekilde rehberlik etmeye çalışmaktadır.

Her iki ülkede de dil ve edebiyat öğretimiyle öğrencinin hayata hazırlanması hedeflenmektedir. Ne var ki Türkiye'de seçilen metinler daha çok Türk edebiyatından örneklerden oluşmakta ve öğrencinin bambaşka bir ortamda farklı metin tarzlarıyla karşılaştığında metni nasıl ele alması gerektiği gösterilmemektedir. Finlandiya'da ise bir haber metni, bir kitap kapağı, reklamlarda kullanılan semboller, güncel konular metin olarak tanımlanmaktadır.

Sınıf içi uygulamalarda kullanılan materyaller, sınıf düzeni ve mevcudu arasında farklar bulunmaktadır. Türkiye'de Finlandiya'daki okul niteliklerini barındıran okullar bulabilmek elbette mümkündür. Ancak Türkiye'de okullar arası ekonomi, nitelik ve nicelik yönünden uçurum çok fazladır. Bu nedenden dolayı bir kolejde gerçekleştirilebilen etkinlik meslek lisesinde uygulanamamaktadır. Finlandiya'da ise okullar arasında çok fark yoktur. Ekonomi açısından da nitelik ve nicelik bakımından da benzer seviyelerdedir. Bu nedenden dolayı Türkiye'de PISA sonuçlarında fen lisesi, sosyal bilimler lisesi OECD ülkelerinin ortalama seviyesinin üzerinde bir sonuç elde ederken, çok programlı liseler ya da imam hatip liseleri gibi ortaöğretim kurumlarının PISA sonuçları OECD ülkelerinin ortalama seviyesinin altında kalmaktadır. Finlandiya'da PISA araştırmaları sonucunda okullar arası fark yok denecek kadar azdır. Bu nedenden dolayı Finlandiya'daki başarı tüm Finlandiya'ya bağlanabilirken, Türkiye'deki başarısızlığı tüm okullara yükleyemeyiz.

Türkiye'de dil ve edebiyat öğretimi için etkinliklerin açıklanması, yöntem ve tekniklerin kullanılışı Finlandiya'daki dil ve edebiyat öğretimine göre daha ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Türkiye'de metin incelemesi metin odaklı yapılırken Finlandiya'da hem metin odaklı hem de okur odaklı yapılmaktadır.

Türkiye'de ders saati 45 dakikadır. Kazanım sayısı 1000'in üzerindedir. Finlandiya'da ders saati genel olarak 75 dakikadır. Hedef sayısı yaklaşık 40 civarındadır. Uygulanamayan 1000 kazanım uygulanabilen 40 kazanımdan daha iyi değildir. Kazanımların yoğun olması sınıf içi uygulamaları olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrenci konuyu derinleştirememekte ve öğrendiklerini hayata aktarmakta zorluk çekmektedir. Finlandiya'da ise hedefler sade ve özdür. Öğrenci karşısına çıkacak yepyeni bir metinde de analiz yapabilme becerisini kazanır.

Türkiye'deki öğretim kitaplarının Finlandiya'dan farklı olmasının en büyük sebeplerinden biri de sınav sistemidir. Türkiye'de üniversiteye giriş sınavları çoktan seçmeli bir şekilde yapılmaktadır. Oysa Finlandiya'da sınavlarda öğrenciden okuduğunu anlaması ve anladığını analiz etmesi beklenmektedir. Ayrıca yazılı sınav yapılmaktadır ve öğrenciden deneme, makale yazmaları beklenmektedir. Bu nedenden dolayı Finlandiya'nın ders kitaplarıyla, sınavlarıyla PISA'daki okuma becerisi hususu arasında bir yakınlık bulunmaktadır. Türkiye'de ise çoktan seçmeli bir sınav bulunmakta ve öğrenci sınav odaklı bir eğitim sürecinden geçtiği için metin analizi yapma, yazı yazma konusunda zayıf kalmaktadır.

Finlandiya'da 20. yüzyılın başlarında hermeneutik anlayış hâkim olmaya başladı. Hermeneutik anlayışın temelinde anlamak vardı. Metni anlamak, hayatı anlamak, insanı anlamak, okuduğunu anlamak. Türkiye'de bir süre bu anlayış maalesef yerleşememiştir. Okumak okuduğunu anlamak değil sadece harfleri tanımak ve satırlara anlam yüklemeye çalışmadan ezberden söylemek gibi görüldü. Okuma becerisi sadece harfleri sözcükleri tanımak olarak anlaşıldı. Oysa okuma becerisi anlamaktan geçmektedir. Anladığımız zaman metni inceleyebilir, analiz edebilir ve değerlendirebiliriz. Özellikle dil ve edebiyat eğitiminde anlamak kavramı önem arz etmektedir. Hayata hazırlanan öğrenci hayatın her merhalesinde anlamaya çalışmakla karşı karşıya kalacaktır.

Türkiye'nin nüfusu yaklaşık 80 milyon, Finlandiya'nın ise yaklaşık 5,5 milyondur. Finlandiya'nın başarısını zaman zaman nüfusunun az oluşuyla ilişkilendirmek istenmektedir. Nüfus yoğunluğunun eğitim üzerinde elbette etkisi vardır. Gelgelelim Japonya, Almanya gibi eğitimde başarı sağlayan ülkelerin nüfusu bizimle neredeyse aynı hatta daha fazladır. Bu nedenden dolayı eğitimini nüfusla ilişkilendirmek esas meselenin üzerini örtmekte ve çözüm bulmamızı zorlaştırmaktadır.

Finlandiya'nın iki resmi dili bulunmaktadır. Türkiye'de ise resmi dil Türkçedir. Finlandiya'da azınlık dillere önem verilirken Fin dilinin gelişmesi için yabancı sözcükleri Finceleştirmek için birçok çalışma yapılmaktadır. Finlandiya'daki programın esnek olmasının en önemli sebeplerinden biri bünyesinde çok çeşitli kültürlerden gruplar barındırıyor olmasıdır. Türkiye'de de çok çeşitlilik vardır. Gelgelelim Finlandiya'da çeşitlilik bir zenginlik olarak görülmektedir. Metnin çeşitliliği, kültürün çeşitliliği, insanın çeşitliliği öğrencinin karşısına her zaman çıkacaktır. Bu nedenden dolayı tek tipleştirme öğretime zarar vermektedir. Anlamak tek tipleştirmeyle bağdaştırılamaz. Finlandiya'nın başarılı olmasının bir diğer sebebi de esnek bir öğretim programıyla, tek tipleştirmeden öğretimi iyi şekilde gerçekleştirmeleridir.

Finlandiya'da eğitim başarısında bölgeler arası fark yok denecek kadar azdır. Türkiye'de ise bölgeler arası fark çok fazladır. Öğretim programı bölgesel farkları göz önüne alacak kadar esnek değildir. Finlandiya'da ise bu esneklikle okullar esas çerçeveye bağlı kalarak programlarını oluşturmakta ve istedikleri öğretim materyalini seçebilmektedir.

Türkiye'de dil ve edebiyat eğitiminde kanon kavramı yerleşmemiştir. Finlandiya'da ise bu mevzu okul ders kitabında bile geçmektedir. Eğitimde kanonların önemli bir yeri vardır. Kanon otoriteden uzaklaşıp okura yaklaştıkça anlam kazanmaktadır. Türkiye'deki kanon anlayışı günümüz de bile otorite odaklıdır. Finlandiya'da da bir zamanlar otorite odaklı kanonlar mevcuttu. Ancak bu durum artık günümüzde okur odaklı olarak değişmiştir.

5.2 Öneriler

Türkiye'de ve dünyada bugüne kadar Finlandiya ile ilgili çokça çalışma yapılmış hala da yapılmaya devam etmektedir. Ne var ki Finlandiya'nın tarihini göz ardı eden hiçbir çalışmanın pozitif bir amacı olamaz. Bu nedenden dolayı yapılacak araştırmalarda Fin tarihinin araştırılmasına da önem verilmek gerekmektedir.

Bu çalışmada çok değinilmeyen öğretmen eğitimine de odaklanılmalıdır. Finlandiya'da fakülteler başarılı öğretmenler yetiştirmektedir. Bu mevzu da araştırmaların ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

Gözlemlenen okullarda akıllı tahta çok fazla ön planda değildir. Türkiye için teknoloji kullanımının arttırılması akıllı tahtalardan, tabletlerden geçmektedir. Finlandiya'da ise teknoloji kullanımının arttırılması ders kitaplarını elektronik olarak elde etmek, ödevleri bilgisayar ortamında yapmak, yeri geldiğinde projeksiyonla sunum yapmak olarak algılanmaktadır. Zira gözlemlenen okulda tepegöz kullanımı hala devam etmektedir. Teknoloji kullanımında niceliğe değil niteliğe ve kullanım amacına önem verilmesi gerekmektedir.

PISA araştırma sonuçlarında okuma becerisinde ilk sıralarda yer alan Finlandiya'nın lise bitirme sınavları incelenmeli ve üniversite giriş sınavlarının nasıl olduğu sorgulanmalıdır.

Türkiye'de edebiyat kanonu üzerinde çalışmalar arttırılmalı, eğitim alanında yeni öneriler sunulmalıdır.

Finlandiya'da çok dilli bir eğitimin PISA başarılarındaki etkisi araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Ahvenjärvi K. ve Kirstinä L. (2013., *Kirjallisuuden Opetuksen Käsikirja*. Finland: SKS.

Akyüz, Y. (2007). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Pegem Akademi

Arat, R. R. (2007). *Eski Türk Şiiri.* Ankara: Türk Tarih Kurumu

Argıt, C. E. (2004). Tanzimat'tan Sonra Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ve Öğretimi(1839-1923). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi

Assmann J. (2001). *Kültürel Bellek: Eski Yüksek Kültürlerde Yazı, Hatırlama ve Politik Kimlik,* (A. Tekin Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Ata B. (2009). Johann Friedrich Herbart'ın Tarih Eğitimi Üzerine Görüşleri, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi 29 Özel Sayı,* 1377-1395.

Balcı, R. (2012). Medreselerin Islahı Konusunda Sultan II. Abdülhamid'in Hazırlattığı Bir Lahiyanın Tahlili. *Tarih Okulu III,* 155-191.

Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Gül Yayınevi

Belge, M. (2004). Türkiye'de Kanon, *Kitap-lık, 68,* 54-59.

Bloom H. (2014). *Batı Kanonu*. (Pala Mull Ç. Çev.). İstanbul: İthaki

Boadt, L. (1984). *Reading The Old Testament An Introduction*. New York: Paulist Press

Cemal A. (2013). *Lanetlenmiş Ağustos Böcekleri*. İstanbul: Can Yayınları.

Cömert B. (1978). *Kuramsal Açıdan Çeviri Sorunu*. TDK. Çeviri Özel Sayısı 322, Ankara

Damrosch D. (2013). *Dünya Edebiyatı Nedir?* (O. Köseoğlu, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Duman, A. (1992). 1923-1957 Yılları Arasında Ortaokul ve Liseler İçin Hazırlanan Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Programları Üzerine Bir İnceleme**.** Ankara Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Dursunoğlu, H. (2006). Cumhuriyetin İlânından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihî Gelişimi. *Millî Eğitim Dergisi, 169*

Enginün İ. (1979). Tanzimat Devrinde Shakespeare: Tercümeleri ve Tesiri. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Ervasti E, ve Karkama P. (1973). *Suomen Kirjallisuushistoria*, Suomi: Tammi

Göğüş, Beşir (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yay.

Göktürk A. (2008). *Çeviri: Dillerin Dili*, İstanbul: YKY

Gül I. (1992). Doğu ile Batı'nın Buluştuğu Yerde Toledo Çevirmenler Okulu. *Metis Çeviri l9*.

Hawell J. (1713). *Familiar Letters*. London, 8. Baskı.

Hytönen P. (1998). *Kirjallisuuden temppelissä. Oppikoulun äidinkielen opetuksen käsityksiä kaunokirjallisuuden lukemisesta ja lukijoista 1940- ja 1950-lukujen taitteessa*. Teoksessa 40-luku. Toim. Tuula Korolainen ja Hilja Mörsäri. Helsinki: SKS

Kaplan, R, Aktaş, Ş.,Akçaoğlu, S. S., Karaşahin, M., Keleş, S. ve Yeşil, K. (2011). *Orta Öğretim Türk Edebiyatı Dersi 9., 10., 11., 12. Sınıflar Öğretim Programı.* Ankara: MEB Yayınları

Karakuş, İ. (2002*). Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi.* Ankara: Anıttepe Yay.

Kauppinen S. (1986). *Äidinkielen Didaktiikka*. Finland: Otava

Koskinen I. (1988). *Uushumanismista kognitiivisiin suuntauksiin*, Teoksessa *Lukemisen luokkakuva.* ÄOL: n vuosikirja 35. Toim. Tuula Korolainen ja Hilja Mörsäri. Helsinki: SKS.

MEB, (2005). *PISA 2003 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: MEB.

MEB, (2010). *PISA 2009 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: MEB.

MEB, (2013). *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: MEB.

MEB, (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu.* Ankara: MEB.

MEB. (1974). *IX. Millî Eğitim Şûrası***.** İstanbul: MEB Basım Evi.

MEB. (1981). *Millî Eğitim: Şûra Özel Sayısı*. Ankara: MEB Basım Evi.

MEB. (1995). *Millî Eğitim Şûraları (1939-1993).* Ankara: MEB Basım Evi.

Odegard K.(2015). *Yeryüzü İşaretleri*. (E. Tokman Çev.). İstanbul: Yasakmeyve Yayınları

OECD (2016), *PISA 2015 Results in Focus*

Ogden, C. K. ve Richards I. A. (1923), *The Meaning of Meaning*, New York: A Harvest Book Harcourt.

Ojajärvi A. (1961). Koulukäsittelyyn sopivan kirjallisuuden valintaperusteista. *Teoksessa ÄOL:n vuosikirja 9*. Helsinki: ÄOL Opetushallitus (2015). *Lukion Opetussunnitelman Perusteet*. Helsinki: Next Print Oy.

Öztürk N. (2002). XIX. Yüzyıl, Türk Edebiyatında Voltaire ve Rousseau Çevirileri, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12*.

Parla J. (1987). Tanzimat'ta Shakespeare Çevirileri: Duyumların Fikirlere Çevrilmesi, *Metis Çeviri Güz 1*.

Parla, J. (2004). Edebiyat Kanonları, *Kitap-lık*, 68, 51-53.

Petrov G. (1998). *Beyaz Zambaklar Ülkesinde*. (A. Haydar Çev.). İstanbul: Hayat Yayınları.

PISA 2015 (2016), PISA Ensituloksia. Jyväskylän Yliopisto. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja.

Polat, H. (2008). 1950'den Günümüze Lise Türk Dili ve Edebiyatı Müfredatlarında Türk Dünyası Edebiyatına Verilen Yerin İncelenmesi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.

Ricoeur P. (2006). *Çeviri Üzerine*. (S. Ö. Kasar Çev.). İstanbul: YKY.

Rikama J. (1990). *Koulujen kirjallisuudenopetus Suomessa 50-luvulta nykypäivään, Teoksessa Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetukssen ulottuvuuksia*. Helsinki, WSOY.

Rikama, J. (2000). *Kaanon ja reseptio*. Vantaa: WSOY

Sarmavuori, K. (2004). Lukion opettajien kaanon vuonna 2000. *Aikakauskirja Äidinkielen opetustiede 33/2004.*

Sevänen E. (1995). Kirjallisuudenopetus ideologian ja kultttuurin tuotontana. *Kulttuurintutkimus 12.*

Soggin A. J. (1989). *Introduction The Old Testament*. (J. Bowden Trans.). Kentucky: Westminster John Knox Press.

Stimpson, C. S. (1990). Reading for love: Canons. *Paracanons and Whistling Jo March. New Literary History 4/1990.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Şen, M. (2016). *Türk Dilinin Dünü ve Bugünü: El Kitabı*. İstanbul: Post Yayıncılık

Tanpınar H. A. (2008), *XIX. Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul: YKY.

Topakkaya, A. (2007). Hermeneutik ve İdeoloji Kritiği Bağlamında Gadamer-Habermas Tartışması, *FLSF Dergisi 3 Bahar*.

Tekin, M.,(2012). *Roman Sanatı Romanın Unsurları 1*. İstanbul: Ötüken Yayınları

Uğurcan S. (1989). Ali Canip ve Edebiyat Eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi 1*, 145 -158.

Unat, F. R. (1964). *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihî Bakış*. Ankara: MEB Yay.

Upton C. A. (1981). *Moving Target: Theatre Translation and Culturel Relocation,* New York: Routledge.

Uyar T. (2011), *Kitapla Direniş*. İstanbul: YKY.

Uzun, Y. (2009), Türkiye ve İngiltere'de Edebiyat Öğretimi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Doktora Tezi.

Walter B.,(2007) *The Task of the Translation. Illuminations,* New York: Schocken Books

Varpio Y. ve Huhtala L. (1999). *Hurskaista lauluista ilostelevaan romaanin, Suomen Kirjallisuus Historia 1*. Helsinki: SKS.

Kanık V. O. (1963). *Fransız Şiir Antolojisi*. İstanbul: Varlık Yayınevi.

Yıldız, A.(2013), Finlandiya'nın PISA Başarısına Etki Eden Faktörler Bağlamında Türkiye'nin Durumu. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri. Anabilim Dalı Doktora Tezi.

Yılmaz İ. (1995). Çeviride Geçirgenlik. *Dil Dergisi 34 Ağustos*.

Yücel, H. A. (1938). *Türkiye'de Orta Öğretim*, İstanbul: Devlet Basımevi

Yücel, H. A. (1994). *Türkiye'de Ortaöğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Haapala V., Hellström I., Kantola J. (2015). *Suomen Kieli ja Kirjallisuus*. Helsinki: Otava