

## EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDE WALDMANN MODELİ\*

Fatih TEPEBAŞILI\*\*

### ÖZET

Almanya’da yetmişli yıllardan sonra ortaya çıkan Alımlama Estetiği (Jauss, Iser), öncelikle edebiyat eleştirisini daha sonra ise edebiyat eğitimi etkilemiştir. Yalnız bunun modellenmesi farklı farklı olmuştur. H.Weinrich, G. Fricke, K. Fingerhut, G. Waldmann’ın da aralarında yer aldığı değişik isimler birbirleriyle bazen keşisen bazen ayrışan ama aynı yaklaşım çerçevesinde edebiyat eğitimi modelleri geliştirmişlerdir. Çalışmamızda, bunlardan G. Waldmann’ın modeli eleştirel olarak ortaya konmaya çalışılacaktır

**Anahtar Kelimeler:** Alımama Estetiği, Edebiyat Öğretimi, Üretim ve Davranış Odaklılık, Günter. Waldmann

### ABSTRACT

The receptions aesthetics, emerged in the years after 1970, had an effect primarily on literary criticism and subsequently on teaching literature. However, there appeared different models for it. Certain figures, such as H.Weinrich, G. Fricke, K. Fingerhut, G. Waldmann, developed literature teaching models within the frame of the same approach with sometimes intersection and sometimes differing studies. In this article, Waldmann’s model is going to be discussed

**Keywords:** Receptions Aesthetics, Teaching Literature, Günter Waldmann

Edebiyat ile eğitimin ilişkisi farklı biçimlerde de olsa geçen yüzyıllara kadar uzanır. Örneğin J. G. Herder’in 1796’da lise öğrencilerine yaptığı konuşmada (Paefgen 1999: 2), “ruhun ifadesi” saydığı güzel konuşmaya verdiği önemden dolayı, öğrencilerin ana dillerini mükemmel öğrenmelerini ister. Güzel metinlerin sesli okunması, ezberlenmesi ve bunların sunulması beklentisini taşır. Öğrenciler Almanca’yı doğru ve güzel konuşup ve yazmalıdırlar. Böylelikle düşünce eğitimi, fantezilerin beslenmesi, duyguların uyandırılması ve nihayet “ulusal karakterin” ortaya çıkarılması mümkün olacaktır.

Aydınlanma döneminde de edebiyattan özellikle halkın eğitimi açısından sorumluluk beklenir. Bu yüzden Horaz’a ait, edebiyatın hem eğlendirici hem eğitici olması görüşü (prodesse et delectare) oldukça yaygındır ve hala da geçerliliğini korumaktadır (Böing 1973: 367).

Edebiyat ile eğitim arasındaki söz konusu ilişki genellikle değişen toplumsal koşullar çerçevesinde yeniden tanımlanmaktadır. II. Dünya Savaşı sonrası Alman okullarında geçerli olan yaklaşımlar bunun tipik göstergesi sayılır<sup>1</sup>.

Savaş sonrasında 1965’e kadar uzanan ilk döneme yön veren isim Robert Ulshöfer’dir (Methodik des Deutschunterrichts, Stuttgart 1962). Nazi döneminde parti propagandasının aracı haline getirilen uygulamaların etkisini silmek, biraz da öğrencilere ileriki yaşamları için yardımcı olmak ve yol göstermek amaçlarıdır. Alman Anayasasındaki temel ilkelere (örneğin

\* VI. Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu 1-2 Haziran 2006, Süleyman Demirel Üni., Isparta

\*\* Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi

<sup>1</sup> Söz konusu yaklaşımlar için Nayhauss (1995), Fingerhut (1996), Belgrad –Melenk (1996), Kreft (1982), Paefgen (1999)

özgürlüğün doğru olarak kullanılması, topluma karşı ortak sorumluluk gibi hareket edilir (Nayhauss 1995: 126). Alman okul çeşitleri (Realschule, Volksschule veya Gymnasium) bu dönemdeki edebiyat eğitimi yönlendirmiştir. Bu yüzden yöntem, bazen estetik kaygıların, bazen felsefi tutumların (Varoluş Felsefesi) bazen de dinsel, hümanist veya kültür bilgisi geleneklerinden beslenen yaklaşımların etkisinde kalmıştır (Kreft 1982)

Edebiyat öğretiminin bilinci olarak algılanan (Nayhauss 1995: 130) ikinci dönemin (1966-1970) etkili ismi Hermann Helmers'tir (Didaktik der deutschen Sprache 1966). Helmers'in amacı "eleştirel (fakat alımlayıcı olmayan), tarihsel (fakat mitolojileştirmeyen), kapsamlı (bütün okul türleri ve basamakları için geçerli) ve sistematik (öğrenme alanlarına göre terminoloji ve yapı gösteren) olmaktadır. Bu amaçlar için "Lesen Darstellen Begreifen" (Hirschgraben Verl) veya "schwarz auf weiss" (Schroedel Verl) gibi değişik ders kitapları yayınlanmıştır.

Marksist ideolojinin egemen olduğu üçüncü dönem (1970-1974) kısaca "Bremer Kollektiv" olarak bilinir ve Eleştirel Kuramdan (Frankfurt Okulu) etkiler taşır. "Theoriebildung des kritischen Deutschunterrichts" isimli eser Heinz Ide'nin öncülüğünde hazırlanmıştır. Almanya'nın toplumsal gelişimiyle ders konuları, yöntemleri, araçları ve biçimlerine ilişkin kararlar arasında yakın bir ilişki görülür. "Bremer Kollektiv" in karşı çıktığı olgunlaştırma (gerekli çalışma yeteneğinin üretimi) sosyalizasyon (kurallara bağlı davranışların üretimi) ve doktrinleştirme (uyumlu yanlış bilincin üretimi anlamında) ve elemeler (Öğrenci materyalinin farklı toplumsal hiyerarşiye ayrıştırılması). Öğrenciler, bunların yerine burjuva toplumunun kendilerini nasıl yönlendirdiklerini kavramak yeteneğini kazanmalıydılar (Nayhauss 1995: 137).

68 Öğrenci Olaylarının etkilediği kurumların başında Germanistik<sup>2</sup> gelir. Üniversite öğrencileri kendilerine öğretilen konu ve yöntemlere karşı çıkarlar. Gerçeklikle bağlantısı bulunmadığı ve öğrencileri yaşama hazırlamaması gibi gerekçeler ileri sürerler. Durum bu dönemde yazılmış romanlara bile konu olur (Örneğin Uwe Timm'in "Heisser Sommer" romanı). Tartışmaların sonucunda Alman Dili ve Edebiyatı, çalışma sahasını oldukça genişletti, ilgisini edebiyat bilimi ile diğer bilim dallarının (sosyoloji, psikoloji, tarih) kesiştiği alanlara kaydırıldı.

Yaşanan bu süreçte, edebiyat kuramı açısından, okuyucunun varlığı keşfedildi. Okur, yazınsal iletişimin ayrılmaz bir unsuru, tamamlayıcısı olarak algılanmaya başlandı. Jauss ve Iser tarafından temsil edilen "Konstanz Okulunun" çalışmaları kısaca Alımlama Estetiği olarak bilinir. Söz konusu yaklaşım "Yazınbilim ve dolayısıyla yazın eğitiminde "dönüm noktası" yaratan bir çabadır" (Polat 1995: 109, ayrıca Polat 2006)

Ortaya çıkan edebiyat öğretimine ilişkin bütün okullar ve üniversiteler için geçerli modelleri Fingerhut tarihselci olmayan bir bakışla şöyle özetler (1996: 55/56):

---

<sup>2</sup>"Schlägt die Germanistik tot, färbt die blaue Blume rot" (Germanistiği öldürün, mavi çiçeği kızılaştırın).

## Edebiyat Öğretiminde Waldmann Modeli

1-Pedagoji odaklı yaklaşım: Üniversite ve okulları kapsar. Tek yönlü bilgi aktarımı, daha doğrusu öğretim amaçlanır. Algı ve öğrenme psikoloji gibi yardımcı bilimlere başvurulur ve pedagoji ağırlıklıdır. Betimleyici oyun, yazınsal yazma, radyo ve televizyon oyunlarının sahnelenmesi (böylelikle yorumu gibi) araçlar kullanır. Edebiyat derslerinde pedagojik yenilikler, örneğin yeni teknikler veya yeni çalışma yöntemleri (medya metinleri) getirilir.

2-İkinci grupta yer alan edebiyat öğretmenleri bir öğretmenden çok akademisyen edasına bürünürler. Çalışma konuları arasında gençlik araştırmaları, okuma veya okur araştırmaları, kadın araştırmaları, çocuk ve gençlik araştırmaları yer alır. Öğretmenler kendilerini uzman edebiyat bilimcileri olarak görür. Okullarda edebiyatın rolü iyice gerilere itilir.

3- Üçüncü yaklaşımlar ise ikisi arasında bir yerde durur. Pedagoji, psikoloji ve farklı bilim dalları arasında bir görünüm çizer. Geliştirilmeye çalışılan sorular meslek ve diğer derslerde edebiyata geleneksel olarak veya yeniden yüklenen işlevlerden çıkarılmalıdır. Eğitimci, öğrencilerin, yazınsal eserlerden ve eleştirmelerin çalışmalarından nasıl yararlandıklarını sınınamaya çalışır, çünkü onlar, günlük yaşamlarında her ikisiyle aynı oranda karşılaşır. Psikoloji ve pedagoji kökenli yöntemleri edebiyata uygulamaya çalışırlar. Çalışmaları ne dil ne edebiyat kapsamında genelde kültürel ağırlıklıdır.

Bu değişimler sonradan “Üretimsel ve Davranışsal Yöntem” diye bilinen çalışmaların ortaya çıkmasına yol açtı. 70’li yıllarda başlayan çalışmalar 80’li yıllarda bütünsel bir görünüm kazandı. Zaman içinde modellerde kendi içinde bazı değişimler gözlemlenebilir (örneğin Waldmann’a ait model). Üretimsel ve davranış odaklı bu yöntemi tek bir isime bağlamak doğru sayılmaz. Bu alanda çoğu zaman birbirlerini tamamlayan pek çok isim vardır. Bunlar arasında G. Waldmann, K. Spinner, G. Haas, K. H. Fingerhut, J. Kreft gibi isimler yer alır.

Waldmann (konuyla ilgili yayınları 1979, 1998, 1999), sistemini yazınsal iletişimin temel unsurlarına (yani okur, metin ve yazarlara ilişkin) yapılmış çalışmalar çerçevesinde tanımlamaya çalışır. Dolayısıyla kuramsal yönden eklektik bir niteliğe sahiptir.

-**Okur:** Üretim ve Davranış Odaklı Edebiyat Eğitiminin temellerinden birisini Gadamer oluşturur. Okuma, anlama ile ilgili bir süreç olduğu için, yazınsal iletişimin adresine yönelik olarak hermeneutik bir yaklaşımın felsefi anlamda temelini oluşturur. Klasik hermeneutik, metinlerde yatan veya bulunduğu varsayılan anlamları ortaya çıkarmaya çalışan bir “yorum” öğretisidir. Nayhauss’a göre Gadamer, “hermeneutik” kavramıyla anlama yöntemini kast etmez, ona göre hermeneutik “anlama sürecinin bağımlı olduğu koşulların aydınlatılmasıdır. Hermeneutik için söz konusu olan yalnızca kültürel mirasın insanı nasıl etkilediğidir (Nayhauss 1995: 139).

Dolayısıyla tarihsellik, anlama sürecinde de önemli bir unsurdur. Edebi metnin içerdiği anlamı bir defada tüketilebilecek mutlak bir bilgi değildir. “Okurun sahip olduğu anlama ufku ile eserin tarihsellik ufku her defasında yeniden buluşur, geçmiş ve şimdiki zaman birbirine iç içe geçerek “ufuk kaynaşması” ortaya çıkar (Nayhauss 1995: 140).

Okurun başka bir ifadeyle yorumcunun görevi, “metinle bir diyalog kurmaktır”, diyaloga giren kişilerin “kendi kişisel görüşlerinin dışındaki görüşlere açık olmaları (Sayın 1999: 46), gerektiğinde alışılmış düşünce ve davranış biçimlerini eleştirecek ve kendilerini değiştirecek kadar özgür” olmaları istenir (Nayhauss 1995: 46).

Bir eserin yorumu, geçmiş ile günümüz arasındaki diyalogda yatar. Eserin söylemek istediğini, kendi geçmişimize ilişkin sorularla ilintilidir. Bizim gibi eser de kendi geçmişi ile diyalog içinde bulunur. Bu açık uçlar, anlamayı da açık uçlu kılarlar. Anlam hep yenilenir, geçmişle günümüz veya günümüz ile geçmiş arasında canlı bir bağ kurulur. Anlam, öznenin ufku ile eserin ufkunun karıştığı bir yerde bulunur. Ufuk karışımı ile girdiğimiz dünya “ayrılıştan” çok geri dönüşü ifade eder (Eagleton 1988: 37).

Yazınsal alımlama kuramını biçimlendiren Konstanz Okulunun<sup>3</sup> temsilcilerinden Jauss’a göre eserin ve okurun ufukları sürekli karşılaşmalıdır (beklenti ufku, ufuk karşılaşması). Iser’e göre ise okur, eserin yazım anında göz önünde tutulmuş bir unsurdur. Bu yüzden yazarın boş bıraktığı alanları okur tarafından doldurulur. Dolayısıyla eser veya anlamı sabit değildir. Bir okur olarak öğrencilerin de yazınsal eserleri okuma, değerlendirme gibi etkinliklerde bulunma hakkı vardır. Waldmann bu gerçeği hayata geçirmek, öğrencilerin duyarlılıklarını bu anlamda geliştirmeye çalışır.

**Yazar:** Waldmann’a göre yazınsal süreç iyi anlaşılmalıdır. Bunun için Eco, Barthes, Nietzsche gibi isimlere başvurarak yazarların iki yönünü ortaya kor (1999: 8-9): Buna göre yazarlar “dahi” veya “üstün nitelikli varlıklar” değildirler. Eco’nun ifadesiyle “dehanın yüzde onu sezgi (inspirasyon) yüzde doksanı ise transprasyondur”. Yazarlar büyük zahmetlere katlanarak gece gündüz çalışan kimselerdir. Yaşamlarını sanata adanarak gözlemler yaparlar, notlar alarak, araştırma ve gezilerde bulunurlar. Emek ve sanatsal uğraşının meyvesi eserleri, toplanılan bu bilgilerin üzerinde çalışılması sayesinde ortaya çıkmıştır.

Diğer taraftan yazarın kişi olarak kimliği değil, “yazarlık işlevi” önemlidir (Waldmann 1999: 8). Bir metnin bir yazar tarafından seçilmişliği veya üretilmişliği ve bunun özellikleri söz konusudur. Yani yazar bir metni ortaya koymuştur, metnini yaratırken, ona kendine has özellikler yüklemiştir. Bu anlamda eser kendi içinde bir bütündür.

Yaşadıkları, gördükleri, karşılaştıkları yazarların bir şekilde sanatını da etkiler. Ayrıca onlar önceden var olan metinlerden de yararlanabilirler.

Waldmann’a göre dil “farklılıkların oluşturduğu bir sistemdir” (1998: 491). Saussure’e kadar uzanan (Derrida’ya ait) bu düşünceyi böyle ifade eder. Dil gibi yazınsal eserler de farklılıkların oluşturduğu bir sistemdir. Dolayısıyla bu tür metinler öncelikle dışsal farklılıklara sahiptirler, bunlar onları diğer metin türlerinden ayırır. İçsel farklılıklar ise değişik yazınsal niteliklerin toplamını

<sup>3</sup> Nayhauss’a göre Alımlama estetiği üç açıdan edebiyat öğretimi için önemlidir. 1-Edebiyat simülasyon alanıdır. Metnin alımlanması okura bağımlı olduğu için okurlar ister istemez kendi deneyimlerine başvururlar. 2-Metinlerin anlamlarının açık olması. 3-Tarihsellik kategorisi (1995: 144).

kapsar. Sözelimi zaman ve mekan anlayışı, anlatım biçimleri, bakış açısı vs.. Bunlar eşzamanlı (yani belirli bir dönemde), artzamanlı (yani kullanılan türle ilgili çok eski dönemlere uzanma) olabilir.

Waldmann'a göre (1998: 493) yazınsal metinleri kendi kendisiyle açıklayamayız, çünkü kendisiyle özdeş değildirler. Her metin döneminin veya geçmişin pek çok metnini içerirler. Dolayısıyla metinlerarasılık söz konusudur.

**Metin:** Gönderim açısından yazınsal metinler kullanımlık metinlerden ayrılır. Kullanımlık metinleri belirleyen gönderimde buldukları gerçeklerdir<sup>4</sup>. Bunların gerçeklik ölçütü nesnel, bilgi verici, anlattıkları gerçeğe uygun olmalarıdır. Gazetede yer alan haber, ancak söz konusu olay kapsamında nitelendirilebilir.

Bu açıdan yazınsal metinler kurmacadırlar. Gönderim ancak kendi kendilerine olduğu için, otonomdurlar, kendi kurallarına sahiptirler. Yazınsal eserin ne olduğu ise bir yazarın burada anlattığı gerçekliği üretmesiyle ve bir okurun bunu alımlamasıyla tanımlanabilir (Waldmann 1998: 489).

Waldmann'ın yazınsal metinleri kullanımlık metinlerden ayırırken kullandığı diğer unsur ise Rus Biçimcilerine ait "Yabancılaştırma" kavramıdır: Şklovski'ye göre yazınsal eserler, nesnelere yabancılaştırarak, biçimlerini daha da karmaşıktırarak algılamayı güçleştirirler ve algılama süresini uzatırlar. Konulan veya getirilen bu yazınsal engeller, aslında bilinci daha canlı kılmak içindir. Gerçekliği anlatma tarzı ve yolları, tüketim yönü ağır basan otomatik veya bilinçsiz algılamanın önüne geçer. Başka bir ifadeyle insanın ilk defa karşılaştığı kişi ve nesnelere gösterdiği dikkat ile neredeyse her gün karşılaştıklarıyla aynı değildir<sup>5</sup>.

Yabancılaşma kavramını edebiyata aktaran Şklovski'nin düşüncesini paylaşan Waldmann, edebiyatın hem biçimsel yönden hem de içerik açısından yabancılaştırmasından bahseder. Ona göre biçimsel yabancılaştırma sayesinde yazınsal metinler diğer metinlerden ayrılırlar. Konuyu anlamak için gündelik dilin mahiyeti iyi kavranılmalıdır. Çünkü günlük dil basitleştirir, genelleştirir ve semalaştırır (Waldmann 1999: 4):

---

<sup>4</sup>Yazınsal olmayan metinlerde bilgiler kavramlarla, yanlış anlamalara yol açmayacak biçimde, olabildiğince nesnel ve yansız olarak sunulur. Buna karşın yazınsal metinler büyük bir öznellik içinde, dolaylı, biçimsel açıdan kurgulanmış, ifadelerin çağrışımsal gücüne dayanan özelliklere sahiptir (Ehlers 1996: 41/42).

<sup>5</sup>"Algılamanın genel yasalarını incelersek, eylemlerin, alışkanlık haline gelir gelmez otomatikleştiklerini de görürüz. Böylece bütün alışkanlıklarımız bilinçdışı ve otomatik bir ortama kayarlar" (Şklovski 2003: 70). Bu durum sanat için de geçerlidir: "İşte, yaşam duygusunu vermek, nesnelere hissettirmek, taşın taştan olduğunu duyurmak için, sanat dediğimiz şey vardır. Sanatın amacı, nesne duygusunu, görünen şey olarak vermektir, tanınan, bilinen olarak değil; sanatın tekniği nesnelere farklılaştırma (yabancılaştırma), biçimi anlaşılmasız kılma, algılamanın güçlüğüne ve süresini artırma tekniğidir. Sanatta algılama edimi, kendi başına bir ektir ve uzatılması gerekir; sanat, nesnelere oluşunu hissetme aracıdır; daha önce "olmuş"olanın, sanat için önemi yoktur" (Şklovski 2003: 72).

## Fatih TEPEBAŞILI

-Günlük dilde anlamayı zorlaştıracak unsurlardan çekinilir. Alışılmadık ve fazla tanınmayan sözcüklerden ve karışık cümle yapılarından sakınılır. Yaratıcı ve doğal olsa bile entelektüel derinlik ve zenginlik içermez.

-Günlük dilin başka bir yönü ise “genelleştirici” olmasıdır. Örneğin belirli bir konuda konuşulduğunda, çoğu zaman hemen konuya ilişkin genellemeler aktarılır.

-Buna yakın diğer nitelik ise günlük dilde kullanılan “şematik” unsurlardır. Konuya ilişkin basma kalıp ifadeler, deyimler veya sloganların çabucak söz konusu edilmesini içerir. Örneğin “biz bize benzeriz” veya “şu bizim medya” gibi.

Yazınsal türler için geçerli olmayan bir durum. Örneğin şiir dili, günlük dilden oldukça farklıdır. Bunun için geçerli araçlar gelişmiştir. Anlam bilgisi alanında tekrarlar, leitmotifler, metaforlar; cümle dizimi alanında cümle unsurlarının yerini değiştirme veya karşılaştırmalar gibi.

Yazınsal bir eser olarak yapılandırılan şiirin dili gündelik dile göre daha fazla iyi ve kötü değildir, olsa olsa farklıdır. Bu yönleriyle karşılaştırılmamalıdır. Gündelik dile göre şiirin dili yine kendi kendisiyle açıklanabilir. Aynısı tiyatro ve nesir türü için de geçerlidir. Nesir anlatımına fark kazandıranlar: -belirli anlatım rolleri (ben sen o anlatım); -anlatım tutumu (kişisel, yansız), -belirli perspektif (dış ve iç bakış veya birden fazla bakış açısı); -belirli konuşma biçimleri (epik geçmiş, yaşanmış söz, iç monolog vs.); -belirli zaman ve mekan yapıları ve diyalog biçimleridir (Waldmann 1999: 5).

İçeriksel yabancılaştırma yazınsal metinlerdeki gerçeklik ile kullanımlık metinlerdeki gerçekliğin karşılaştırılmamasıdır. Kullanımlık metinlerdeki gerçeklik bir şekilde sınanabilir. Yazınsal gerçekliğin kendi dışında gönderimi bulunmaz. Okur tarafından alınmak koşuluyla yazınsal bir eser, konumunu, bu biçimsel ve içeriksel farklılığa borçludur. Başka bir ifadeyle yazınsal eseri anlamak içeriksel ve biçimsel farklılaşmayı kavramak demektir (Waldmann 1999: 6). Bu durum, bir okurun rastlantılarına açık bir serüvene bırakılacağı gibi, öğrenim sürecine de dahi edilebilir. Söz konusu sürecin adı Edebiyat Öğretimidir.

Edebiyat öğretiminin değişik işlevleri bulunur. Ehlers yabancı dil öğrenimi kapsamında şu işlevleri önerir: 1-Önemliyi önemsizden ayırma yeteneğinin geliştirilmesi, 2-Bilinmeyen kelimeleri tahmin edebilme yeteneğinin geliştirilmesi, 3- Metne sorular sorup cevaplar alabilme veya bulma (problem çözme stratejilerinin) yeteneğinin geliştirilmesi, 4-Anlamları kavrama ve oluşturma yeteneğinin geliştirilmesi, 5-Anlam kurma yeteneğinin geliştirilmesi, 5a-Cümle düzeyini aşan okuma yeteneğinin geliştirilmesi, 5b-Anlatım yapısına ilişkin bilgilerin düzeltilmesi, 5c-Metinleri özetleyebilme yeteneğinin geliştirilmesi, 5d-Yan anlamların ve üsluba ilişkin algı uygulamalarının yapılması, 5e-Alımlama gücünün artırılması (Ehlers 1996: 49).

Waldmann'a göre edebiyat dersinin işlevi, edebiyat, kültürün bireylere sunduğu muhteşem bir zenginliktir. Böylelikle şimdiye değin bilinmeyen fantezi ve duygu dünyaları yakından tanınır, yeni duygusal ve estetik deneyimlerle karşılaşılır, denenmemiş bireysel ve toplumsal imkanlar sorgulanır, deneyimlerimiz gelişip zenginleşir. (Waldmann 1999: 1)

## Edebiyat Öğretiminde Waldmann Modeli

Waldmann'a ait modelin temel özelliği üretim ve davranış odaklı olması hatta oyun kavramını içermesidir<sup>6</sup>. Aslında öğrenciler pek çok ders gibi edebiyat (okuma vs.) derslerinde de farklı isimler altında da olsa değişik etkinlikler veya ödevler hazırlarlar. Bu anlamda yeni bir şey yok (Waldmann 1998: 488), konu Almanya örneğinde Barock dönemine kadar uzanan bir geçmişe sahiptir<sup>7</sup>.

Genel anlamda üretim odaklılık, öğrencilerin yaptıkları yazılı çalışmalarını kapsar. Yazınsal metinler burada öğrenci etkinliklerinin çıkış veya varış noktasını oluşturur, ortaya konulan yazınsal ürünler yazınsal eserleri kavramak için yoğunlaşmaya hizmet ederler. Bu tür etkinlikler çoğu zaman bağımsız olarak da yürütülebilir (Paefgen 1999: 126).

Spinner'e göre bu yaklaşım ise öğrencilerin etkinliklerini ön plana korur. Burada bilişsel, duyuşsal ve afektif süreçler bütünsel olarak ortaya çıkar (2004: 247).

Diğer özellik ise yabancı sayılmaz. Davranış odaklılık eğitimde bir şekilde bilinen bir kavramdır. Yapararak öğrenme ile özdeş sayılır<sup>8</sup>. Waldmann genel anlamda öğrenilenlerin uygulanmaya konulmasını, eylemleştirilmesini, tavrı almayı kast eder. Spinner'e göre burada öğrencilerin yazınsal imkanları kullanarak metinlerle uğraşmaları esastır (2004: 247).

Davranış odaklılık yazılı etkinliklerin dışında söz konusu olabilecek etkinlikleri kapsar. Örneğin tiyatro, müzik, resim gibi. Burada duygusal amaçlar (sevinc, keyif, oyun) ve motivasyon sağlanması ön plandadır. Yazınsal metinler burada diğer amaçlar için bir sıçrama tahtasıdır. Amaç, metinlerin biçim veya içeriğini incelemek değildir (Paefgen 1999: 125/126).

Bu modelin önemli dayanaklarından birisi de oyundur. Derslerde, çocuk ve oyun özdeş kılınır. Modelde oyun kavramından değişik oranda yararlanılır.

Spinner bu modeli 6 ilke ile özetlemeye çalışır: 1-Öğrenci odaklı etkinlikler, tek taraflı eğitim ya da öylesine yürütülen ders konuşmalarına göre daha yoğun bir öğrenme süreci sağlar. Örneğin bir şiir türünü anlamının en iyi yolu bizzat ona benzer bir şiir yazmaktır. 2-Öğrenciler, metinlerin bir şekilde üretilmiş olduğu gerçeğinin bilincine varır. 3-Derslerde analitik olmayan uğraşlar da yeterli görülmektedir. Örneğin benzer öykülerin yazılması. 4-İmge yeteneğinin teşvik edilmesi, yazınsal kavrayışın en temel koşulu sayılmaktadır. 5-Bu anlamda yürütülen dersler de genellikle bireyseldir. 6-Bu tür derslerde edebiyat öğretimi ile yazma öğretimi dersinin amaçları çoğu zaman birleşir (Spinner 2004: 252-53).

<sup>6</sup>Fritsche, davranış ve üretim odaklı yöntemlerin iki temel niteliğini şöyle belirtir. 1-Öğrenciler ders sürecinde oldukça etkindirler. Konuya ilişkin olarak kendi duygu ve düşüncelerini tavırlarla ifade ederler. 2-Bu süreçte yazınsal metin hakkında veya ona ilişkin bir üst metin yazılmaz. Uğraşları yalnızca metinle sınırlıdır. Öğrenciler metinleri kısaltırlar, değiştirirler veya yazınsal yollarla tavrı alırlar (parodileştirme, öykünme) (Fritsche 1994: 197).

<sup>7</sup>Üretimsel yöntemle yaratıcı yazma arasındaki farklar: Yaratıcı yazmada metinler öğrencilerin kendi metinlerini, metne ilişkin kendi tavırlarını ifade etmek için materyal ve araçtır; buna karşın üretimsel yöntemde öğrencilerin yazma çalışmaları metinleri daha iyi anlamak için bir araçtır. Amaç araç ilişkisi burada tam tersine dönmüştür. Yaratıcı yazmada, yazınsallaştırmak için tanınır, üretim odaklı yöntemde tanımak kavramak için yazınsallaştırılır (Fritsche 1994: 198).

<sup>8</sup>Bernhard Rank (1987: 532) davranış odaklı kavramının yedi değişik anlamından bahseder.

Kaiser'e göre ise genel anlamda bu yaklaşım: 1-Uygulama odaklıdır. 2-Öğrenci ve öğretmenler derse kendi istekleriyle ve keyifle katılmaktadır. 3-Öğrenciler meraklarını giderme imkanına kavuşurlar. 4-Yaratıcılık teşvik edilir. 5- Zayıf öğrenciler için fırsat eşitliği doğar. 6-Öğrenciler araştırıp, keşiflerde bulunurlar, bütün duyu organlarını çalıştırır ve konulara değişik açılardan bakmasını öğrenirler

Waldmann'a göre edebiyat dersi felsefi, psikolojik, pedagojik ve didaktik endişelerle yapılandırılmaz. Çıkış noktası anlama süreci olmalıdır. Yani yazınsal bir metni okurken bir öğrencinin zihin dünyasında gerçekleşenlerden hareket edilmelidir. Bunlar 1-Yazınsal metinleri anlamak için öncelikle anlama uygun biçimde okumak, bunu kendi anlam sistemiyle bağdaştırmak ve bundan hareketle kişinin sahip olduğu anlam sisteminde yeniden kurgulanması gerek. Ayrıca metnin yazınsal metin olduğu gerçeği de kavranmalıdır. 2-Yazınsal bir metni okumak yazınsal alımlama ve bireysel yaşantılarla desteklenmelidir. 3-Yazınsal bir metni anlamak, onun yazınsal bütünlüğünü tanımak ve kavramak demektir. 4-Yazınsal bir metni anlamak, içinde bulunduğu metnin dış toplumsal, tarihsel, kültürel, yazınsal ilişkilerini anlamak bu anlamda metni sınılamak, bireysel deneyim dünyamıza sokmak, karşılaştırmalarda bulunmak demektir (Waldmann 1999: 26).

Waldmann aynı zamanda kendi amaçlarını da ifade eden bu temel gerçekleri sisteminin temelini yerleştirerek modelini bunun üzerine yapılandırır. Ortaya öncelikle dört basamaklı bir model çıkar. Ancak öncelikle edebiyata ilişkin çekince duygusunu yenmek ve motivasyonu desteklemek için ayrıca bir ön basamak ekler. Buna göre model: 0-Önbasamak yazınsal metinlerle oyun.1-Yazınsal metinlerin okunması ve alımlanması, 2-Yazınsal metinlere somutlaştırıcı öznel uyum. 3-Yazınsal metinlerin yazınsal işlenmesi. 4-Yazınsal metinlerle metni aşan uygulamalar.

Bu model, duygusal ve bilişsel süreci bir araya getirmeyi, yazınsal metinlerle etkin biçimde uğraşı konusunda öğrencileri cesaretlendirmeye çabalar. Böylelikle okulla hayat arasında, bilgi ile uygulama arasında bir bağlantı kurulacaktır.

Oyun, özümseme, metinle uğraş, kazanımlarını yaygınlaştırma diyeceğimiz bu modelin Waldmann'a göre yararları: -Dersin sıkıcılıktan kurtulması. - Öğrencilerin öncelikle edebiyat dersi bağlamında motivasyonu. -Onların yaratıcılık yönlerinin desteklenmesi. -Yazınsal metinlerle yoğun uğraşı ve deneyim kazanma. -Edebiyat açısından öğrencileri duyarlılığının artırılmasıdır (Waldmann 1999: 1).

**Önbasamak:** Diğer metin türlerinden ayrıldığı için yazınsal metinler öğrencide korku veya çekinme hatta mesafe hissi uyandırır. Hatta bu anlamda böyle bir korkudan bahsedilir, tıpkı matematik korkusu gibi. Bunun için öncelikle öğrencilerin derse karşı ilgisinin kazanılması gerekir.

Ön basamağın işlevi öğrencilerin korkusunu yenmesi, kendilerine güvenlerinin artmasının sağlanmasına hizmet etmektir. Söz konusu olabilecek yazma veya dil oyunlarını yazınsal oyun başlığı altında toplamak olasıdır.

**Birinci Basmak:** Farklı okuma yeteneklerine sahip öğrenciler, durumlarına göre desteğe ihtiyaç duyarlar. Bunda, biçim ve içerik açısından metnin zorluk



derecesi rol oynar. Okuma ve alımlanmanın amaçlandığı bu basamakta, yukarıda bahsedilen zorlukları aşarak öğrencilerin yazınsal metinleri etkin ve davranış odaklı olarak okumaları sağlanır. Örneğin sesli veya yorumlayıcı okumalardan yararlanılır.

**İkinci Basamak:** Yazınsal okuma anlamında metnin okunması ve alımlanması, tek başına yeterli değildir. Yazınsal okuma amacının gerçekleşmesi için öğrencinin okuduğu metni kendi kendisinin kılmalıdır, metnin içerdiği boşlukları duygularına ve deneyimlerine göre çağrışımsal olarak doldurmalıdır. Başka bir ifadeyle kendi dünyası ile metnin dünyası arasında olabildiğince öznel bir ilişki kurmalıdır. Metin, yaşadıkları, düşündükleri, hissettikleriyle iç içe geçmelidir. Öğrenci bu basamakta ne anladığını, nasıl anladığını somutlaştırmayı amaçlamalıdır.

**Üçüncü Basamak:** Öğrenciler metnin yazınsallığını, bu eser sayesinde yazınsal nitelikten ne anladıklarını da eser üzerinde çalışarak ortaya koymalıdır. Bunun için de metnin temel unsurlarını değiştirmek gerekir. Değişim yazınsal duyarlılık denilecek yönde adımlar atılmasına hizmet etmelidir. Bunun için örneğin metnin olayı değiştirilebilir, başka varyasyonları yazdırılabilir.

**Dördüncü Basamak:** Buraya kadar uzana süreç metne bağımlı, içkin bir süreçtir. Sürecin tamamlanabilmesi için öğrencilerin, -metnin tarihsel, toplumsal, siyasal ve ekonomik koşulları; -kültür ve edebiyat tarihi açısından önemli ilişkileri; -metinle yazar ve diğer eserleri arasındaki ilişkiyi; -metnin ortaya çıkış koşulları, yazınsal türle ilgili başka örnekler konusunda da dikkatleri çekilmesi gerekir.

Öğrenci bu basamak sayesinde yazınsal iletişim sürecinin bütününe hakim olacaktır. Bunun için metni aşan bağlamlar ve boyutlar üzerinde durulması gerek. Yapılacak analizler bunu, üretimsel kılar.

Yukarıdaki Waldmann'a ait modelin<sup>9</sup> içeriğini değerlendirirken, Paefgen, ilk bölümde görme ve işitme ağırlıklı etkinliklerin, ikinci bölümde değiştirilmiş metinlerin eski haline getirilmesinin ve sonraki bölümlerde ise ağırlıklı olarak yazılı çalışmaların egemen olduğunu belirtir (1999: 127). Fritsche ise bu etkinlikler katalogunu -bir metnin eski haline getirilmesi, -bazı bölümlerin öğrenci tarafında faztazileştirilmesi veya değiştirilmesi şeklinde özetler (1994:198)

İster anadili ister yabancı dil öğrenimi bağlamında olsun, edebiyat öğretimi önemli işlevlere sahiptir. Söz konusu işlevlerin gerçekleşmesi için üniversite öncesi süreci kapsayan dönemde çalışan eğitimcilerin, edebiyat bilimi ile edebiyat öğretimi arasındaki farkın bilincinde olmaları ve bunu da öğrencilere bir şekilde öğretmeleri gerekir. Çünkü edebiyat bilimi öğreticilik sorumluluğu taşımaz, bilimsel amaçlara daha fazla öncelik tanır, yöntem amaç haline gelir. Buna karşın edebiyat öğretimi öğreticilik duygusunu daha fazla taşır, aracılık rolüne yakın durur.

<sup>9</sup> Basamaklara ait önerilen bazı etkinliklerin listesi ekte sunulmuştur.

Haklı gerekçelerden yola çıkan Waldmann, bu modeli Almanya'da ana dili eğitimi kapsamında üniversite öncesi dönem için geliştirilmiştir. Toplamında 166 maddelik uygulamalar sunan model, kendi içinde belirli bir bütünlük taşır. Etkinlikler katalogu, her basamakta farklı tonlarda kullanılabilir durumdadır. Dolayısıyla eğitim sistemimiz açısından, değişik toplumsal koşullar ve süreci söz konusudur.

Davranış odaklılık ve öğrenciyi etkin unsur haline getirme yaklaşımı bizim eğitim sistemimize yabancı sayılmaz. Üretim ve davranış odaklılık parça parça da olsa eğitim hayatımıza sızmış durumdadır. Ancak yüksek sınıf mevcutları, özellikle Üniversite Seçme Sınavının baskısı ve öğrencilerimizin yetersiz okuma kültürü, üretim ve davranış odaklı bir eğitim anlayışı konusu adımlar atmamızı daha uzun yıllar engelleyecektir.

#### **Kaynaklar<sup>10</sup>**

**Belgrad Jürgen, Melenk Hartmut** (Hrsg.): Literarisches Verstehen Literarisches Schreiben. Positionen und Modellen zur Literaturdidaktik. Hohengehren 1996: Schneider Verl.

**Böing Günther** (Redaktion): Wissen im Überblick. Die Literatur. Freiburg 1973

**Eagleton Terry**: Einführung in die Literaturtheorie. Stuttgart 1988: Metzler

**Fritsche Joachim**: Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Umgang mit Literatur Bd. III., Stuttgart 1994: Ernst Klett

**Griesmayer Norbert**: Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht am Beispielen österreichischer Literatur"; Österreichische Literatur Litaratur aus Östereich. Tagungsbeiträge. İstanbul 1995 , S.343-380

**Hassenstein Friedrich**: Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik Hohengehren 1998: Schneider Verl

**Hassenstein Friedrich**: Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik Hohengehren 1998: Schneider Verl

**Hövel Walter, Vierkötter Otto, Geiss Ute**: warum nicht Literaturunterricht handlungsorientiert. 1996: Verlag an der Ruhr

**İpşiroğlu Zehra**: Yaratıcı Yazma. İstanbul 2006: Morpak

**Kaiser Astrid**: Praxisbuch handelnder Sachunterricht . Hohengehren 1997: Schneider Verl.

**Kreft Jürgen**: Grundprobleme der Literaturdidaktik. Heidelberg 1982 : UTB

**Nayhauss Hans Christoph Graf von**: "Die Entwicklung der deutschen Literaturdidaktik seit 1945", İÜ Alman Dili Edebiyatı Dergisi, Sayı IX, 1995, S.123-148

---

<sup>10</sup>Edebiyat öğretimine ilişkin özel sayı çıkaran bazı dergiler: -Milli Eğitim Dergisi, (Sayı 169, 2006), -Varlık, (Sayı 1176, Eylül 2005), -Hece, (Sayı 106, Ekim 2005), -Diskussion Deutsch (H. 98, Aralık 1987)

### Edebiyat Öğretiminde Waldmann Modeli

**Pardy Lisa:** Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Anadolu Üni. Tagungsbeiträge des V. Türkischen Germanistik Symposiums, Eskişehir 1995: s. 139-156

**Paefgen Elisabeth:** Einführung in die Literaturdidaktik. Stuttgart Weimar 1999: Metzler

**Polat Tülin:** “Okur Odaklı Bir Yaklaşımla Yazın Eğitimi”, Mili Eğitim Dergisi, Sayı 169, 2006, s. 18-24

**Polat Tülin:** “Yazın Metnin Okur İlişkisi Üzerine Düşünceler”, İÜ Alman Dili Edebiyatı Dergisi, Sayı IX, 1995, s. 109-121

**Rank Bernhard:** “Handlungsorientierung als neues Paradigma? Ein literaturdidaktisches Konzept aus der Sicht der Sprachdidaktik”, Diskussion Deutsch. H. 98 /1987, S. 529-540

**Sayın Şara:** Metinlerle Söyleşi İstanbul. 1999: Multilingual

**Şklovski Viktor:** “Teknik Olarak Sanat”: (Yayına Haz.: T. Todorov) Yazın Kuramı. (Çev. Mehmet ve Sema Rıfat). İstanbul 1995: Yapı Kredi Yayl.

**Spinner Kaspar:** “Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht”, Bogdal Klaus Michael, Korte Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München 2004: dtv

**Todorov Tzvetan.** Yazın Kuramı. (Çev. M. Ve S. Rıfat) İstanbul 1995: Yapı Kredi

**Waldmann Günter:** “Überlegungen zu einer kommunikations- und produktionsorientierten Didaktik literarischer Texte”, in: Herbert Mainusch (Hrsg.) Literatur im Unterricht. München 1979: W. Fink

**Waldmann Günter:** “Produktiver Umgang mit Literatur”: Günter Lange, K. Neumann, W. Ziesenis (Hrsg.) Taschenbuch des Deutschunterrichts Literaturdidaktik Bd. II. Hohengehren 1998: Schneider Verl

**Waldmann Günter:** Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht, Hohengehren 1999: Schneider Verl.

**Ek: Waldmann'ın basamaklara göre önerdiği etkinlikler**

**Önbasamak: Yazınsal Oyunlar**

|                |                                                                                                                                                                              |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Şiire</b>   | Kafiye oyunu, Allegoric oyunu. (Yerinde olsam), Metafer oyunu, Metafer kutusu, Synästesie kutusu, Fantastik gezi                                                             |
| <b>Düzyazı</b> | Sandawich öyküleri, Lotto öyküleri, Sondan başa doğru anlatım, Tarot öyküleri, İç ve dış bakış öyküleri, Üstüste anlatım, Ben sen o öyküleri, Figür öyküleri, Mekan öyküleri |
| <b>Tiyatro</b> | Fantastik gezi, Kahraman oyunu, Oyun lotosu                                                                                                                                  |

**Birinci Basamak: Kısmen değiştirilmiş- yazınsal metinlerin etkin ve üretimsel okunması<sup>11</sup>**

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Etkin dinleme ve izleme:<br>-Öğrencilerin sevdiği veya tanıtmak istediği kısa metinlerin veya şiirlerin dinlenilmesi. -<br>Yazarlar tarafından okunmuş metinlerin veya şiirlerin dinlenilmesi vs.                                                                                          |
| 2 | Etkin okuma:<br>-Deneyimleyici (sesli) okuma<br>-Müze, hastane, gibi değişik mekanlarda, Metnin veya önemli yerlerinin yorumlayıcı okunması                                                                                                                                                |
| 3 | Görselleştirme:<br>-Metnin boyanması, çizilmesi veya yeniden dizimi (dizgicilik)                                                                                                                                                                                                           |
| 4 | Öne alıcı okuma<br>-Metnin başlığı ve önemli 2-3 kelime tahtaya yazılarak, bunlara ilişkin çağrışımlar konusunda konuşulur, gerektiğinde yeni bir şiir yazdırılır.<br>-Bir oyun veya romanın önemli bölümü birlikte okunur ve tartışılır. Gerekirse sorunsala ilişkin kompozisyon yazılır. |
| 5 | Değiştirilmiş metinlerin etkin ve üretimsel okunması<br>-Dizeleri karıştırılmış bir şiiri yeniden bir araya getirme ve bunun özgün metinle karşılaştırılması                                                                                                                               |
| 6 | Değiştirilmiş metinlerin eski haline getirme amacıyla okunması<br>-Bazı kelimeler semantik açıdan uygun gelmeyen kelimelerle değiştirip, eski metinle karşılaştırma                                                                                                                        |
| 7 | Karıştırılmış metinlerin eski haline getirme amacıyla okunması<br>-Karıştırılmış iki şiirin eski haline getirilmesi                                                                                                                                                                        |
| 8 | İşaretlenmiş kısımları bulunan metinlerin bütünleştirici okunması<br>-Çıkartılmış kelimelerin tamamlanmaya çalışılması                                                                                                                                                                     |

<sup>11</sup> Tablolar Waldmann'dan (1998: 62-82) yararlanarak uyarlanmıştır. 166 kategoriden oluşan bu etkinliklerin tamamı buraya alınmamış, bazı örneklerle yetinilmiştir.

## Edebiyat Öğretiminde Waldmann Modeli

### İkinci Basamak: Yazınsal Metinlerin üretimsel somutlaştırımı

|   |                                                                                                                                          |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Metinleri sunarak somutlaştırma<br>-Kısmen oyunlaştırarak somutlaştırma                                                                  |
| 2 | Görsel somutlaştırma<br>-Konuya ilişki ilan panosu hazırlama                                                                             |
| 3 | Davranışların somutlaştırılması<br>-Şiirlerin resimleştirilmesi<br>-Beğenilen bölümlere uygun fotoğraflar bulunması veya kolaj çalışması |
| 4 | Kahramanların somutlaştırılması<br>-Kahramanların "Ben.." biçiminde konuşturulması<br>-Bir kahramanın bütün ayrıntılarıyla betimlenmesi  |
| 5 | Mekan ve zamanın somutlaştırılması                                                                                                       |

### Üçüncü Basamak: Yazınsal metinlerin üretimsel değiştirilmesi

|   |                                                                                                                                                 |
|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Davranışların değiştirilmesi<br>-Oyundaki bir sahnelerin kısaltılması<br>-Yazarla kahraman arasında bir sahneye ilişkin bir tartışma geliştirme |
| 2 | Kahramanların değiştirilmesi<br>-Karşıt figür geliştirme                                                                                        |
| 3 | Mekan ve zamanın değiştirilmesi<br>-Zaman ve mekanı tarihte bilinen değişik yer ve döneme taşıma                                                |
| 4 | Metin dilinin değiştirilmesi                                                                                                                    |
| 5 | Metin türünün değiştirilmesi                                                                                                                    |

### Dördüncü Basamak: Metinlerle üretimsel uğraşı

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Metindeki temel ilişkilerin üretimsel sunumu<br>-Metnin devamını yazma.Metindeki olayların birkaç yıl sonrasında ortaya çıkan kahramanın hata ve eksikliklerinin mahkeme sahnesine veya pro-contra tartışma ile yazılması<br>-Yazarın ağzından değişik bir kişiye metne dair bir mektup yazdırılır. |
| 2 | Derste işlenen Yazınsal metnin türüne ilişkin öğrenci ürünleri-Değişik şiir örnekleri yazdırılır.                                                                                                                                                                                                   |
| 3 | Olayları geçmişte yaşanan metinlerin güncelleştirilmesi<br>-Masal, efsane vb. değişik açılardan günümüze aktarılması                                                                                                                                                                                |
| 4 | Metinlerin değiştirilmesi: Karşıt metin yazımı                                                                                                                                                                                                                                                      |

### Ek.: Yazınsal yeteneği deneme amaçlı serbest ürün çalışmaları

|   |                                              |
|---|----------------------------------------------|
| 1 | Biçim ve içeriğe ilişkin verilere göre yazma |
| 2 | Fantastik bilgi veya resimlere göre yazma    |
| 3 | Ortak yazınsal metin hazırlanması            |