

**T.C.**  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**“EDEBİYAT ÖĞRETİMİNDE TÜR DEĞİŞTİRME YÖNTEMİ VE  
METİN ANALİZİ”**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Ertürk TEMUR**

**ÇANAKKALE**  
**Temmuz 2014**

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı**  
**Türk Dili Ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı**

**“Edebiyat Öğretiminde Tür Değiştirme Yöntemi Ve  
Metin Analizi”**

**Ertürk TEMUR**  
**Yüksek Lisans Tezi**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Yasemin UZUN TULGAR**

**ÇANAKKALE**  
**Temmuz 2014**

### **Taahhütname**

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "**Edebiyat Öğretiminde Tür Değişirme Yöntemi ve Metin Analizi**" adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

02/07/2014

**Ertürk TEMUR**

İmza

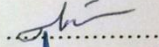
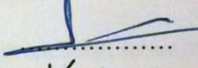
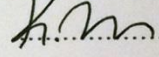
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**


**Onay**

Ertürk TEMUR tarafından hazırlanan çalışma, 01/07/2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10042893

	<b>Akademik Unvan</b>	<b>Adı SOYADI</b>	<b>İmza</b>
Danışman	Yrd.Doç.Dr	Yasemin UZUN TULGAR	
Üye	Prof. Dr	Kemal YÜCE	
Üye	Yrd.Doç.Dr	Keziban TEKŞAN	

Tarih: 07.07.2014

İmza: 

Doç. Dr. Ajda KAHVECİ

Enstitü Müdürü

## ÖZET

### “Edebiyat Öğretiminde Tür Değiştirme Yöntemi ve Metin Analizi”

Ertürk TEMUR

Tür değiştirme yönteminin öğrencilerin okuma anlama başarılarını etkileyip etkilemediğini tespit etmek ve Türk Edebiyatı dersinin kazanımlarına ulaşmasında etkili olup olmadığını araştırmak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin Divan Edebiyatı'na karşı tutumlarını ve tür değiştirme yönteminin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini değerlendiren bu çalışmanın modeli “ilişkisel tarama modeli” (Karasar, 2009: 81-87) olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya evren olarak Edirne ilinde bulunan Ortaöğretim 10. sınıf öğrencileri seçilmiştir. Örneklem Uzunköprü Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi 10. sınıflarında okuyan, ön görüşme ve son görüşme için rastgele seçilen öğrencilerden oluşturulmuştur.

Araştırmanın veri tabanını hikâye metinleri, sınav kâğıtları ve öğrencilerin tutumlarını ölçmede kullanılan ön görüşme ve son görüşme verileri oluşturmaktadır.

Bu veriler Uzunköprü Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi öğrencileri üzerinde 2011-2012 eğitim-öğretim döneminde 6 hafta, 18 saat süren bir uygulama sonucu toplanmıştır.

Toplanan veriler doğrudan çözümleme yöntemiyle incelenmiş, nicel ve nitel değerlendirme yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarısını ölçen sınavlar sayısal verilerle analiz edilmiştir. Öğrencilerin ürettiği hikâye metinlerinde bağdaşıklık ve tutarlılık alanındaki başarı düzeyleri de niceliksel olarak incelenmiştir. Öğrenciler üzerinde uygulanan ön görüşmeler ve son görüşmeler deney ve kontrol gruplarının karşılıklı biçimde, uygulanan yöntem ile korelasyonel olarak incelenmesiyle değerlendirilmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler grup içinde doğrudan çözümleme ile gruplar arasında son görüşme değişim sonuçları tür değişim yönteminin öğrenci tutumlarına etkisi irdelenerek korelasyonel olarak değerlendirilmiştir.

Değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin Divan Edebiyatı'na karşı olan olumsuz tutumunun olumlu yönde değiştiği, Divan Edebiyat'ını anlamayan öğrencilerin Divan Edebiyatı'nı zorlanmadan anlar hale geldiği, yazma ediminde öğrencilerin kendilerine güvenlerinin arttığı görülmektedir. Bulgular sonucunda tür değiştirme yöntemi ile öğrenmenin %95 kalıcılık sağladığı, öğrencilerin tutarlılık için belirlenen ölçütleri çoğunlukla yerine getirdiği görülmektedir. Metinlerin incelenmesi sonucu, öğrencilerin yorum farklılığında yaşantının ve düşünce tarzının ya da isteklerinin etkili olduğu görülmektedir.

Çalışma sonucunda tür değiştirme yönteminin, öğrencilerin farklı bakış açısı kazanmasında ve yaratıcılıklarının gelişmesinde etkili olduğu, akademik olarak başarıyı sağlayan bir yöntem olduğu, değerlendirme sürecinde daha reel sonuçlar verdiği, öğrenmenin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği ve edebiyat eğitiminde istenilen kazanımlara ulaşmada faydalı olduğu görülmüştür

## ABSTRACT

### “Changing Genre In Teaching of Literature And Analyzing Text”

Ertürk TEMUR

The purpose of this research is to determine whether genre change method has impact students' success in text reading and comprehension and whether it has influence on achievements of Turkish Literature course.

This study aiming to determine influence of attitudes embraced by tenth-grade secondary education students and type change method on academic success of the students is based on “relational screening model” (Karasar, 2009: 81-87).

Tenth-grade secondary education students in Edirne are chosen as the population of this study. The sampling is based on students randomly selected for pre-interviews and final interviews of tenth-grade students at Uzunköprü Muzaffer Atasay Anatolian High School.

The database of the study covers story texts, exam papers as well as pre-interview and final interview data used to measure attitudes of students.

The data is collected through a 6-week, 18-hour practice performed on 2011-2012 academic year with participation of students at Uzunköprü Muzaffer Atasay Anatolian High School.

The data collected is examined with direct analysis method and evaluated with quantitative and qualitative assessment method. Exams measuring academic success of the students are analyzed using numeric data. The levels of success in terms of coherence and consistency in the stories fictionalized by the students are examined in quantitative approach. Pre-interviews and final interviews made with students are evaluated through mutual assessments of test and control group and in correlation with the method applied.

The interviews made with the students are examined using direct analysis within the group and the intergroup change results of final interviews are examined based on correlation by studying the impact of genre change method on student attitudes.

As a result of the assessments, it is observed that the negative approach against Divan Literature had a positive turnaround, students who cannot comprehend Divan Literature started to easily understand Divan Literature. The findings concluded that genre change method assures 95 % permanent learning and students generally meet the criteria determined for consistency. The review of texts confirmed that lifestyles, mentality or desires of the students cause the difference in interpretations.

The results of the study confirmed that it influences the different approach adopted by students and development of creativity, it is a method assuring academic success and it offers realistic results at the evaluation stage as well as having positive influence on the permanency aspect of learning and being a useful tool in the process of achieving desired outcomes of literature education.



## ÖN SÖZ

Edebiyat, öğretim programları içerisinde bir ders olduğu kadar aynı zamanda güzel sanatların söze dayalı, kökleri antik dönemlere kadar uzanan önemli bir sanat dalıdır. Bu sanat uzun yıllar okullarda edebiyat bilgisi öğretimi olarak okutularak sanat niteliğinden uzaklaştırılmıştır. Edebiyat, edebi unsurların öğretimiyle beraber ait olduğu kültürü, milletin tarih içinde geçirdiği dönemleri tarihin yalın ve soğuk dilinden kurtararak gelecek nesillere taşıyan, gelenek ve göreneği aktarmada da önemli bir araçtır. Bu bağlamda edebiyat eğitimi geleceğin nesillerini milli bilinçle yetişmesini sağlamada bir tarih dersi kadar önemli ve işlevseldir.

Edebiyat eğitimi kültür taşıyıcılığının yanı sıra bireyin kişisel gelişimini, kendini ifade edebilme kabiliyetini, insani ilişkilerini geliştirmede önemli bir rol oynar ki bu rol bireyin sosyal hayatında başarılı olmasında büyük önem taşır. Yaşadığımız yüzyılın dünyanın her noktasından bir birine bağlı bir iletişim çağı olduğu göz önüne alındığında iletişimin dolayısıyla edebiyat eğitiminin önemi bir kez daha öne çıkar.

Edebiyat öğretiminin önemini önemi kavranarak tasarlanmış bu çalışmada edebiyat öğretiminin amacına ulaşmasına yardım etmede yeni bir yöntem geliştirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, sabır ve ilgisi için büyük bir teşekkür borçlu olduğum tez danışmanın Yasemin Uzun TULGAR'a, çalışmanın uygulama bölümlerinde yardımlarını esirgemeyen Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi ailesine ve bu çalışmaya katılan öğrencilerime, tez süresince yanımda olan aileme teşekkürlerimi sunarım.

**Ertürk TEMUR**

**Çanakkale 2014**

## İçindekiler

Özet.....	i
Abstract.....	iii
Ön Söz.....	v
İçindekiler.....	vi
Kısaltmalar Listesi.....	ix
Grafikler Listesi.....	x
Tablolar Listesi.....	xi
Bölüm I: Giriş	
Problem Durumu.....	1
Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Hazırlanan 2005 Türk Edebiyatı Öğretim Programı .....	1
Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programının Yapısı .....	3
Öğretim Programının Hareket Noktası ve Amacı.....	7
Öğretim Programının Yapısı.....	12
Dersin Yöntem Ve Teknikleri.....	20
Yorum ve Edebiyat Öğretimi.....	24
Yorum.....	24
Yorumun Önemi.....	25
Yorumun Edebiyat Programındaki Yeri .....	28
Yorum Ve Tür Değiştirme Yöntemi .....	34
Metin Analizi.....	36
Metin.....	36
Metinsellik Ölçütleri.....	38

Bağdaşıklık .....	38
Tutarlılık.....	46
Metinlerarasılık.....	49
Amaçlılık.....	50
Kabul Edilebilirlik.....	51
Bilgilendiricilik.....	51
Problem Cümlesi.....	52
Alt Problemler.....	52
Araştırmanın Amacı.....	52
Araştırmanın Önemi.....	53
Varsayımlar.....	55
Sınırlılıklar.....	56
Tanımlar.....	56
İlgili Araştırmalar.....	56
Bölüm II: Araştırmanın Yöntemi	
Araştırmanın Modeli.....	60
Evren Ve Örneklem.....	60
Verilerin Toplaması.....	61
Verilerin Analizi.....	61
Bölüm III: Bulgular ve Yorum	
Öğrencilerin Divan Edebiyatı'na Karşı Tutumları.....	67
Tür Değiştirme Yönteminin Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerindeki Etkisi.....	86
Tür Değiştirme Yöntemi İle Oluşturulan Metinlerin Analizi.....	103
Betimleme.....	103

Bağdaşıklık Analizi.....	103
Çözümleme.....	106
Tutarlılık Analizi.....	106
Yorumlama.....	114
Bölüm IV: Sonuçlar ve Öneriler	
Sonuçlar.....	122
Öneriler.....	124
Kaynakça.....	125
Ekler .....	

**KISALTMALAR LİSTESİ**

Akt.: Aktaran

Bk.: Bakımız

c.: Cilt

Çev.: Çeviren

Ed.: Editör

f: Frekans

m.: Madde

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

s.: Sayfa

TDK: Türk Dil Kurumu

vb.: ve benzeri

Vd.: ve diğerleri

Yay.: Yayınlayan

## GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik Numarası	Başlık	Sayfa
1	Deney Grubu Öğrencilerinin Mazmun Kullanımı İle İlgili Soruları Cevaplanma Yüzdesi.....	89
2	Deney Grubu Öğrencilerinin Mazmun Kullanımı İle İlgili Sorulardaki Sınav Başarıları.....	90
3	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Mazmun Kullanımı İle İlgili Soruları Cevaplanma Yüzdesi.....	91
4	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Mazmun Kullanımı İle İlgili Sorulardaki Sınav Başarıları.....	92
5	Deney Grubu Öğrencilerinin Beyiti Düz cümleye Çevirme İle İlgili Soruları Cevaplanma Yüzdesi.....	94
6	Deney Grubu Öğrencilerinin Beyiti Düz cümleye Çevirme İle İlgili Sorulardaki Sınav Başarıları.....	95
7	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Beyiti Düz cümleye Çevirme İle İlgili Soruları Cevaplanma Yüzdesi.....	96
8	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Beyiti Düz cümleye Çevirme İle İlgili Sorulardaki Sınav Başarıları.....	97
9	Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi İle İlgili Soruları Cevaplanma Yüzdesi.....	99
10	Deney Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi İle İlgili Sorulardaki Sınav Başarıları.....	100
11	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi İle İlgili Soruları Cevaplanma Yüzdesi.....	101
12	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kelime Bilgisi İle İlgili Sorulardaki Sınav Başarıları.....	102
13	Bağdaşıklık Ögelerinin Kendi İçinde Kullanım Oranları....	103
14	Tüm Sözcükler İçinde Bağdaşıklık İçeren Sözcüklerin Kullanım Yüzdesi.....	105
15	Kişiler Başlığı Altındaki Maddelerin Yerine Getirilme Yüzdeleri.....	108
16	Olay Başlığı Altındaki Maddelerin Yerine Getirilme Yüzdeleri.....	110
17	Mekan Başlığı Altındaki Maddelerin Yerine Getirilme Yüzdeleri.....	112
18	Zaman Başlığı Altındaki Maddelerin Yerine Getirilme Yüzdeleri.....	113

**TABLolar LİSTESİ**

<b>Tablo Numarası</b>	<b>Başlık</b>	<b>Sayfa</b>
1	Davranışçı yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşımın eğitim-öğretim açısından karşılaştırılmasını.....	29
2	Kişiler Başlığı Altındaki Maddelerin Yerine Getirilme Yüzdeleri ve Frekans Değerleri.....	108
3	Olay Başlığı Altındaki Maddelerin Yerine Getirilme Yüzdeleri ve Frekans Değerleri.....	110
4	Mekan Başlığı Altındaki Maddelerin Yerine Getirilme Yüzdeleri ve Frekans Değerleri.....	112
5	Zaman Başlığı Altındaki Maddelerin Yerine Getirilme Yüzdeleri ve Frekans Değerleri.....	114
6	Divan Edebiyatına ait kavramların kullanımları.....	117

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ile ilgili yayınlar ve araştırmalara yer verilmiştir.

#### **Problem Durumu**

**Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan 2005 Türk Edebiyatı öğretim programı.**

Türk Dili ve Edebiyatı dersleri Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren uzun yıllar öğretmen merkezli bir şekilde yürütülmüştür. Düz anlatımın, ezberin ve bilgi sunumunun ötesine geçememe durumu öğrenciyi pasifliğe itmiştir.

Uzun yıllar devam eden bu esasici eğitim yaklaşımının sonucu olarak öğrenciler öğretmenlerinin sunduğu bilgiyi mutlak gerçek olarak ezberleyip istenildiği zaman tekrar etmektedirler (Çoşkun, 2006: 60). Böyle bir düşünceyle yetiştirilen öğrenciler çoğu kez bilgi hamalları olarak nitelendirilmiştir (Halman, 2004: 16-18). Ezberden ve tekrardan oluşan bu yöntemin, edebiyatın güzel sanatların bir dalı olduğu düşünüldüğünde, yaratımdan ve üretimden uzak bir noktada durduğu; edebiyat eğitiminden çok bir tür tarih dersi formatına dönüştüğü, edebiyatın temeli olan edebi metinlerin üretimine katkı sağlamadığı oldukça açıktır.

Edebiyat öğretiminin istenilen sonuçları vermediği çoğu araştırmacı tarafından da tespit edilmiştir: Öğrencilerin günlük hayatta kullanamadığı bir bilgi yığını taşımak öğrencileri bilgileri anlamaktan uzaklaştırarak ezberlemeye yöneltmekte ve bu durum da



derse karşı lakaytlığı, umursamazlığı ve başarısızlığı da beraberinde getirmektedir (Aydemir, 2006 ).

Edebiyat öğretiminde öğrencilerin anlaşılıp kavranması zor metinlerle karşı karşıya gelmesi öğrencileri yazın türlerinden ve edebiyat dersinden soğutmaktadır. Edebiyat öğretiminin amacı, “öğrenciye şiir, roman, öykü, tiyatro, deneme gibi yazın türlerini sevdirmek, içlerinde bir güzellik duygusu yaratmak, mantıklı düşünmeye ve ana dilini doğru yazmaya yöneltmek” olmalıdır. (Ergen, 1986: 100 ).

Edebiyat dersinin amaçlarına ulaşamamasının bir diğer nedeni de ilköğretim ve ortaöğretimde ana dili derslerinin planlamasında bütünlük olmayışı olabilir. İlköğretim Türkçe dersi dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri üzerine planlanmıştır. Dilbilgisi öğretimi bu becerilerin gelişmesine katkı sağlayacak şekilde öğretilecektir. Ortaöğretimde ise ana dili dersi “Türk Edebiyatı” ile “Dil ve Anlatım” olmak üzere iki ders şeklinde planlanmıştır. İlköğretimle benzer bir uygulama görülmemektedir.

Uzun yıllar edebiyat öğretimi okuma üzerinde yoğunlaşmıştır. Yazma çalışmalarına ise önceki programlarda “Kompozisyon” dersinde ağırlık verilmiştir. Kompozisyon dersi içinde uygulamalarda yazmaya yönelik çalışmalar dile getirilse de bu öğrenciler tarafından basit bir ödev olarak görüldüğü için öğrencilerin gerçek yaratım sürecini ortaya çıkarmada etkili olamamaktadır. Oysa yazma çalışmaları hayat boyu devam etmeli, uygulamaya yönelik yapılmalıdır.

2005 yılında hazırlanan öğretim programı, edebiyat öğretiminin temelinde yatan bu problemin farkına varmış ve bu durumu şöyle dile getirmiştir: “Öğrencilerin, uygulanamayan ve kullanılmayan bilgileri tekrar eden değil; bu derslerde elde ettiklerini yaşama tarzıyla birleştiren, kendi kimliğinin farkına varmış ve evrensele açık bireyler olmaları hedef olarak belirlenmiştir” (MEB, 2005: 1).

Değişen öğretim programı kaynağında öğrencinin pasif olduğu esasıcı yaklaşımın uygulamalarını ortadan kaldırmış ve yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrenciyi merkeze oturtmuştur.

***Türk Edebiyatı dersi öğretim programının yapısı.***

2005 yılı öncesi öğretim programında Türk Dili ve Edebiyatı dersinin içeriği “Türk Edebiyatı”, “Dil Bilgisi” ve “Kompozisyon” olmak üzere üçe ayrılmıştır.

1991 öğretim programında dersler ayrı ayrı kendine ayrılan saat içerisinde müstakil olarak işlenmiştir. 1992-1993 yılında yapılan değişiklikle bu dersler yine ayrı ayrı işlenmiş ancak notları “Türk Dili ve Edebiyatı” dersi başlığı altında tek not olarak verilmiştir (1992 Öğretim Programı).

1991 öğretim programlarıyla Türk Dili ve Edebiyatı dersi için belirlenen amaçlar şunlardır:

1. Millî birlik ve bütünlüğün vazgeçilmez temel unsurlarının başında gelen Türk dilini, özelliklerini bozmadan ve aşırılığa kaçmadan, edebiyatımızın seçkin eserlerini okutarak öğretmek;
2. Dilin millet hayatındaki yerini iyice belirterek, köklü kurallar kazanmış bir dilin eğitim ve öğretimdeki yerini kavratmak;
3. Öğrencilere dinlediklerini, okuduklarını, incelik ve derinlikleriyle kavratmak; onların duyduklarını, gördüklerini, düşündüklerini ve anladıklarını, söz veya yazı ile plânlı, etkili, akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade etme kabiliyetlerini geliştirmek;
4. Okumanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu benimsetmek, okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmak;

5 Türk dilinin kurallı, zengin, üretken ve tarihi geçmişinde çeşitli şekil ve türlerde üstün seviyeli eserler veren köklü bir dil ailesinden geldiği şuurunu yerleştirmek; bugün de Türk dili ile dünya çapında eserler verilmekte olduğunu göstermek;

6. Yazarken ve konuşurken Türkçe'nin imlâsına, telâffuzuna ve estetik inceliklerine özen gösterilmesinin gereği benimsetilerek bunların yaygınlaştırılmasını sağlamak;

7. Ortak milli kültür değerleri taşıyan eserlerden faydalanmak suretiyle Türk toplumunun temel değer hükümlerini öğretip benimsetmek;

8 Türk edebiyatının dünü ve bugünü ile dünya edebiyatı içerisindeki yerinin ve öneminin kavranılmasına imkân ve zemin hazırlamak;

9. Türk dili ve edebiyatı öğretimi ve eğitimi yoluyla öğrencilere diğer alanlarda da sağlam, dengeli, hür ve sistemli düşünme alışkanlığı; araştırma, tartışma, değerlendirme, yorumlama, sentez ve oluşturma gücü kazandırmak;

10. sınıf ve yaş seviyelerine göre dinleme, okuma ve yazma faaliyetleri sırasında Türk dilinin bütün özettiklerini öğrenme, kullanma ve bu yolla bilgi edinme, kavrama, analiz ve sentez yapabilme alışkanlığı kazandırmak;

11. Sözlü ve yazılı olarak metin tahlili ve yeni metinler meydana getirme faaliyetten sırasında, kültürümüzün inanç, bilgi ve zevk inceliklerine ait birikimi tanıtarak benimsetmek (1991 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı).

Bu amaçlardan “Dilin millet hayatındaki yerini iyice belirterek, köklü kurallar kazanmış bir dilin eğitim ve öğretimdeki yerini kavratmak”, “Türk dilinin kurallı, zengin, üretken ve tarihi geçmişinde çeşitli şekil ve türlerde üstün seviyeli eserler veren köklü bir dil ailesinden geldiği şuurunu yerleştirmek; bugün de Türk dili ile dünya çapında eserler verilmekte olduğunu göstermek”, “ Sınıf ve yaş seviyelerine göre dinleme, okuma ve yazma faaliyetleri sırasında Türk dilinin bütün özettiklerini öğrenme, kullanma ve bu yolla bilgi

edinme, kavrama, analiz ve sentez yapabilme alışkanlığı kazandırmak” maddeleri doğrudan programın Türk Dili bölümü için yazılmış amaçlardır.

Programdaki 3. ve 6. amaçlar öğrencelerin kendilerini ifade etmelerine yönelik amaçları oluştururken 7. ve 11. maddeler edebiyatın kültür taşıyıcısı rolü üzerine kurulmuş amaçları göstermektedir. 1. maddede edebiyattaki seçkin eserlerin öğretimi, 8. maddede edebiyatın kronolojik yapısını öğretmek amaçlanmıştır. 9. madde ise edebiyat öğretimi yoluyla öğrencilerin üst düzey bilişsel davranışlarını geliştirme amacı dile getirilmiştir.

2005 yılında ortaya konan yeni öğretim programında Türk Dili ve Edebiyatı dersi, “Türk Edebiyatı” ile “Dil ve Anlatım” dersi olarak iki derse ayrılmıştır.

2005 Türk Edebiyatı Öğretim Programınının 1991 öğretim programından en büyük farkı müstakil olarak edebiyat öğretimi üzerine hazırlanmış olmasıdır. 1992 öğretim programında Türk Dili ve Edebiyatı dersi için toplam 11 amaç belirlenmesine karşın 2005 öğretim programında Türk Edebiyatı öğretimi için 22 amaç yer almıştır.

Bunlardan “Başta sanat metinleri olmak üzere her türlü metinde ulusal ve evrensel kültür, düşünce ve zevk öğelerini belirlemek; bunlar arasındaki ilişkiyi kavramaları”, “Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişim sürecini kavramaları”, “Edebî metinlerden hareketle Türk kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavramaları”, “Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu benimsemeleri” 1991 öğretim programında edebiyatın kültür taşıyıcılığı rolüyle örtüşmektedir.

Öğrencilerin üst düzey zihinsel davranışlarının edebiyat öğretimi yoluyla gerçekleşmesinin belirtildiği amaçlar ise “Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmeleri”, “Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini

geliştirmeleri”, “Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamaları, değerlendirmeleri ve yorumlamaları”dır.

“Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavramaları”, “Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bugünden geçmişe yönelen bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmaları” ile edebiyatın kronolojik bir yapıda ilerlediği görülmektedir.

2005 öğretim programında yer alan “Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmeleri, ” amacıysa 1991 öğretim programındaki “Okumanın vazgeçilmez bir ihtiyaç olduğunu benimsetmek, okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmak;” amacıyla birebir örtüşmektedir.

1991 öğretim programında Türk Dili ve Edebiyatı dersi için amaçlar yüzeysel olarak belirlenmiş, öğretmenlere büyük bir yük bırakılmıştır. Kredili sistem için 4 dönem olarak tasarlanan programda, planlanan Türk Dili ve Edebiyatı dersinin 2, 5 yılda öğrenimlerini bitiren öğrencilere nasıl öğretileceği sorunu görmezden gelinmiştir.

1991 öğretim programı okulların fiziki durumları, Türk eğitim sisteminin yapısı, adapte sürecinin yavaş ve verimsiz olması, eğitimde süreklilik ilkesine uymayan uygulamalar yapılması, değişikliklere değişikliklerle çözüm aranması ve yoğun eleştiriye maruz kalması gibi sebeplerle uygulanamamıştır (Yıldız, 2006: 90).

“Millî Eğitim Bakanlığı bu 2005-2006 öğretim yılından itibaren, yeni öğrenme kuramlarını içeren orta öğretim eğitim programını pilot okullarda uygulamaya koymuştur. Türk Dili ve Edebiyatı eğitim programında yapılacak düzenlemelerle; yalnız bilgi aktarımına dayalı, ders kitabına endeksli, yaşam ve insan hammaddesinden yoksun ezberci eğitim anlayışından çıkılıp; yeni öğrenme-öğretme kuramları çerçevesinde sorgulanabilen ve bilginin yaşam boyu kullanılabildiği anlayışlar amaçlanmıştır.” (Demiral, 2006: 207).

1991 ve 2005 öğretim programının en büyük farklılığı, programların oluşturulmasında temel alınan yaklaşımdandır. 1991 öğretim programı “eğitimin yaygınlaştırılmasını ve entelektüel ölçütlerin iyileştirilmesini benimseyen, öğretmenin entelektüel boyutlarının; genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisinin çok güçlü olması öngören” (Duman ve Ulubey, 2008) esaslı yaklaşım ile hazırlanmışken 2005 öğretim programı yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanmıştır. Bu bağlamda 1991 öğretim programında ilk amaçta belirtilen kişiler ve eserlerin öğretilmesi gibi öğrencinin pasif olduğu bir anlayış benimsenirken, 2005 programı “yapılandırmacılıkta esas olan bireye bilgiyi aktarmayı değil, onun bilgiyi kendi başına oluşturmasını” (Taşpınar, 2004: 112) hedeflemiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım beraberinde Gardner’in çoklu zeka kuramını da getirmiştir. “Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve çoklu zeka kuramı çerçevesinde yapılacak etkinlikler, öğrencilerin sözel-dilsel zekalarını da içeren geniş bir zeka yelpazesini geliştirme imkanı sunmuştur.” (Güzel, 2006: 89)

Amaçların sunuluş biçimine bakıldığında ise 2005 öğretim programında “sezmeleri”, “kavramaları”, “belirlemeleri”, “ geliştirmeleri”, “yorumlamaları”, “değerlendirmeleri” gibi ifadeler kullanılmaktadır. Böylece “edebiyat eğitiminde öğrencilerin empatik süreçler sonunda duygu, düşünce hâyâl dünyaları zenginleştirilmeli, hayatı anlamalarına ve açıklamalarına yardımcı olunmalı, eserlerdeki yaşamlarla kendi gündelik yaşamlarını ilişkilendirmeleri sağlanmalı”dır (Güzel, 2006: 92).

### ***Öğretim programının hareket noktası ve amacı.***

2005 Türk Edebiyatı Öğretim Programında edebiyat eğitimi “estetik zevkin gelişmesi, kültürel değerlerin somut olarak ifade edilmesi ve yorumlanmasına” (MEB, 2005) katkı sağlayan bir araç olarak görülmektedir.

Öğretim programında edebi metinlerin kendilerine özgü bir dili olduğundan bahsedilirken bu dil öğelerinin somutlaştığı yerler olarak edebi metinler işaret edilir. Bu metinler “tutarlı biçimde yorumlandıkça anlam kazanır ve yeniden yapılandırılır.”(MEB, 2005). Yeniden yapılandırma süreci her bireyde eş değer nitelik taşımaz.

Programda “öğrencilerin; her düzeydeki dil göstergelerinin nerede, niçin, nasıl ve neden kullanıldığını kavrayabilecek bir anlayışa ulaşmaları sağlanarak” (MEB, 2005: 1) metinlerdeki sanat değerlerini sezmeleri, dilin metinde kazandığı anlamları kavramaları ve metni yorumlamayı sağlayacak becerileri kazanmaları amaçlanmıştır. Program hareket noktası olarak ilköğretimi bitirmiş kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen öğrencileri seçmiştir:

“Türk Edebiyatı dersiyle; özel uzmanlık alanı istemeyen her türlü metni, yazıldığı dönemin zihniyetiyle ilişkilendirerek anlayıp değerlendirebilen; başta sanat metinleri olmak üzere, yine her türlü metni zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenekle ilişkisi bakımlarından inceleyip çözümleyen ve yorumlayabilen; benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirilmek istenmiştir” (MEB, 2005: 1).

Ancak bu durum kendi içinde bir sorunu da beraberinde getirir: İlköğretimi bitirmiş ancak kendini yazılı ve sözlü olarak ifade edemeyen öğrencilerin bu programdaki kazanımlara ulaşması nasıl sağlanacaktır?

Edebiyat programının amaçlar kısmına bakıldığında daha önceki öğretim programlarında yer alan ezber ve tekrara dayanan anlayıştan vazgeçildiği görülür. Öğrencilerin anlayan, yorumlayan, analiz eden ve sentezleyen bir yapıda yetiştirilmesi beklenmektedir. Programda bu düşünce “Öğrencilerin, uygulanamayan ve kullanılmayan

bilgileri tekrar eden değil; bu derslerde elde ettiklerini yaşama tarzıyla birleştiren, kendi kimliğinin farkına varmış ve evrensele açık bireyler olmaları hedef olarak belirlenmiştir.” (MEB, 2005: 1) ifadesiyle desteklenir.

Kullanılan metinler öğrenmenin merkezini oluşturmaz. Edebi metinler estetik zevk kazandırmak, tarihî akış içinde Türk kültürünü, düşüncesini ve zevkini metinlerde belirlemek, Türkçenin doğru ve güzel kullanıldığı metinlerin zevkine vardırarak için bir araç olarak kullanılır. Edebi metinlerin nasıl kullanılacağı programda üniteler içerisinde açıklanmıştır.

“Programın hazırlanmasında; edebî metnin, ortaya çıktığı dönemin zihniyetiyle ve kendisinden önce ve sonra yazılmış veya söylenmiş olan edebî eserlerle ilişkili olduğu; edebî metnin her okunduğunda yorumlanarak yeniden kurulacak bir yapıya ve yeniden anlamlandırılacak anlatım ve dil özelliklerine sahip olduğu her zaman göz önünde tutulmuştur.” ifadesiyle “öğretim programında metin incelemelerinde hermeneutik ve metinler arası teorinin etkileri görülmektedir” (Uzun, 2009: 141).

Program bütüncül bir anlayışla metinleri ele almayı savunur. Metinlerin üretildiği zamandan ve durumdan bağımsız değerlendirilmemesi gerektiğine “edebî metnin de kendisini oluşturan öğelerin kaynaşması sonucu ortaya çıkan organik bir birlik olduğu ve kendisini oluşturan parçalardan herhangi birine indirgenemeyeceği benimsenmiştir” (MEB, 2005: 2) şeklinde yer verir.

İlk defa bu edebiyat programında Türk edebiyatı dersi üniteler halinde kitaplarda yer almıştır. Detaylı bir biçimde hazırlanan programda kazanımların nerede ve nasıl kazandırılacağı üniteler içerisinde belirtilmiştir.

Edebiyat dersini anlamlandırmada temel sayılabilecek yorumlama becerisinin bütün edebiyat programına yayıldığı görülmektedir. Programda her ünite metinlerin önce zihniyet ve



yapı bakımından çözümlenmesi; tema, dil-anlatım ve anlam bakımından incelenmesi; sonra da yorumlanması şeklinde hazırlanmıştır (MEB, 2005: 2).

Edebiyat programı, anlayan, yorumlayan, analiz eden ve sentezleyen öğrenci yetiştirmek üzere hazırlanmıştır: “Edebî devir, kişilik ve metin hakkında önceden hazırlanmış bilgileri vermenin beklenen yararı sağlamadığı düşüncesiyle; öğrencilerin metinleri çözümlyerek kendi kendilerini zevk, anlayış, beceri ve bilgi bakımlarından zenginleştirmeleri hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için günümüzde geçerli metotlardan yararlanarak öğrencilerin metinleri incelemesi, anlaması, değerlendirmesi ve yorumlamasına imkân hazırlanmıştır.” (MEB, 2005: 2)

Yorumlama eyleminin programın bütün sınıflarında gereklilik olarak yer aldığı programda 9. sınıf yorumlama ve yorumlamaya eşlik eden becerileri geliştirmek için hazırlanmış bir basamak olarak planlanmıştır. 9. sınıfta program “örnekler çevresinde, farklı tarz ve türdeki metinlerin zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam, yorum, gelenek, metin ve yazar/şair bakımlarından nasıl incelenip çözümleneceği ve yorumlanacağı üzerinde durmuştur.” (MEB, 2005: 2).

Diğer sınıflarda ise kronolojik olarak Türk edebiyatı metinleri ünite bazında 9. sınıfta kazandırılan beceriler kullanılarak incelenecektir. Bu “metinden hareketle yapılan çözümlenme ve değerlendirmeler; karşılaştırma, yorumlama ve metinleri dönemiyle ilişkilendirmeye imkân sağlayan kazanımlarla tamamlanmıştır.” (MEB, 2005: 3)

Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

1. Edebiyatın kültürel ve tarihî olandan hareketle dille gerçekleşen bir güzel sanat etkinliği olduğunu kavramaları,

2. Edebî eser ve metinlerin, ortaya çıktıkları dönemi, güzel sanatlara özgü duyarlılıkla zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım bakımlarından temsil ettiklerini sezmeleri,
3. Edebî metinleri yapı, tema, dil, anlatım ve anlam bakımından yazıldıkları dönemin zihniyetiyle ilişkilendirmeleri,
4. Ulusal ve evrensel değerlerin, sanat eseri olan edebî metinlerde zenginleşerek varlıklarını nasıl sürdürdüklerini kavramaları,
5. Türkçenin, tarihî akış içinde yaşanan medeniyet daireleri çevresinde nasıl zenginleştiğini ve edebiyat dili hâline geldiğini kavramaları,
6. Toplumsal hayatın ve her türlü bireysel değerın edebî metinlere nasıl yansıdığını belirlemeleri,
7. Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu benimsemeleri,
8. Yeni düşünceler üretebilme yeteneğini geliştirmeleri,
9. Okuma zevki ve alışkanlığını geliştirmeleri,
10. Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmeleri,
11. Öğrencilerin sanat zevki ve anlayışlarını geliştirmeleri,
12. Dille gerçekleştirilen sanat etkinliklerini anlayabilecek zevk ve bilgi birikimini kazanmaları,
13. Dil ve edebiyat ilişkisini kavramaları,
14. Edebiyat ile diğer çalışma alanları ve bilim dalları arasındaki ilişkiyi kavramaları,

15. Zamanın akışına paralel olarak -en eski dönemden bugüne- Türk yaşama tarzını, düşüncesini, dil zevkini ve kültür hayatına özgü gelişmeleri edebî metinler çevresinde değerlendirmeleri,

16. Edebî metinlerden hareketle Türk kültür hayatının, tarihinin ve edebiyatının birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturduğunu kavramaları,

17. Edebî metinlerin zamanın getirdiği değişmelerle zenginleştiğini ve geliştiğini kavramaları,

18. Edebî eserler çevresinde Türk insanının kültür, anlayış ve zevk bakımından gelişim sürecini kavramaları,

19. Öğrencilerin; kazandıkları yöntem ve dikkatle karşılaştıkları her türlü yazılı ve sözlü metni anlamaları, değerlendirmeleri ve yorumlamaları,

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

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

22. Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bugünden geçmişe yönelik bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2005: 3-4).

### ***Öğretim programının yapısı.***

Öğretim programını hazırlayanlar başlangıçtan günümüze Türk Edebiyatı metinlerini, yaşanan medeniyet dairelerini, dönemlere hâkim zevk ve anlayışı dikkate alıp konuları üç sınıf düzeyine bölerek öğrenmenin temel ilkelerinden olan bilinenden hareketle bilinmeyene

ilkesini arka plana atıp öğrenciler için geçmişten günümüze doğru ilerleyen yapıda bir Türk Edebiyatı Öğretim Programı oluşturmuşlardır (Coskun, 2006)

Programda üniteler “edebî metinlerin incelenmesinde metot ve bilgi veren üniteler” ve “bir dönemin edebî metinlerini inceleyen, değerlendiren ve yorumlayan üniteler” olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Metot ve bilgi veren üniteler 9. sınıfta, dönemin edebî metinlerini inceleyen, değerlendiren ve yorumlayan üniteler ise 10., 11. ve 12. sınıfta ağırlıklı olarak yer almıştır (MEB, 2005: 4).

9. sınıf Türk Edebiyatı Dersi Öğretim programı “Güzel Sanatlar ve Edebiyat”, “Şiir”, “Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler” ve “Öğretici Metinler” başlıklarıyla dört ünite olarak planlanmıştır.

9. sınıf, öğrencilerin teorik bilgilerini artırdıkları, ileriki yıllarda kullanacakları temel becerileri edinmede bir basamak olarak görülmüştür. Öğrencilere teorik bilgi vermektense “metinden hareketle öğrencilerin gerek bireysel gerekse grup hâlinde gerçekleştirecekleri etkinliklerle; eleştirel düşünme, sorunları çözebilme, araştırma, sorgulama, yaratıcı düşünme becerileri kazanmaları hedef olarak belirlenmiştir” (MEB, 2005: 4).

“Güzel Sanatlar ve Edebiyat” adını taşıyan birinci ünite “sanatın insan hayatındaki, edebiyatın güzel sanatlar içindeki yeri ve değeri ile edebî metinlerin edebî olmayan metinlerden farklılıklarını kavratmak hedeflenmiş; ayrıca edebiyat ile kültür, tarih ve gerçeklik ilişkisi üzerinde durulmuş; dille edebiyatın birbirinden ayrı düşünülmemeyeceği sezdirilmiş ve edebiyatın diğer çalışma alanlarıyla, bilimsel etkinliklerle ilişkisi belirtilmiştir” (MEB, 2005: 5).

Şiire ayrılan 2. ünite “şiirlerin zihniyet, ahenk, dil, yapı, tema, anlam, gerçeklik ve gelenek bakımlarından nasıl incelenmesi ve yorumlanması gerektiği üzerinde durulmuş,

kazanım, etkinlik ve açıklamalar aracılığıyla manzume ile şiir arasındaki farklılıkların kavranmasını sağlamak amaç olarak” (MEB, 2005: 5) belirtilmiştir.

Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler olarak planlanan 3. ünite “önce masal ve destandan hikâye ve romana uzanan çizgide anlatmaya bağlı metinlerin zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam, yorum, gelenek, metin ve yazar/şair bakımlarından nasıl incelenmesi gerektiğine” (MEB, 2005: 5) vurgu yapılmıştır. Bu ünite “başlangıçtan günümüze sürdürülen yaşama biçimi, benimsenen uygarlık değerleri çevresinde anlatma esasına bağlı edebî metinlerin nasıl geliştiğini anlama, değerlendirme ve yorumlama imkânı sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin, sorunları çözebilme, eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama becerilerinin geliştirilmesi hedeflendiği” (MEB, 2005: 5) belirtilmiştir.

Öğretici Metinler başlıklı 5. ünite “ öğretici metinlerin yapı (plan), ana düşünce, dil ve anlatım, metin ve gelenek, anlam bakımlarından nasıl inceleneceği ve yorumlanacağı konularında birbirini tamamlayarak verilen kazanım, etkinlik ve açıklamalarla öğrencilerin zevklerinin gelişmesi ve metni inceleyip yorumlayacak beceriler kazanmaları” (MEB, 2005: 5)nin planlandığı vurgulanmıştır.

10. sınıf Türk Edebiyatı Dersi Öğretim programı “Tarih İçinde Türk Edebiyatı”, “Destan Dönemi Türk Edebiyatı”, “İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı” olarak 3 ünite olarak planlanmıştır. Programın 10. sınıf için düzenlenen bölümünde Türk Edebiyatı’nın başlangıcından Tanzimat dönemine kadar olan bu devrenin 9. sınıfta kazandırılan beceriler ve kazanımlarla günümüz edebî metinleriyle karşılaştırma, değerlendirme, yorumlama beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasının hedeflendiği vurgulanmıştır.

Tarih İçinde Türk Edebiyatı başlıklı ilk ünite “edebiyat-tarih ilişkisi konusunda hazırlanan kazanımlar ve önerilen etkinliklerin verdiği imkânlarla edebî metinlerin yazıldıkları dönemi yansıtan tarihî belge niteliğinde oldukları vurgulanmış ve Türk Edebiyatının dönemlere ayrılmasındaki ölçütlerin öğrencilerin okudukları metinlerden ve yaptıkları etkinliklerden hareketle sezdirilerek öğretilmek istendiği dile getirilmiştir (MEB, 2005: 5).

Destan Dönemi Türk Edebiyatını konu alan ikinci ünite Destan Dönemi’ni belirleyen zihniyet ve beğeniyi ana hatlarıyla sezdirenen kazanım yer almaktadır (MEB, 2005: 5-6).

“İslam Uygarlığı Çevresinde Gelişen Türk Edebiyatı” adlı üçüncü ünite İslam uygarlığına ve Türk kültürüne özgü öğelerin iç içe girerek dil, edebiyat ve kültür alanlarında yeni bir dönemi nasıl başlattığı kavratıldıktan sonra 9. sınıf kazanımlarının, Oğuz Türkçesinin Anadolu’daki ilk ürünleri olan Yunus, Âşık Paşa, Hoca Dehhanî ve Hacı Bektaş-ı Velî’nin eserlerine nasıl uygulanacağı gösterilir. Oğuz Türkçesinin Anadolu’daki ilk örneklerinden sonra Osmanlı Dönemi Türk Edebiyatı’na geçilmiştir. Önce “Divan şiiri” üzerinde durulmuştur. “Divan şiiri, şiir olarak öğrencilere nasıl sevdirilir” sorusunu gözden uzak tutmadan ve akıldan çıkarmadan şiir metinlerinin edebiyat ürünü olarak yorumlanmasına imkân veren kazanımlar hazırlanmış, etkinlik önerileri verilmiş ve açıklamalar yapılmıştır (MEB, 2005).

Programa bakıldığında Divan şiirinde öne çıkan ilk problemin öğrencilerin Divan şiirini sevmediği olduğu görülür. Öğretim programındaki “Divan şiiri, şiir olarak öğrencilere nasıl sevdirilir” (MEB, 2005: 6) cümlesi başka herhangi bir konu için kullanılmamıştır. Türk Edebiyatı Öğretim Programı içerisinde böyle bir ifadenin yer alması konunun ne kadar önemsendiğinin delili niteliğindedir.

Öğrencilerin Divan şiirini inceledikten sonra “aynı dikkat ve duyarlılıkla, anonim ve âşık tarzı halk şiiri ile dinî-tasavvufî şiiri çözümlemesini, anlamını yorumlaması” planlanmıştır (MEB, 2005: 6).

Şiirden sonraki kısımdaysa mesnevîler ve söylenmiş halk hikâyeleri “Anlatmaya Bağlı Edebî Metinler” başlığı altında ele alınmış ve 9. sınıfta bu tür için belirlenen kazanımlara göre incelemeleri planlanmıştır.

Anlatmaya bağlı metinlerden sonra göstermeye bağlı edebî metinler ve öğretici metinler yer alır. Bu metinler de 9. sınıfta bu tür için belirlenen kazanımlara göre incelenecektir.

11. sınıf Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı “Batı Tesirindeki Türk Edebiyatına Giriş”, “Tanzimat Dönemi Edebiyatı”, “Servet-i Fünûn Edebiyatı ve Fecr-i Âti Edebiyatı”, “Millî Edebiyat Dönemi” olmak üzere dört ünite şeklinde planlanmıştır.

“Batı Tesirindeki Türk Edebiyatına Giriş” ünitesi Tanzimat sonrası gerçekleşmeye başlayan batılılaşma yönündeki değişimleri, halka ve ulusal değerlere yönelme gayretlerini ve bunların edebî eserlerde görünüşlerini kavratmayı amaç edinmiştir.

İkinci ünite olan “Tanzimat Dönemi Edebiyatı” ünitesinde “Avrupalı tarz, başka bir söyleyişle yenileşme dönemi, edebiyatının başlangıç döneminin nasıl, niçin ve ne zaman oluştuğunun seçilen metin parçalarından hareketle kavratılması hedeflenmiş; öğrencilerin dönemin yaşama biçimi, zihniyeti, hâkim sanat anlayışı ve zevki hakkında bilgi edinmesinin amaçlandığına” (MEB, 2005: 7) vurgu yapılmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda, “Öğrencilerin, edebî metinlerde sosyal ve siyasî değişmelerin XIX. yüzyılda nasıl dile getirildiğini belirlemeleri düşünülmüştür. Batıdan gelen yeniliklerle yerli kültür öğelerinin birlikteliğini yorumlamaları” (MEB, 2005: 7) beklenmiştir.

“Tanzimat Dönemi şiirinde, işlenen temaların yorumlanması ve güncelleştirilmesine ayrılan kazanım ve etkinliklerle öğrencilerin edebî metinlerle sosyal hayat arasında ilişki kurma; kültür alanında gerçekleştirilen değişikliklerin dil ve edebiyat alanına nasıl yansıdığını belirleme becerileri kazanmalarına” (MEB, 2005: 7) değinilmiştir.

Üçüncü ünite olan Servet-i Fünûn Edebiyatı ve Fecr-i Âti Edebiyatı’nda “ “Servet-i Fünûn”un bir zevk ve anlayış çerçevesinde oluşan bir edebî hareket olduğu ve “Millî Edebiyat Dönemi”ne kadar sürdüğü sezdirilmek” istenmiştir. Burada “öğrencilerin eski-yeni ilişkisini kavrama ve değerlendirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca bu dönemde edebî alanda yeniye savunmayı üstlenenlerin hareket noktaları hissettirilmek istenmiştir (MEB, 2005: 8).

“Millî Edebiyat Döneminin Oluşumu” başlıklı dördüncü üniteye sosyal ve siyasi şartların, kültür hareketlerinin Türk toplumunu ulus devlet fikri etrafında yeni bir dinamizm kazanmaya zorladığı sezdirilmiştir (MEB, 2005: 8). Bu üniteye “Şiir” başlığı altında şiir metinleri XX. yüzyıl başlarında “Sade Dil ve Hece Ölçüsüyle Yazılanlar”, “Saf Şiir Anlayışı Çevresinde Yazılanlar”, ”Halkın Yaşama Tarzını ve Değerlerini Ön plana Çıkaran Manzumeler” olmak üzere gruplandırılmıştır (MEB, 2005: 8).

Dördüncü üniteye varlığından söz edilen yeniliklerin mahallî ve yerli olanla her düzeyde birleştikleri şekillerinin sezdirilmesi öne çıkarılmıştır (MEB, 2005: 9).

Programda öğrencilerin bütün sanat etkinliklerini tutarlı biçimde yorumlayarak kendi dünyalarını zenginleştirmelerine hizmet edecek kazanımlara her bölümde yer verilmiştir. Böylece onların Cumhuriyet Dönemi’ne hangi düşünce ve zevk birikimi ve farklı alanlarda sürdürülen hangi anlayışla geldiğini düşünmelerine ve anlamalarına imkân sağlanması üzerinde durulmuştur. Ayrıca “dilde gözlemlenen gelişme, dilin hayatla bütünleşmesi ve yeni



bir sanat dili hâline gelme eğilimlerinin hissettirilmesinin amaçlandığı dile getirilmiştir” (MEB, 2005: 9).

11. sınıf seviyesinde her ünite öğretici metinler, şiir ve olay çevresinde oluşan metinler şeklinde bir iç planla sunulmuştur. 9. sınıfta kazandırılan becerilerle bu metinlerin incelenmesi beklenmektedir.

12. sınıf Türk Edebiyatı Dersi Öğretim programı, Cumhuriyet Dönemi Edebiyatı’na ayrılmıştır. Bu sınıfın programı, “Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının Oluşumu”, “Öğretici Metinler”, “Şiir”, “Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler” olmak üzere dört ünite olarak planlanmış ve üniteye “Cumhuriyet Dönemi’nin Genel Özellikleri” başlıklı kısım eklenmiştir (MEB, 2005: 9).

İlk ünite olan “Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatının Oluşumu” ünitesinde 1918-2000 yılları arasında yaşanan önemli siyasî ve sosyal olaylar ve Atatürk ilke ve inkılapları hatırlatılmıştır. Millî Edebiyat Döneminde başlayan millî değerlerin edebî eserlerde ele alınmasına ve işlenmesine vurgu yapılmıştır. Batıdan gelen edebiyat zevki ve anlayışıyla yerli ve mahallî olanın memleket edebiyatı düşüncesi etrafında nasıl birleştiği; millî kimlik ile ilgili hususların edebî eserlerin merkezine nasıl yerleştiği; bütün bunların dilde ve anlatımda varlıklarını nasıl hissettirdikleri metinlerden hareketle” kavratılacaktır (MEB, 2005: 9).

Öğretici metinler ünitesinde bu alanda daha önce kazanılan becerilerle bu metinlerin dayandığı ilkeleri bu dönemin edebiyat zevk ve anlayışını çözümleyerek kavratma amacı vurgulanmıştır (MEB, 2005).

Şiir başlıklı üçüncü ünite “Öz Şiir Anlayışını Sürdüren Şiir”, “ Serbest Nazım ve Toplumcu Şiir”, “Millî Edebiyat Zevk ve Anlayışını Sürdüren Şiir”, “Garip Hareketi (I. Yeni)”, “Toplumcu Şiir Zevk ve Anlayışını Ön Plana Çıkaranlar”, “Garip Dışında Yeniliği

Sürdüren Şiir”, “İkinci Yeni Şiiri”, “İkinci Yeni Sonrası Toplumcu Şiir”, “1980 Sonrası Şiir” ve “Cumhuriyet Döneminde Halk Şiiri” başlıklarına yer verilmiştir (MEB, 2005: 9).

Şiir ünitesi altındaki alt başlıkların belirlenmesinde şiir çevresindeki gruplaşmalar, şiir anlayışları ve şiir söyleyiş tarzları göz önüne alınarak ve kronolojik gelişmeler ile şiire özgü söyleyiş ve temaların etkili olduğu belirtilmiştir (MEB, 2005).

“1920’li yılların başlarından 1980 sonrasına kadar öğrencilerin Türk şiir zevk ve anlayışının gelişmesini kavramalarını; onların şiir metnlerinin zevkine varmalarını; şiir dilinin özelliklerini fark etmelerini; şiir aracılığıyla ifade edilen gerçekliğin bireyi ve toplumu ilgilendiren yönlerini anlamalarını sağlama” (MEB, 2005: 10)ya şiir ünitesi altında yer verilmiştir.

“Olay Çevresinde Oluşan Edebî Metinler” olarak dördüncü ünite anlatmaya ve göstermeye bağlı metinleri önceki sınıflardaki gibi bir arada barındırmıştır. Bu bölümün anlatmaya bağlı kısmı “Millî Edebiyat Zevk ve Anlayışını Sürdürenler”, “Toplumcu Gerçekçiler”, “Bireyin İç Dünyasını Esas Alanlar” ve “Modernizmi Esas Alanlar” olarak gruplandırılmıştır. Bölüm başlıklarının şiirdeki gibi eserlerin kronolojik gelişimi ile eserlerin tema, yapı ve anlatım özelliklerinin birlikte düşünülerek oluşturulduğu görülmektedir (MEB, 2005).

Göstermeye bağlı metinlerin incelenmesinde ise önceki ünitelerde gösterilen yöntemin değiştirilmeden kullanılacağı belirtilmiştir (MEB, 2005: 10).

“Türk Edebiyatı programında 9. sınıf metin bilgisi ve tahliline; 10., 11. ve 12.sınıflar devirler ve edebî ekollere göre düzenlenmiştir (Uzun, 2009: 141).

***Dersin yöntem ve teknikleri.***

Edebiyat öğretiminde ön yeterliliğe önem verilmiştir. Dil becerisi, okuma, telaffuz gibi edebiyat öğretimi için ön yeterlilik becerileri konu öğretiminin önüne alınmıştır. Bu beceriler kazandırılmadan edebiyat öğretiminin gerçekleşmeyeceği vurgulanmıştır (MEB, 2005: 11).

Okuma ve dinleme çalışmalarından sonra, metinlerin incelenmesi ve çözümlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu ön çalışmalarla birlikte ünitelerde kazandırılacak beceri ve anlayışı, hissettirilecek sanat zevki ve sezdirilecek gerçekliği düşünerek metin üzerinde durmaya hazırlık yapılması, öğrencilerin dikkatlerinin işlenecek konular üzerinde yoğunlaştırmalarının sağlanması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2005: 10).

Hem öğrenciyi hem öğretmeni aktif olarak öne çıkaran programda öğretmen “öğrencilerin, metinlerle iletişimini engelleyen her türlü engeli ortadan kaldırmalarında onlara yol göstermeli; sınıfın, öğrenci sayısına göre gruplara ayrılmasına yardımcı olmalı” (MEB, 2005: 10), öğrencilerin kazanımları gerçekleştirmelerine ortam ve imkan sağlayıcı rehber olarak görülmektedir. Program daha çok öğrencilerin aktif olarak bilgiyi yapılandırmasına fırsat verecek biçimde düzenlenmiştir. Öğrencilerin grup çalışmasına yönlendirilmesiyle tüm öğrencilerin sınıf içinde aktif rol alması vurgulanmıştır.

Programda yöntem ve teknikleri uygularken dikkat edilecek hususlar şöyle belirtilmiştir (MEB, 2005: 11-12):

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 ve 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.

2., 8. ve 11. maddelere ve programın bütününe bakıldığında öğrencilerin farklı zeka alanlarına yönelik etkinliklerin hazırlandığı görülmektedir. Bu noktada “her öğrencinin ilgi ve yeteneğinin farklı olmasından dolayı hepsine hitap edebilecek kazanımlara, etkinliklere, ölçme ve değerlendirme sorularına yer verilmiştir. Burada da Gardner’in çoklu zekâ teorisinin izleri görülmektedir” (Uzun, 2009: 170).

## **Yorum ve Edebiyat Öğretimi.**

### ***Yorum.***

Hermeneutics ya da Türkçe karşılığıyla “yorum bilim” sözcüğünün temeli Antik Yunan’da haberci tanrı olan Hermes’e dayansa da “modern anlamda yorum bilim Schleiermacher ile başlamıştır” (Tatar, 2004: 11). Yorum bilim çalışmaları önce dini metinleri anlamak için yapılmıştır. Daha sonra hukuk ve felsefe alanlarına da uygulanmıştır.

“Schleiermacher, hermenötiğin temel görevinin metinlerdeki zor pasajları anlaşılır hâle getirmek veya yanlış anlamının önündeki zorlukları kaldırmak değil; doğrudan anlamayı mümkün kılan şartları ve onun yorumlama tarzlarını açığa çıkarmak olduğunu ileri sürerek modern yorum bilimin yolunu açmıştır” (Tatar, 2004: 20).

Yorum bilim, daha çok metinlerin anlaşılması ile sınırlandırılmıştır. Oysaki “Dünya göstergelerle doludur, ama bu göstergelerin hepsi alfabenin harfleriyle, ulaşım kodundaki işaret levhalarıyla ya da askeri üniformalarla aynı yalınlık içinde olamaz: Sonsuz kez daha girift, daha karmaşık olanları vardır (Barthes, 1993: 154). İnsanoğlu arasındaki anlaşmazlıkların büyük kaynağı da bu karmaşık göstergelerin doğru yorumlanamayışından ortaya çıkar. “Doğal ve beşerî dünyaya dair edindiğimiz bilgilerin ve fikirlerin önemli bir kısmı bu dünyanın birer "yorumu" olarak bize sunulmuş görüşlerdir” (Bilen, 2007: 7). Göstergeler insanoğluna rehber olan küçük yapılardır. İnsanoğlu bu küçük yapıları yaşam içinde daima anlamlandırma çabası içindedir.

Göstergelerin anlaşılması, anlamın hiçbir zaman tek başına ele alınıp çözümlenememesi nedeniyle yorumu da beraberinde getirir (Barthes, 1993: 154). Göstergeler tek başlanırken farklı bir anlam, peş peşe olduklarında farklı bir anlam çevresiyle değer kazanır.

“Yorum, insan düşüncesinin belki de en temel hareketidir ve denilebilir ki onun varlığı kesintisiz yorumlama sürecinden ibarettir” (Palmer, 2003: 36 ). İnsanın yaşadığı doğa gereği

her yanı onu uyaran göstergelerle doludur. Bu bazen bir duvardaki resim, bazen yürürken duyduğu bir ses, bazen billboarddaki bir film ya da bir yazılı metin olabilir. İnsanoğlu gün içinde bu göstergeleri okur ve yorumlar. “Çağdaş yorum bilim esas itibariyle, insanın dünya ile ilişkisini sorgulama ve değerlendirme çabalarından oluşmaktadır. Toplumsal dünyalarımız, bazen birbirini tamamlayan, bazen birbiriyle çelişen ve çatışan anlatım, yorum ve söylemlerle oluşmaktadır” (Bilen, 2007: 9). İşte bu çatışma ve çelişmeler insanoğlunun dünyada kendini var etme ve varlığını koruma çabasından başka bir şey değildir. İnsanoğlu ilk çağlarda bütün göstergeleri hayatta kalmak için yorumlarken çağımızda bu yeteneğini çok daha sofistike amaçlar için sarf etmektedir. İnsanoğlu bu yeteneğini gelişim sürecinin her devresinde geliştirerek giderek artan bir biçimde kullanmaya devam etmiştir. Bugün “Modern insan, kentlerin insanı, yaşamını okumakla geçirir” (Barthes, 1993: 153). Bu davranışı hayatta kalmasının amacı olmaktan çıkmış yaşamının rutini haline gelmiştir.

“Hermeneutik anlama çabası, özellikle metni anlama işlevidir” (Palmer, 2003: 34). “Doğal dilleri bir araç olarak kullanan yazınsal metinler, bu araçtan kendilerine özgü yeni, ikincil bir dil dizgesi yaratırlar” (Rifat, 2009: 94). Bu dizgeler ne kadar yazar tarafından yaratılmışsa da okuyucu onu kendi zihinsel kodlarındaki izlerle eşleştirip bu dil dizgesini anlamlandıracaktır. Palmer de bu düşünceye paralel olarak edebi eseri anlamayı “Edebi eseri anlamak, varoluştan düşünceler dünyasına kayan bilimsel bilgi türü değildir; o bu dünyada oluşla ilgili kişisel tecrübeyi ön plana çıkaran tarihi bir yüzleşimdir” (Palmer, 2003: 37) şeklinde tanımlamıştır.

### ***Yorumun önemi.***

Yorum yapabilmede bilişsel ve duyuşsal gelişimin önemli bir yeri vardır. İnsanın duyuşsal alanı yorum yapabilmesinde her zaman gerekli olmasa da insanın çevresini anlamlandırma ve uyum sağlama sürecinde vazgeçilmezdir. İnsanoğlu bu iki alanın birlikte çalışması sonucu çevresine uyum sağlar.



İnsanoğlu varlığının en başından bu yana bir anlamlandırma çabası içindedir. Yeni karşılaştığı her şey ya da aklının sınırlarını zorlayan her durum, her olay onda bir dengesizlik yaratır. Bu durum insanoğlunda ister istemez bir anlamlandırma dürtüsü uyandırır. Piaget bilişsel gelişim kuramında bu durumu “yapısal bir dengesizlik durumundan yeni ve daha üst düzeyde bir denge durumuna geçiş olarak tanımlamaktadır” (Ahioğlu-Lindberg, 2011: 1). Bu yapısal dengesizlik aslında insanoğlunun yaşamını sürdürmesini sağlayan yorumlama becerisidir. Yorumlama becerisi sayesinde insanoğlu aletler üretti, kendi varlığını sorguladı ve bu yorumlarını aktarabilmek için yazı denem karışık kod sistemini geliştirdi.

Bugün yazı hala geliştirildiği ilk amaç için kullanılmaya devam etmekle beraber yeni görevler de üstlenmiştir. Tanrısal emirlerin olduğu dini metinler, insanların geliştirdiği kuralların yer aldığı hukuksal metinler ya da tamamen bunların dışında düşünürlerin, yazarların veya şairlerin oluşturdu metinler vb. bunların hepsi yazının ilk amacının üzerine eklenen görevler olmuştur. Yazılan bunca farklı metnin okuyucusu üzerinde farklı boyutlarda kendine özgü nitelikte yapısal dengesizliğe yol açması kaçınılmaz olacaktır ki yorum bilim “anlaşılmaz olanı veya anlaşılmamaya başlamış olanı anlaşılır hâle getirme uğraşının bir sonucu olarak ortaya çıkmaya başlamıştır” (Toprak, 1993: 23). Bu noktada anlama çabası öne çıkan insanın yorumlama gücü önem kazanmaktadır. “Bir metni anlama, yorumcunun zaten bir şekilde açık olan anlam dünyasının sınırlarının, metinde söylenen şey aracılığıyla yeni boyutlar kazanması, ufuk sınırlarının değişmesi, metinle sorgulayan-sorgulanan ilişkisi içine girmesidir. Kısacası, yorumcunun anlam dünyasında bir değişme olmaksızın metnin anlaşılması mümkün değildir” (Tatar, 2004: 75).

Yorum, yorumcunun elinde sürekli değişir. Yorumlama hem anlamsal bağlarının açıklanmasını bekleyen metnin hem de yorumcunun ufkunu genişleten bir davranıştır.

Düşünebilen insanın hayatı, yorumla var olur. İnsanoğlu yorum bilimi de kendi yaşam alanına uygulamaktan geri durmamıştır. “ Her disiplin hermeneutiği kendi amacına hizmet

edecek şekilde kurgulamakta ve öyle kullanmaktadır. Felsefede varlığın oluş tarzı, sosyolojide metodolojik problemlerin ilacı, teolojide ise anlaşılması güç pasajların anlamını ortaya çıkaracak bir yorum kuralları dizgesi” (Öztürk, 2009: 146) olarak kullanılır. Ancak ne kadar farklı alanlarda kullanılırsa kullanılsın yorum bilimin kullanım amacı doğru olanı bulma çabasında birleşir.

Bir üst düzey beceri olan yorumlama insanın doğruyu arama çabasında elindeki pusulasıdır. Bilimsel verilerin anlamlı kılınmasında yorumun katkısı yadsınamaz. “Hermeneutik, doğru anlama noktasında, “bilimsel yöntem”in sağladıklarından daha fazlasını elde etmemizi mümkün kılmaktadır” (Öztürk, 2009: 174).

“Modern felsefi hermeneutik, metni anlamının, aynı zamanda onu yorumcunun kendi diline, kavramsal dünyasına, dünya görüşüne ve belki hayatına tatbik etmesi veya kaynaştırması olarak kabul etmektedir” (Tatar, 2004: 74).

Yorum metine üflenen ruhtur. Madenden çıkan elmas cevherinin sarrafın elinde değer kazanması gibi metin ancak okuyucusunun elinde değer kazanır. Metin ne kadar da okurdan bağımsız, yazar eliyle oluşturulmuş, kendisinde yaratıcısından izler taşıyan bir form olsa da sonunda yazarından ayrı bir halde değerinin ölçüleceği yer okuyucu olacaktır. Bu bağlamda okuyucu metnin en girift anlamlarını ararken aslında bir yerde yazarın parmak izlerinin peşindedir. Bu takip sırasında bulduğu her türlü ipucunu kendine göre yorumlar. Bu yorumlar sırasında bazen yazardan uzaklaşır bazense yaklaşır. İşte burada önemli olan yorum becerisini gelişmişliğidir. Okur bu becerisi sayesinde doğruya yönelecek ve hakikate kavuşacaktır.

Bloom taksonomisine göre basitten karmaşığa doğru zihinsel gelişim düzeyi altı seviyeden oluşmaktadır. Basitten karmaşığa doğru bu aşamalar şunlardır: 1.Bilgi seviyesi, 2. Kavrama (anlama) seviyesi, 3. Uygulama seviyesi, 4. Analiz seviyesi, 5. Sentez seviyesi ve 6. Değerlendirme seviyesidir (Tan ve Erdoğan, 2004). Yorumlama becerisi son seviye olan değerlendirme kısmında yer alır. Aslında bu durum bize bu yeteneği gelişen bireylerin

doğrudan değerlendirmeye bağlı alt yeteneklerin sentez ve analiz becerilerinin de geliştiğinin göstergesi olacaktır. Zaten bu beceriler bir birinden bağımsız yoklanamayacağı için “sınav sistemlerinde bu son üç beceri birleştirilmiş olarak yoklanır” (Özcan, S., & Oluk, S., 2007: 62).

***Yorumun edebiyat programındaki yeri.***

Türk eğitim sistemi hazırlanırken batıdaki öğretim programlarından yararlanılmıştır: “Türk eğitim sistemi amaç, ilke ve yapı olarak Batılı dünya görüşünün eğitim ve öğretim alanındaki yöntem ve hedefleri benimsemiş bir eğitim sistemidir” (Ulukütük, 2011: 37). Bu sistem içerisindeki öğretim programları da aynı ilkeler doğrultusunda oluşturulmuştur. Pozitivist felsefe uzun süre Türk eğitim sistemine yön vermiş ve bu akımın sonucu olarak da ezberci öğrenci profili kendini meydana getirmiştir. Çünkü “Pozitivizm hermeneutik yaklaşımın tersine farklılıkları değil, benzerlikleri ön plana çıkarır. Anlamayı değil açıklamayı gerçekleştirmeye çalışır. Anlamayı değil açıklamayı öne çıkaran yaklaşımın ezberci yaklaşımla sonuçlanması sürpriz değildir”(Ulukütük, 2011: 38).

2005 yılında yenilenen öğretim programlarında esaslı eğitim felsefesi yerini yeniden yapılandırmacı anlayışa bırakmıştır. Bu iki anlayışın eğitim-öğretim açısından karşılaştırılmasını Özden şöyle yapmıştır (Akt.Okut, 2004: 54):

## Davranışçı yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşımın eğitim-öğretim açısından karşılaştırılması

Davranışçı Yaklaşım	Yapılandırmacı Yaklaşım
Öğrenme dıştan etkilerle (pekiştirme, tekrar) elde edilen bir sonuçtur.	Öğrenme, insan zihninde eski ve yeni bilgilerin yapılandırılması sonucu oluşur.
Önceden hazırlanmış bir öğretim programına sıkı sıkıya bağlılık söz konusudur.	Öğretim sürecinde öğrencilerin istekleri, ilgileri, ihtiyaçları ve çeşitli konularla ilgili soruları geniş yer tutar.
Öğrenci değerlendirilmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testler yoluyla eğitim programının sonunda gerçekleştirilir.	Değerlendirme, öğretim sürecinden ayrı değildir. Öğretim devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ile gerçekleştirilir.
Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, ders kitaplarıyla sınırlıdır.	Eğitim programıyla ilgili etkinlikler, geniş ölçüde birincil derecedeki kaynaklara dayanır.
Öğrenciler, öğretmenin bilgiyle dolduracağı “boş küpler” konumundadırlar.	Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur, çevreden edindikleri bilgilere kendi zihinlerine anlam verirler ve böylelikle öğretimde aktiftirler.
Öğretmenler, öğrencilere bilgiyi aktaran kaynak durumundadırlar.	Öğretmenler, öğrenme sürecinde bir öğrenen olarak, öğrencilerle karşılıklı etkileşime girer ve öğrenme ortamını düzenlerler.

Tablo 1 'in devamı

Davranışçı yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşımın eğitim-öğretim açısından karşılaştırılması

Davranışçı Yaklaşım	Yapılandırmacı Yaklaşım
Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevap beklerler.	Öğretmenler, öğrencilerin belli bir konudaki görüş ve fikirlerini anlamak için çaba sarf ederler.
Eğitim programı tümevarım yoluyla ve temel becerilere ağırlık verilerek işlenir.	Eğitim programı tümdengelim yoluyla ve temel kavramlara ağırlık verilerek işlenir, öğrenci sorunlarına göre program yönlendirilir.
Öğrenen, dış uyarıcıların pasif alıcısıdır.	Öğrenen, uyarıcıların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusudur.

Görüldüğü üzere davranışçı yaklaşım öğrenciyi derslerde pasif, öğrenmede edilgen bir konuma koyarken yapılandırmacı yaklaşım derste öğrenciyi merkeze alır, öğrenmede öğrenciyi aktif bir role iter. Bu yaklaşımın programa yansımaları da Türk Edebiyatı Öğretim Programında amaçlar ve açıklamalar bölümünde kendini açıkça belli eder.

Türk Edebiyatı Öğretim Programının hareket noktası ve amacı başlıklı bölümünün ilk paragrafı şöyledir:

“Orta öğretimde dört yıl boyunca okutulan Türk edebiyatı dersiyle; özel uzmanlık alanı istemeyen her türlü metni, yazıldığı dönemin zihniyetiyle ilişkilendirerek anlayıp değerlendirebilen; başta sanat metinleri olmak üzere, yine her türlü metni zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenekle ilişkisi bakımlarından inceleyip çözümleyen ve

yorumlayabilen; benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirilmek istenmiştir” (MEB, 2005: 1).

Burada “değerlendirebilen”, “çözümleyen ve yorumlayabilen”, “sonuçlar çıkarabilen” ifadeleri üzerinde durulmaktadır. Türk Edebiyatı programının temel amaçlarında öğrencilerin bilişsel zeka alanlarındaki üst düzey davranışlarının gelişmesi amaçlanmaktadır. Sadece “yorumla-” eylemi Türk Edebiyatı Öğretim Programı içerisinde öğrenci davranışını belirtir nitelikte 171 kez tekrar etmiştir. Yorum değişen eğitim felsefesiyle program içerisinde kendine büyük bir yer tutmuştur. Değişen program anlayışının ve edebiyat programının öğrencilere yönelik tavrı çağın ve modern eğitim yöntemlerine entegrasyonu açıkça görülmektedir.

Taşdelen (2006) edebiyat ve sanat eğitiminin işlevini şöyle tanımlar: “Edebiyat ve sanat eğitimi yalnız öğrencinin duygularını eğitmek, güzel sanatlar karşısındaki estetik beğeni düzeyini yükseltmek, sanat ve güzellik duygusu oluşturmakla kalmamalı, aynı zamanda ona “üretme”, bir sanat eseri oluşturma sevincini ve heyecanını da kazandırmalı”. “Öğrencilerin, uygulanamayan ve kullanılmayan bilgileri tekrar eden değil; bu derslerde elde ettiklerini yaşama tarzıyla birleştiren, kendi kimliğinin farkına varmış ve evrensel açık bireyler olmaları”(MEB, 2005: 1)nı hedefleyen öğretim programıyla doğruyu bilen, istenildiğinde bunu tekrar eden öğrenci profili yerine doğruyu bulan, sorgulayan ve bunu hayatına adapte edebilen öğrenci yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç öğrencilere üretebilme fırsatını sunmaktadır. Her üretim aynı zamanda bir yorumdur. Bu yorum bazen bir ürünün farklı ellerde aldığı yeni formlar olabilirken bazen de hammaddenin farklı değişkenlerin yorumlanmasıyla kazandığı yeni ve ilk form olabilir. Kesin bir yargı olarak denilebilir ki üretmek için muhakkak yoruma ihtiyaç vardır.

Programın amaçlar kısmında yer alan “Öğrencilerin, tarihî akış içinde Türk kültürünü, düşüncesini ve zevkini metinlerde belirlemeleri; bunların edebî metinlerle nasıl ifade

edildiğini sezmeleri; mahallî ve yerli olandan evrensel olana açılacak bilgi ve becerileri kazanmaları amaçlanmıştır” (MEB, 2005: 1) maddesi öğrencilerin edebî eser üretebilecek seviyeye getirileceğini ortaya koymaktadır. Ancak bu paragrafta da değinildiği üzere Türk Edebiyatı tarihindeki farklı dönem eserlerinden hareket edilecektir. Dolayısıyla bu noktada bir karşılaştırma söz konusudur ve buna bağlı olarak öğrencilerin yorumlama becerileri önem kazanmaktadır. Öğrenciler öncelikli olarak bu metinlerin karşılaştırmasında eserleri kendilerince yorumlayacaklar ve daha sonra evrensel olana açılmak için bu yorumlamalarından özgün bir form oluşturacaklardır. Bu noktaya Taşdelen (2006) şöyle değinmiştir: “Büyük sanat eserleri üretebilme bilincinin iki koşulu vardır: Birincisi öğrenciyi yaratıcı bir şekilde eğitmek, yeteneklerini geliştirecek bir eğitim vermek, ikincisi ise, kendi dili ve kültürü içinde bir “klasik eserler” listesi çıkarmak ve öğrenciyi doğrudan bu gelenekle, bu gelenek içindeki eserlerle karşılaştırmak, aynı zamanda gelenek içindeki sorunlarla yüz yüze getirmektir”.

Klasik vasfı kazanmış eserlerle öğrencileri tanıştırmak “Edebiyat eserlerine öğrencinin nüfuz edebilmesini, onlara ilişkin kendi bilgi ve yorumunu üretebilmesini sağlamak, yeni eserlerin üretilmesine de zemin hazırlayacaktır” (Taşdelen, 2006).

Hermeneutik kavramının merkezi ilgisi daha çok ‘bilgi nesnesi’nin (tarih, sosyoloji, ekonomi, antropoloji, edebiyat gibi) doğasını tanımaya, diline nüfuz etmeye yönelmelidir (Kıssack, M., & Taşdelen, Ç. V. 2002: 182 ). Çünkü bilimsel alanda yorumlama, deney sonucu, gözlem sonucu vs. dar bir alana hapis olmaktadır. Oysa toplum bilimsel alanlarda yorumlama geniş bir alan üzerinde uçsuz bucaksız sınırlara ulaşabilmektedir. Programda öğrencilerin “Türkçe ile yazılmış ilmî ve felsefî yazıları anlayıp değerlendirme olgunluğuna kavuşmaları, sanat metinlerini inceleyip onları yorumlayabilecek seviyeye ulaşmaları” amaçlanmıştır (MEB, 2005: 1). Anlaşılacağı gibi programda sadece edebiyat üzerine

odaklanılmamış tüm bilimsel alanlara yönelik işbirlikli bir tutum vardır. Bu tutumum altında yorumbilim yatmaktadır.

“Edebî devir, kişilik ve metin hakkında önceden hazırlanmış bilgileri vermenin beklenen yararı sağlamadığı düşüncesiyle; öğrencilerin metinleri çözümleyerek kendi kendilerini zevk, anlayış, beceri ve bilgi bakımlarından zenginleştirmeleri hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için günümüzde geçerli metotlardan yararlanarak öğrencilerin metinleri incelemesi, anlaması, değerlendirmesi ve yorumlamasına imkân hazırlanmıştır” (MEB, 2005: 2). Programda yorumlama becerisine her yerde atıfta bulunmaktadır.

Türk Edebiyatı programının amaçlar bölümünde yorumlamaya yönelik diğer ifadeler şu şekildedir (MEB, 2005: 3):

- Metin esaslı çözümlene ve değerlendirmeler; karşılaştırma, yorumlama ve metinleri dönemiyle ilişkilendirmeye imkân sağlayan kazanımlarla tamamlanmıştır.
- Her öğrenci, metni kazanımlar ve etkinliklerin işaret ettiği doğrultuda kendince değerlendirip yorumlayarak kendi evrenini zenginleştirecektir.
- Programın hazırlanmasında; edebî metnin, ortaya çıktığı dönemin zihniyetiyle ve kendisinden önce ve sonra yazılmış veya söylenmiş olan edebî eserlerle ilişkili olduğu; edebî metnin her okunduğunda yorumlanarak yeniden kurulacak bir yapıya ve yeniden anlamlandırılacak anlatım ve dil özelliklerine sahip olduğu her zaman göz önünde tutulmuştur.
- Öğrencilerin Türk ulusunun yaşadığı medeniyet daireleri ile Türk edebiyatının dönemlerini bugünden geçmişe yönelik bir dikkatle değerlendirip yorumlayacak düzeye ulaşmaları amaçlanmaktadır.
- Araştırma, tartışma, anlama, değerlendirme ve yorumlama yeteneklerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.



- Aynı metinle farklı iletişimlerin gerçekleşebileceği hususu gözden uzak tutulmamıştır.

Yukardaki ifadeler açıkça programda yoruma verilen önemi göstermektedir. Ayrıca 3. maddede yorumlama becerisinin öğretim programına yön verdiği de görülmektedir.

### ***Yorum ve tür değiştirme yöntemi.***

Tür değiştirme yöntemi ve yorum bir birinden ayrılmaz iki parça halindedir. Bu iki parça bir bütünün ardıl parçaları halinde tasavvur edilmelidir. Daha önce de bahsedildiği gibi yorum, zihinsel izlerin anlık parametrelere göre anlamlandırıldığı bir kombinasyondur. Bu kombinasyonu üretebilmek için algılama ve anlama sürecinden geçen bilgi zihinde bütün haline getirilir ki bu bütün haline getirme işi yorumlama becerisi sayesinde gerçekleşir. Algılama ve anlamlandırmanın doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi yorumun da doğru yönde yapılmasını etkileyecektir (Eco, 1991).

Türk Edebiyatı dersinin alt yapısını hazırlayan Türkçe dersinin öğretim programının genel amaçlarının ilk maddesi bu amaca yönelik olarak şöyle düzenlenmiştir: “Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru anlama gücü kazandırmak” (Aytaş, G., 2013: 52).

Tür değiştirme yöntemi öğrencilere bu yapılan yoruma yeni bir biçim verme imkânı sunmaktadır. Öğrencinin algıladığı, anlamlandığı, yorumladığı verileri yeni ve kendine özgü bir biçimde istenen formda yeniden üretmesiyle tür değişimi gerçekleştirilir.

Yorumlama sonunda oluşturulacak yeni biçim roman, hikâye gibi üretilmesinin zor ve zaman alacağı karmaşık türler olabileceği gibi şiir, fıkra, deneme gibi kolay ve üretiminin daha az zaman istediği daha basit türler olabilir. Bu noktada tür değişimi yöntemi için oluşturulacak süreç, öğretmenin planlaması, öğrencilerin düzeyi ve sınıf seviyelerine göre öğretmen tarafında yapılandırılmalıdır.

Tür değişim yöntemi okunan, işlenen metnin tamamı için uygulanabileceği gibi sadece seçilen bölümler için de uygulanabilir. Bunun için en etkili örnek kahramanların karşılıklı konuşmalarının düz yazıdan şiire dönüştürülmesi olacaktır. Yine metnin bir bütün olarak konusu üzerine yapılabilecek bir tür değiştirme çalışması yerine sadece temayı ele alan bir çalışma da yapılabilir. Bu iki biçimde de öğrenci kaynak metinden algıladığını kendi zihinsel süreciyle yorumlayarak farklı bir form içerisinde yeni ve özgün bir üretim gerçekleştirecektir. Bu eylemi gerçekleştirmek için öğrenci kaynak metnin içeriğine hakim olmak için daha etkin bir okuma, anlama ve yorumlama süreci içerisinde olacaktır (Barthes, 1979). Bu süreç kaynak metnin daha iyi öğretilmesini sağlamakla beraber programda belirtilen üst düzey zihinsel becerilerin de gelişmesine yardımcı olacaktır.

Edebiyat eğitiminden anlaşılması gereken şey, bazı temel edebiyat bilgilerinin kazandırılması yanında, öğrenciyi özgün edebiyat metinleriyle tanıştırmak, bu şekilde onda edebiyat sevgisinin ve zevkinin uyanmasını sağlamak, buna gündelik yaşam içinde yaratıcı bir nitelik kazandırabilmektir (Taşdelen, V., 2006a). Sadece okumalarla ezberlerle geçirilen bir edebiyat eğitimi öğrencilerin zihinlerini müsvedde kağıt gibi kullandıkları bir süreç oluşturur. Kullanılmayan bilgi unutulacak, öğrencinin hayatında yer tutmayacaktır. Tür değişimi yöntemi bu durumu günlük hayata bırakmadan ders içinde ortadan kaldırır. Öğrenciler kaynak metinden hareketle oluşturdukları yeni türlerde -kaynak metni iyice özümledikleri için- kaynak metinde kullanılan terminolojiye de hakim olacaklardır. Kullanımı gerçekleşen sözcükler yalnızca ezberlemek için tekrar edilen sözcüklerden çok daha fazla kalıcı olmaktadır. Bu bağlamda tür değişimi yöntemi etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır.

## **Metin Analizi.**

### ***Metin.***

Metin sözcüğünün Latince karşılığı örme örgü dokuma gibi anlamına gelen “text”tir (Günay, 2007: 44). Temel olarak bakıldığında metin de bir örme işi olarak görülebilir. Ancak metin oluşturmak örme eylemi gibi belirli hareketlerin tekrarından oluşabilecek basit bir iş değildir. Metin, dil öğelerinin bir araya getirilmesi ile oluşan bir bütün olduğundan text sözcüğüyle benzeşim kurulabilir.

Günümüzde metin kavramı daha çok basılı materyal olarak kullanılan yazılar bütünü olarak algılanmaktadır: Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimeler bütünü, tekst (TDK: 2014).

Brown ve Yule çalışmalarında metni, “İletişimsel bir olayın söze dökülmüş bir halidir.” şeklinde tanımlayarak metnin sadece yazılı materyal olmadığını söylemişlerdir. Aynı bağlamdan hareketle metin kavramını daha geniş algılayan çalışmacılar metnin sadece yazılı ürünlerin değil, sözlü ve görsel ürünlerin de metin oluşturabileceğini savunmaktadırlar (Coşkun, 2005: 38).

Akbayır (2004: 11) metni “belli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgisi bütünü”, Aksan (1991: 90-104) “Bir bildirişim ortamında kullanılan herhangi bir dilsel ürün, bir tümce/sözce dizisi, biçimsel soyut birim” olarak tanımlar.

Metin sadece yazılı materyallere sığdırılmaz, iletişim aracı olarak kullanılan her türlü kanal bir metin oluşturabilir. Reklam filmlerine bakıldığında görsel, işitsel ve yazılı metinlerin mükemmel bir uyumla nasıl sergilendiği görülür. Ancak edebiyatın konu alanına giren daha çok yazılı metinler olmuştur. Burada da yazılı ifadelerin metinselliği sorunu ortaya çıkar.

Metinsellik üzerine yapılan ilk çalışmalarda daha çok metnin biçim birimsel yapıları üzerinde durulmuştur. Bu yanlış bir yaklaşım olmasa da eksik bir yaklaşımdır: “Son

dönemlere kadar dünyada ve ülkemizde metin üzerindeki dil çalışmaları daha çok cümle ve daha küçük dil birimleri üzerinde yoğunlaşmıştır” (Coşkun, 2005: 36). Bu yaklaşım metni incelemede gerekli bir yöntemdir. Ancak bu boyutuyla yetersiz kalmaktadır. Çünkü nasıl ki rastgele sözcükler bir araya geldiğinde bir bütün oluşturamıyorsa rastgele cümleler de bir araya geldiğinde anlamlı bir bütün oluşturamaz.

Cümle sözcüklerin birleşmesinden oluşurken metin olayların birleşiminden oluşur. Cümlenin anlamı sözlüklere göre oluşur, metnin anlamını oluşturan ise parçalardır. (Karataş, 2008: 45)

Sadece cümle ve daha küçük dil birimleri üzerinde çalışılırsa metnin iletişimsel değeri görmezden gelinir ve metin bütünlüğünü sağlayan unsurlardan uzaklaşılır ki bu da bir yerde metinbilimsel değil yalnızca dilbilgisel bir incelemeye dönüşür (Coşkun, 2005: 38).

Metinden bahsederken Gestalt ekolünün temel prensibi olan bütün ve parça ilişkisi önemlidir. Bu ekolün bütüncül bakış açısıyla şekillenen, “parçalar bütüne ait özellikler taşır ancak bir araya geldiklerinde kendi anlamalarından farklı bir anlam bütünlüğü gösterirler ki bu bütünlük, parçaların tek başına oluşturduklarından daha anlamlıdır” savı ifadenin metinsel değerini belirlemede önemli bir yer tutar. “Metin de bir dil bütüncesi olarak, sözcük ve tümcelerden oluşan ancak onlardan yalıtık bir biçimde, bağlam içinde işlev görür ( Ögeyik, 2008: 10).

“Dilsel bir birimin metin olup olmadığı bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleri çerçevesinde anlaşılabilir” (Karataş, 2008: 42). Karataş’ın burada bağdaşıklık ve tutarlılıktan kastettiği kelime ve cümle düzeyinde bir bağdaşıklık ve tutarlılık değil büyük yapıdaki bağdaşıklık ve tutarlılıktır. Elbette ki büyük yapıdaki bağdaşıklık ve tutarlılığın sağlanabilmesi için küçük yapıdaki bağdaşıklık ve tutarlılık gereklidir.

Metin temel olarak bağdaşıklığı ve tutarlılığı içinde barındıran bildirişim aracı olarak görülmektedir.

### ***Metinsellik ölçütleri.***

Bir ifadenin metin olabilmesi için birtakım özellikleri üzerinde barındırması gerekir. Bu özellikler üzerine tam olarak ortak maddeleştirilmemiş olsa da birleşilen noktalar asgari düzeyde metin için gereken özellikleri oluşturmuştur.

Ögeyik (2008; 12) bir metni metin yapan yedi özelliği şöyle sıralamıştır: bağdaşıklık, tutarlılık, amaç, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, yerleme, metinlerarasılık .

Erkul (2007: 97-99) ise cümle ve metin bilgisi kitabında metnin niteliklerini amaç, kabul edilebilirlik, bilgilendiricilik, metinlerarasılık, bağdaşıklık, tutarlılık olarak sıralar.

Aynı şekilde Akbayır (2004: 13-15) bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinlerarası ilişkiler özelliklerini Metin Bilgisi kitabında öne çıkarmıştır.

Günay (2007: 45 ) metninden bahsederken “Dilsel bir birimin metin olup olmadığı da tutarlılık ve bağdaşıklık ölçütlerine göre karar verilebilir. Bir tümcenin doğru veya yanlış olması dilbilgisellik ölçüsüne göre değerlendirilir. Bir tümceler gurubunun da metin olup olmadığı ya da metinsel özellik taşıyıp taşımadığı tutarlılık ve bağdaşıklık öğelerine göre değerlendirilebilir” ifadesiyle metnin en temel özelliklerini ortaya koymuş olmaktadır.

### ***Bağdaşıklık.***

Oluşturulmak istenen metnin bir söylem sahibi olması olabilmesi için düşüncelerin birbiriyle bağlantılı olması gerekir:

“Bir metnin yüzey yapısındaki dilsel birimler birbirlerine dilbilgisel kurallar çerçevesinde ardıl bir biçimde bağlıdır” (Akbayır, 2004: 13).

Metin içi ilişkiler bazen cümle bazen de cümleler arası ilişkilerle belirlenir. “Bir metni oluşturan cümleler tesadüfen bir araya gelmiş birbirinden bağımsız ve kopuk değildir. Her cümle gerçek karşılığını diğer cümlelerle kurduğu ilişkilerle kazanır” (Coşkun, 2005: 50).

“Metindeki kelimelerin ve cümlelerin bir silsile halinde birbirlerine bağlanma durumlarını (Söz öbeklerinin ve cümlelerin oluşturulması adların kullanımı vb.) ele alan bağdaşıklık terimi, söylemde ise bir düşüncenin yorumunun bir başka ögeye bağlı olarak yapıldığı durumları ifade eder” (Coşkun, 2005: 45).

Günay (2007) metinlerde bağdaşıklığı sağlayan başlıca araçları şöyle sıralar:

1. Gönderim
2. Değişirir
3. Eksiltili Anlatım
4. Bağlama Ögeleri
5. Kelime Bağdaşıklığı

#### 1. Gönderim:

“İletişimde zamandan tasarruf, dilin tekrardan hoşlanmayışı, en az çaba ilkesi gibi nedenler, anlatım kısalığına yol açmaktadır” (Üstünova 2002: 169). Bildirişimi başlatan kişi karşısındakinin bir takım bilgi birikimi olduğundan ve söylediklerinden hareketle kullandığı yeni ifadelerde bir kısım ögeleri atar, bir kısım ögeleri değiştirir ki bu dilde en az çaba yasasının bir gereğidir. Bu durum sadece dil de bir tasarrufun gereği olarak değil alıcının aynı sözcükler içinde boğulup söylemden uzaklaşmasını da engeller.

“Dilin yeterli, etkili ve akıcı biçimde kullanılmasını sağlamak metindeki konuları alıcının beyinde aktif tutmak ve metinde konu bütünlüğünü oluşturmak için metindeki bazı sözcük kavram ya da düşünceler metin boyunca farklı dilsel ögelerle yinelenir ve bu dilsel ögeler gönderim ögeleri olarak adlandırılır”( Dilidüzgün 2010: 54).

“Her dilde aynı durumu nesneyi belirtmekte kullanılan değişik kullanım olanakları vardır. Bu adıl kullanımıdır, eşanlamlı bir söcüktür ya da çağrışımsal bir adlandırmadır” (Günay 2007: 75).

“Gönderim ögeleri metinde yüklendikleri anlamı tek başına yansıtamazlar metindeki gerçek anlamlarını başka ögelerle kurdukları gönderim ilişkisi ile kazanırlar” (Coşkun, 2005: 54)

## Gönderim Türleri

### a. Metin Dışı Gönderim

Gönderme yapılan ögenin metnin içinde yer almadığı alıcının bağlamdan hareketle bir karşılık bulduğu gönderimdir. Bu gönderim türünde bağlam her zamankinden daha önemlidir. “Bağlamın tam anlaşılmadığı zaman gönderimde bulunulan ögenin karşılıksız kalması muhtemeldir. Bu açıdan yaklaşıldığında metin dışı gönderimin biçimsel bağdaşıklık oluşturmadığını belirtir”. (Coşkun, 2005: 55)

### b. Metin İçi Gönderim

Gönderme yapılan ögenin metnin içinde yer aldığı göndermelerdir. Burada gönderme yapılan ögenin konumu metin içinde farklılık gösterebilir. Gönderim ögesi gönderimde bulunulan ögenin önünde veya arkasında olabilir.

### c. Ön gönderim

Gönderim ögesinin önde olduğu gönderimde bulunulan ögenin metnin ilerisinde yer aldığı gönderimdir. Bu konumdaki gönderim ögesi soyut bir haldeyken alıcı gönderimde bulunan ögeye karşılaştığında bu soyut ögeyi somutlaştırır. Bu durum metnin akıcılığını ve sürükleyiciliğini sağlamada önemlidir. Burada dikkat edilecek husus gönderim ögesi ile gönderimde bulunulan öge arasındaki uzaklıktır.

### d. Art gönderim

Metin içinde daha önceden bahsedilen, adı geçen ögenin daha sonra gönderim ögesi tekrar edilmesiyle oluşan gönderimdir. “Art gönderim metinsel bağdaşıklık ve izleksel gelişmeyi gerçekleştiren en önemli ve sık kullanımdır”( Dilidüzgün, 2010: 55). Günay (2007: 78 ) art gönderimin kullanım biçimi için on farklı yöntem belirtmiştir:

1. Adıl kullanımı ile art gönderim,
2. Sözcüksel art gönderim,
3. Gösterilenin yinelemesi olarak art gönderim,
4. Gösterenin yinelemesi olarak art gönderim,
5. Göndergenin yinelenmesi olarak art gönderim,
6. Çağrışımsal art gönderim.
7. Belirteçlerle yapılan gönderim,
8. Ortak göndergesi olan art gönderimler,
9. Çok bağımlı art gönderim,
10. Ön varsayımsal art gönderim

## 2. Değişirir:

“Metin içinde gerçekleşen bağdaşıklık araçlarından birisi olan değişirir, söylemdeki / metindeki bir unsurun başka bir unsurla değişirilmesi, yerine başka bir unsurun kullanılmasıdır”(Karataş, 2008: 87). Değişirir anlamdan çok kelimeler arasında ortaya çıkan dilbilgisel bir ilişkidir gönderim ise dilbilgisel ilişkiden ziyade anlamsal bir ilişkidir.

Türkçede değişirir “aynı”, “öyle” ve “böyle” sözcükleriyle oluşturulmaktadır. (Coşkun, 2005: 74) ancak yapmak eylemi kimi zaman değişirir kimi zaman da eksilti ilişkisi kurmada kullanıldığı görülür ( Dilidüzgün, 2010: 58).

Değişirir değişen unsurlara göre üç kısımda ele alınmaktadır: ada dayalı, eyleme dayalı ve cümleye dayalı değişirir.

## 3. Eksilti Anlatım:

“Eksilteli anlatım, metin içinde gerçekleşen sözlüksel-dilbilgisel bir bağdaşıklık ögesidir” (Karataş, 2008: 81).



Yazarın okuyucunun bildiğini düşündüğü kısımları metinden çıkartıp bu kısımları okuyucunun bağlamdan hareketle tamamlamasını bekleyerek oluşturduğu kullanımdır.

“Eksilti düzeneğinin işletilmediği metinler zaman ve enerji kaybına yol açacağı gibi eksiltinin çok sayıda kullanılması da metin düzenleyici ilkelerden yeterlilik ilkesinin uygulanmamasına, metinsellik özelliğinin kaybolmasına yol açacak ve metnin algılanabilmesi uzun süreli araştırma problem çözme gibi bilişsel işlemler gerekecektir.” ( Dilidüzgün 2010: 59).

Bu açıdan çıkarılan öğelerin anlamsal boşluklar oluşturmaması ve alıcının algısını zorlayacak, karıştıracak nitelikte olmaması önemlidir.

“Bir anlatımdaki gereksiz yinelemelerin kalkması metne bir akıcılık kazandırır. Metnin anlamına ise bir genel olma özelliği sağlar, bu açıdan özlü sözler atasözü ve deyimleşmiş kalıp yapılarda eksiltili anlatımlara sıklıkla başvurulur” (Günay 2007: 83 ).

Eksiltili anlatıma konuşma dilinde sıklıkla başvurulur. Eksiltili anlatımın yerli yerinde kullanımı anlatıma farklılık kazandıracığı gibi anlatıcıya da alıcıyı yönlendirme üzerinde bir güç verecektir. Özellikle romanlarda yazarın okuyucuyu olayın farklı taraflarına yönlendirmesi eksiltili anlatımın payı önemlidir. Şiirde kullanılan eksiltili yapılarla okuyucuda heyecan ve coşkuyu uyandırmasına katkıda bulunur (Günay 2007: 84 ).

#### Bağlama Öğeleri:

“Bağlayıcı alt türü olarak bağlaçlar metnin küçük ölçekli yapısında ardışık sözcükler arasındaki anlam ilişkilerine metnin alıcısı tarafından açık olarak algılanmasını sağlayan belirginleştirici öğelerdir” ( Dilidüzgün, 2010: 60).

a. Birlik, ekleme anlamı katan bağantılıyanlar:

*ve, ile, de, de ... de, hem ... hem (de), gerek ...gerek(se), ha ... ha, hâkeza, bunun yanında, bunun yanı sıra, buna ilaveten, buna ek olarak, bundan başka, olsun ... olsun, üstelik, üstüne üstlük, hatta, ayrıca, bir ... bir(de), bir de, dahi, bile, ne ... ne (de).*

b. Ayırt etme, alması anlamı katan bağantılıyanlar:

*ya da, ya ... -sa, ya ... ya (da), ya ...yahut(da), veya, yahut (da), veyahut (da), bari, sadece, en azından, hariç, hiç değilse, kâh... kâh, bazen ... bazen (de), hiç olmazsa, ister ... ister(se).*

c. Karşıtlık anlamı katan bağantılıyanlar:

*aksine, ama, ama yine de, ancak, bilakis, karşın, rağmen, de, -diği halde, fakat, halbuki, -in tersine, ise (de), lâkin, ne var ki, oysa, oysa ki, tersine, yalnız, yine de.*

d. Zaman anlamı katan bağantılıyanlar:

*Önce, bundan önce, daha önce, ilk önce, öncelikle, evvel, bundan evvel, daha evvel, evvelce, şimdiye kadar, ilk olarak, ilk defa, ilk kez, olana dek, olana kadar, o zamana kadar, Sonra, az sonra, biraz sonra, bundan sonra, daha sonra, sonunda, en sonunda, nihayetinde, şimdi, hemen, artık, şimdiden sonra, bundan böyle, ....-den itibaren, ...-den beri, son defa, son kez, Tekrar, bir daha, bir kez daha, yine, gene, hep, sürekli, hâlâ, henüz, her zaman, daima, devamlı.*

e. Koşul anlamı katan bağantılıyanlar:

*eğer ... (i)se, şayet ... (i)se, yeter ki, ...-se, yoksa, ki, mı, de, tek, takdirde ...*

f. Karşıtlık anlamı katan bağantılıyanlar:

*Ama yine de, ama, ayrı olarak, böyle olmakla beraber, böyle olmakla birlikte, buna karşılık, buna karşın, bununla beraber, bununla birlikte, -diği halde, -e aykırı olarak, -e zıt olarak, fakat, halbuki, -in tersine, -ise de, ne var ki, oysaki, oysa, -sine karşın, yine, rağmen, tam tersine, tersine, yalnızca... bile, yine de....*

g. Sebep anlamı katan bağantılayanlar:

*çünkü, mademki, gerçekten de, gerçi, zira, -sinin sebebi ... si, -sinin nedeni ...-si, -si ... -den kaynaklanmakta*

h. Sonuç anlamı katan bağantılayanlar:

*Bu açıldan bakıldığında, bu nedenle, demek ki, demek, dolayısıyla, o halde, öyleyse, sonuç olarak, şu durumda, buna göre, böyle düşünüldüğünde, şu halde...*

ı. Amaç anlamı katan bağantılayanlar:

*Amacıyla, için, -sin diye, -mesi için...*

5. Kelime Bağdaşıklığı:

“ Anlatım bir sözcük ya da sözcük grubu ile verilir, daha sonra bu sözcük farklı biçimlerde yinelenir. Burada aynı kavram veya sözcüğün eş anlamlısı ya da üst anlamlısı ile aynı dilsel yapı içinde bir yineleme söz konusudur”. (Günay 2007: 78 )

Sözcüksel bağdaşıklığın incelenmesi üzerine Halliday ve Hasan’ın çerçevesi şöyledir (Dilidüzgün 2010: 66):

1) Yineleme (Reiteration)

- a) Sözcüğün aynen tekrar edilmesi (repetition)
- b) Eş veya yakın anlamlı sözcük kullanma (synonym-near synonym)
- c) Sözcüğün üst anlamlısını kullanma (superordinate-hyponymy)
- d) Genel anlamlı sözcük kullanma (general word)

2) Eş dizimlilik -aynı kavram alanından sözcük kullanımı (Collocation)

Yineleme

a. Sözcüğün aynen tekrar edilmesi (repetition)

Metin içinde yer alan sözcüğün metnin aynen tekrar edilmesiyle gerçekleşir.

“Bir metinde işlev dışı bir şekilde yinelemelerin yapılması metnin bilgisellik ölçütünü azaltır”( Dilidüzgün, 2010: 67 ).

Şiir metinlerinde tekrar ise bir sanat vasfındadır. Tekrar, okunan şiirdeki akustik değeri artırıp okuyucunun ve dinleyicinin duygulanım değerini artırır.

Tekrar düz yazılarda ise zaman zaman şaşırma halini belli etmede kullanıla bilirken zaman zaman da dikkat çekme ve pekiştirme için de kullanılır.

#### b. Eş veya yakın anlamlı sözcük kullanma (synonym- near synonym)

Eş anlamlılık biçimsel yapıları farklı olsa da anlamsal olarak aynı şeyi ifade eden sözcükleri tanımlamada kullanılır. Türkçede pek çok sözcük eş anlamlı gibi görünüyor olsa da bakıldığında pek çok kullanımda küçük anlamsal ayrıntılar bu sözcükleri bir birinden ayırır. Kırılmak ve incinmek sözcükleri çoğu zaman belirli belirsiz bir birlerinin yerine kullanılsa da kırılmak sözcüğüyle yaşanan durumun daha derin ve sıkıntılı, incinmek sözcüğüse daha hafif atlatılabilir bir durum olduğunu anlatır.

Buna benzer sözcüklerin birbiri yerine kullanılmasıyla metinde bağdaşıklık oluşturulabilir.

Bu kullanımlar alıcının sürekli aynı sözcüklerle sıkılmasını engelleyeceği gibi metnin akıcılığı ve bütünlüğünde bir estetik değere sahip olmasını da sağlayacaktır (Dilidüzgün, 2010: 67).

#### c. Sözcüğün üst anlamlısını kullanma (superordinate-hyponymy)

Alt kategorideki sözcüklerin daha üst bir kavramı karşılamasıdır. “Bir içerme ilişkisini (inclusion) anlatır. Alt kategorilere ayrılan bir üst kategorinin anlamlılığı, bir üst anlamlılıktır. Meselâ, hayvan kelimesi, kedi, köpek, koyun, inek... kategorilerini içerir” (Filizok, 2014).

d. Genel anlamlı sözcük kullanma (general word)

Aralarında bir mertebelendirme bağı olmadığı halde kullanılan sözcükten daha kapsamlı, daha çok anlamı ifade edebilen sözcüğün kullanılmasıdır.

Eş dizimlilik -aynı kavram alanından sözcük kullanımı- (Collocation)

Bir sözcüğün genellikle birlikte olduğu başka sözcüklerle kurduğu yapılar olarak tanımlanabilir. “Aynı kavram alanından kelime kullanımında, bir kelimenin yerine bir başka kelime değil, bir kelimenin yanında o kelimeyle ilişkili bir başka kelimenin kullanılması söz konusudur” (Coşkun, 2005: 97).

Eş dizimsel örüntünün genişliği metin oluşturucusunun hayat tecrübesi, bilgi birikimi, hayal gücü ve en önemlisi kelime haznesinin genişliğiyle doğru orantılıdır. Yazarın anlattığı mekânsal, zamansal, bölgesel yapı; etnik, kültürel, sosyal yapıya ait unsurlar ancak bu unsurları bilen okuyucu- dinleyiciler tarafından anlaşılabilir.

*Tutarlılık.*

Metnin bütünündeki mantıksal bütünlüktür. Metnin bütünündeki bu tutarlılık bağdaşıklık kavramı ile benzerlik gösterir. Tutarlılık kavramını benzer bir kavram olan bağdaşıklık kavramının geliştirilmiş hali olarak görebiliriz ( Günay, 2007: 116 ).

“Metin dil bilimle ilgili ilk çalışmalarda tutarlılık, metinde cümle boyutunu aşan dil bilimsel (gramatik) ve anlamsal her türlü ilişkiyi kapsayan bağlantı olarak tanımlanmaktaydı. Ancak daha sonraları cümleler arasındaki dil bilimsel ilişkiler bir başka metinsellik ölçütü olan bağdaşıklık kavramı çerçevesinde ele alınmış, tutarlılık ise metin içindeki anlamsal ve mantıksal bağlantı olarak görülmüştür” (Coşkun, 2005: 100).

Bağdaşıklık metnin küçük yapısında yer alırken tutarlılık metnin büyük yapısını kontrol eder. “Büyük ölçekli önermeler metindeki sözcüklerin sözcük gruplarının tümce ya da tümce dizilerinin anlamsal yorumlanmasıyla çıkarılır” ( Dilidüzgün, 2010: 72). Bu noktada tutarlılık için bağdaşıklığın ön şart olduğu öne çıkar. Yalnız bağdaşıklık tek başına tutarlılığı sağlamada yeterli değildir. Her hangi bir kitabın içerisinden rast gele sayfalar koparılıp okunduğunda bağdaşıklık için bir sorun oluşmazken tutarlılığın varlığından söz edilemez.

Metnin tutarlılığında okuyucunun da etkisi vardır. Okuyucunun tavrı ve metnin dışındaki bilgisi anlama düzeyini etkiler. Tutarlılık bu durumun etkisiyle doğru orantılı olarak değişir.

Okuma edimi gözlemlendiğinde basit gibi görünse de karmaşık bir bütün halinde ilerleyen bir süreçtir. Görme ile başlayan süreç sembollerin çözümlenmesi, algılama, anlamlandırma, önceki kısmı hatırlama, yeni kısımları öncekilerle kıyaslama; eş zamanlı olarak gelecek kısmı tahmin etme, tüm bunların yanında sürekli bir çözümlenme ve metni kendine göre yorumlama ve metnin bitiminde yazarın amacı üzerine değerlendirmenin yapıldığı kompleks bir edimdir (Coşkun, 2005: 102). Bu kompleks davranış içindeki aksaklıklar metnin tutarlılığına doğrudan etki eder. Dolayısıyla tutarlılığı sadece metne bağlamak yanlış olur. Bu düşünceler doğrultusunda metnin tutarlılığını incelemede Günay (2007: 117- 121) şu başlıklara değinmiştir:

a) Metnin tutarlı olması öğelerin çizgisel gelişimi içinde izlek, kişi, yer ya da olay bakımından yinelenmesi ve temel bir izlek çerçevesinde gelişmesi gerekmektedir.

b) Bir metnin tutarlı olması her yeni bilginin öncekilerde ilintili bağlantılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması ile gerçekleşir.

c) Metin tutarlı olması için iyi bir düzenleme biçimi olmalıdır verilen bilgi belirli bir düzenlemeyle alıcıya aktarılmalıdır.

d) Bir metnin tutarlı olması söylenmek istenilen her şeyi anlatabilmek için gerekli

olan şeylerin söylemesi ile olur.

e) Bir metnin tutarlı olması anlamsal olarak da tutarlı olmasını gerektirir. Başta söylenilen bir şey metin sonunda tam karşıtı bir duruma dönüşmüşse burada anlamsal olarak tutarsızlık vardır.

Coşkun (2005: 105) ise tutarlı bir metnin özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- a) Tutarlı bir metin bir bütünlük taşır, başta anlatılanlarla daha sonraki bölümlerde anlatılanlar arasında bir bütünlük bulunur.
- b) Tutarlı bir metinde tema, konu, kişiler ve olaylarda süreklilik vardır.
- c) Tutarlı bir metnin merkezinde bir konu vardır, diğer ayrıntılar bu konuyla ilişkileri oranında metinde yer bulurlar.
- d) Tutarlı bir metinde arkası getirilmeyen, yarım bırakılan düşünceler ve olaylar yoktur.
- e) Tutarlı bir metinde mantıklı bir plân vardır. Duygular, düşünceler, olaylar vb. ile ilgili ayrıntılar metindeki plân sayesinde birbirleriyle sağlam ilişkiler kurar.
- f) Tutarlı bir metinde metnin farklı yerlerinde birbiriyle çelişki oluşturan bilgiler yer almaz.
- g) Tutarlı bir metinde verilen her yeni bilgi daha önce söylenenlerle ilgilidir ve onlara katkı sağlar.
- h) Tutarlı bir metinde daha önce söylenenlerin gereksiz yere tekrarlanması söz konusu değildir. Metinde söylenen her şey tek başına bir işlev görmektedir. Metindeki her birim metinden çıkarıldığında bir eksikliğe yol açabilecek düzeyde metnin ayrılmaz bir parçasıdır.
- i) Tutarlı bir metinde metin birimleri arasında okuyucunun dolduramayacağı boşluklar yer almaz, yani, metinde söylenenleri anlaması için okuyucunun ihtiyaç duyduğu bilgiler eksiksiz biçimde verilir.

- j) Tutarlı bir metinde kullanılan üslûp, anlatım tarzı, metnin türü arasında metin boyunca devam eden bir uyum söz konusudur.

*Metinlerarasılık.*

Metinlerarasılık bir metnin kendinde önceki metinlerde kurduğu ilişki olarak tanımlanabilir.

“Metin, okuyucuyu bilgilendirirken, yazar yararlandığı kaynakları çeşitli şekillerde ortaya koyar; alıntılar, göndermeler yapar, destekleyici görüşlere başvurur böylece diğer metinlerle metinlerarası ilişkiler kurar” (Erkul 2007: 97-98). Dolayısıyla her metin bir alıntılar mozaïği gibi oluşur, her metin kendi içinde başka bir metni eritir ve dönüştürür (Aktulum 1999: 41).

Sözcükler yüzyıllar boyunca milyonlarca eşleşmeyle hayatlarını sürdürürler ve her yazar eserinde daha önce gördüğü bu eşleşmelerden birçoğunu kullanır. “Sözcükler ne yenidir ne de yansız, ama sözcük yaşamını sürdürmüş olduğu bağlamlarda daha önceki söylenmişliğiyle doludur” (Ögeyik, 2008: 22). Dolayısıyla bu yazma eylemi kartopu şeklinde büyüyen bir dönüştürme, yeni anlam olanakları yaratma işlemi halini alır (Aktulum, 2011: 151).

Herhangi bir metin önceki alıntılardan oluşan yeni bir dokudur (Ögeyik, 2008: 23). Ancak bu bir taklit değil özgün yeni bir sav ortaya atmak için kullanılan deliller olmalıdır.

Bütün metinler bir alış veriş içerisindedir. Bunun için her metinde az çok tanınabilecek biçimler altında öteki metinler yer alır.

Metinlerarasılık kavramından yalnızca yazar odaklı olarak bahsetmek doğru olmayacaktır. “Metinlerarasılık bir metni eşsüremlî ve artsüremlî boyutlarda başka metinlerde ilişkilendirerek yani hem kendi çağındaki hem de geçmiş çağlardaki metinleri özümleyerek oluşur” (Aktulum 1999: 49).



Ögeyik (2008: 22) metinlerarasılığı “Bir metnin gönderim yaptığı diğer metinler düzleminde paylaşılan ortak kültürel deneyimler dünyasında okurun ve yazarın özerk bütünlüğünü çözmek olarak tanımlar.

Okurun ön planda olduğu bu düşüncelerde okurun kültürel düzeyine uygun olan metinlerle olan deneyimi öne çıkar. Bu kültürel deneyim sadece okur için değil yazar için de geçerlidir. Yazılanlar ve okunanlar ortak bilinenler ve kültürel deneyimlerle yoğrulmuş bir hamur gibidir. Okuyucu bu üründen tat almak için yazarinkine benzer deneyimlere sahip olmalıdır.

Metinlerarası okuma sırasında okurun bir metinde başka metinlere ait olan izleri bulup çıkarması yetmez, onları yorumlaması, anlamlarını açığa çıkarması gerekir (Aktulum 1999: 190 ). Okur bu sayede metinler arası ögenin ait olduğu bağlamdaki gerçek değerine ulaşabilir.

#### *Amaçlılık*

“Bir bildiriği üreten özne, ürettiği bildirisi ile alıcı üzerinde belirli bir etki yaratmayı amaçlar” (Günay. 2007: 124). Metinler oluşturma sürecinin bilinçsiz ve plansız bir eylemler düzeni olarak ilerlemesi imkânsızdır. Bu bağlamda metnin üreticisi metni oluştururken doğrudan ya da dolaylı olarak bir amacı barındırarak yazar. Yazar metin vasıtasıyla bildirişim sürecinde etkili olabilmek için de amacına uygun türü seçer.

“Okurun metni gerçek boyutlarıyla kavrayabilmesi için yalnızca cümlelerin anlamını değil, ayrıca yazarın cümleleri kullanmasındaki amacını da anlayabilmelidir” (Coşkun. 2005: 46). Yazarın amacının kavranarak değerlendirilen metnin tam anlamıyla bağdaşıklığı ve tutarlılığı değerlendirilmiş olur.

### *Kabul Edilebilirlik*

“Yazarın niyetini (ana fikrini) ortaya koymasından sonra bu düşüncesini hedef kitleye uygun şekilde açık ve anlaşılır delillerle ortaya koyması ile ilgilidir”(Coşkun. 2005: 46) yazar metinle ulaşmak istediği amacı okuyucuya ne kadar iyi sunarsa metnin kabul edilebilirliği de o derecede artar.

“Metin, belirli dil ilişkilerinin toplumsal ve kültürel bir sonucudur”(Günay. 2005: 130). Oluşturulan metin bir kültüründen beslendiği gibi metnin alıcısı da içinde bulunduğu kültürün etkisiyle metni anlamlandıracaktır. Metni kabul etmesinde içinde bulunduğu, etkilendiği kültürün etkisi kaçınılmaz olacaktır. O zaman Kabul edilebilirlik toplumsal ve kültürel değerlere göre değişkenlik gösterir. “Bu bağlamda kabul edilebilirlik evrensel nitelikten çok yerel özellik barındırmaktadır.”(Günay. 2005: 130).

### *Bilgilendiricilik*

Metnin bilgilendirici olması okuyucunun metinde daha önce karşılaşmadığı ya da farkına varmadığı bilgilerle karşılaşmasıdır. Burada önemli olan metnin tamamının bilgilendirici olmamasıdır. Okuyucu için tamamen bilgilendirici bir metin bilmediği bir dilde okuyacağı kitaptan farksız olabilir. Metnin bilgilendiriciliği uygun oranda bilinen ve bilinmeyen öğeler bir arada olduğunda anlamlı hale gelir ( Coşkun. 2005: 46 ).

Okunan metne göre bazen okuyucunun o metni anlayabilmek için ön okuma yapması gerekebilir. Özellikle tarihi ve kültürlerarası bir metinleri okumadan önce bu ihtiyaç daha çok öne çıkar. Bazı çevirilerde çevirmen okuyucunun metni kavramasına yardımcı olmak için bilinmeyen bu tarz öğeleri çevirmenin notu olarak yayınlanmaktadır(Günay. 2007: 125).

### **Problem Cümlesi**

Tür değiştirme yöntemi edebiyat dersinin amaçlarını yerine getirmede ne kadar başarılıdır.

### **Alt Problemler**

1. Öğrencilerin uygulama öncesi edebiyat tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin uygulama sonrasında edebiyat tutumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrenci metinlerinde betimleme, çözümleme ve yorumlama bağlamında farklılıklar nelerdir?
4. Tür değiştirme yöntemi akademik başarı sağlamada etkili midir?
5. Tür değiştirme yöntemi yorumlama becerisi üzerinde etkili midir?
6. Öğretilenlerin kalıcı olması için tür değiştirme etkili midir?
7. Tür değiştirme yöntemi öğrencilerin üretkenliği üzerinde etkili midir?
8. Tür değiştirme yöntemi daha geniş bir literatür bilgisi kazandırmada etkili midir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; edebiyat öğretiminde tür değiştirme yöntemi ile okurdaki yeni oluşumları ve okurun yorumlarını tespit etmek, Türk edebiyatı dersinin kazanımlarına ulaşmasında “tür değiştirme yönteminin” etkili olup olmadığını araştırmaktır.

Uluslararası eğitim ölçme-değerlendirme sistemi olarak adlandırılabilen PISA değerlendirmelerinde Türkiye 2003-2009 yılları arasında puanlarda ve sıralamada olumlu gelişmeler gösterse de, Türkiye 2003 yılında okuma yeterliliği, matematik ve fen

bilimlerinde yer aldığı seviyelerden üst seviyeye yükselememiştir (Özenç, B ve Arslanhan, S., 2010).

2003 verilerinde okuma – anlama yeterliliğinde 40 ülke içinde 32. sırada olan Türkiye 2009 yılında 64 ülke içinde 41. sırada olduğu görülmektedir ve son yapılan 2012 PISA sonuçlarında 42. sıradadır. Bu durumun paralel olarak 2005 yılında MEB “Edebî devir, kişilik ve metin hakkında önceden hazırlanmış bilgileri öğretmenin beklenen yararı sağlamadığı düşüncesiyle” edebiyat öğretim programında değişikliğe gitmiş ve “öğrencilerin metinleri çözümleyerek kendi kendilerini zevk, anlayış, beceri ve bilgi bakımlarından zenginleştirmeleri hedefleyecek bir program tasarımı yapmıştır.” (MEB, 2005: 2).

Tür değiştirme yöntemi bu noktada öğrencilerin okuma anlama başarılarını etkilemede öne çıkacaktır. Edebiyat dersi bir uzmanlık dersi olmakla birlikte aynı zamanda güzel sanatların bir dalı olarak kültürün taşıyıcısı niteliğindedir. Öğretim programının “Türk Edebiyatı dersiyle; özel uzmanlık alanı istemeyen her türlü metni, yazıldığı dönemin zihniyetiyle ilişkilendirerek anlayıp değerlendirebilen; başta sanat metinleri olmak üzere, yine her türlü metni zihniyet, yapı, tema, dil ve anlatım, anlam ve gelenekle ilişkisi bakımlarından inceleyip çözümleyen ve yorumlayabilen; benzer ve farklı metinleri birbiriyle karşılaştırıp bunlardan sonuçlar çıkarabilen öğrenciler yetiştirilmek” (MEB, 2005: 1) amacını gerçekleştirmede tür değiştirme yönteminin etkinliğini araştırmak bu çalışmanın amacıdır.

### **Araştırmanın Önemi**

Her yazın metninin yazarı olarak yazar ve onu alımlayan, somutlaştıran kişi olarak okur olmak üzere iki yazarı vardır (Polat, 2006). Metin okunduğu kadar anlamlandırılır. Okuma sürecinde kişinin öznel değerlendirmesinin yanında bilimsel bir yaklaşım da önemlidir. Bu da metin içi ipuçları ile gelişmektedir.

Edebiyat dersinin asıl amacı öğrencilere edebi zevk kazandırmak ve öğrencide yeni oluşumlar meydana getirmektir. Bu kazanımları gerçekleştirmede de en etkili yaklaşım öğrenciyi temel alan yaklaşımdır (Uzun, 2009). Okur merkezli olarak bilinen bu yaklaşımlar tüm öğrenme-öğretme etkinliklerini öğrenciye göre planlar. Coşkun (2006: 59)'un belirttiği gibi sorun “öğrenciye kullanılmayacak bilgilerin öğretilmesinde ve bilgiyi kullanma fırsatı verilmemesindedir”.

Çalışmanın temeli olan edebi türler arası geçişler öğrenciyi ön plana çıkaracak yöntemlerden biridir. Bu yöntem öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorun çözme becerisini geliştirirken, onların kendini ifade edebilmesine, özgürce düşünebilmesine ve düşleyebilmesine, duygu ve düşüncelerini daha rahat ve yaratıcı anlatabilmesine olanak sağlar.

Okuru özgürleştiren kuramlarının öne çıkardığı asıl soru “bu metnin nasıl bir anlamı var? sorusu değil de, okuma eyleminde okur, yazın metnini somutlaştırırken/alımlarken nasıl bir etkilenme süreci yaşıyor?” (Polat, 2006) sorusu olmalıdır.

Bu soru, son dönem öğretim programı ile ortaöğretim Türk Edebiyatı derslerinin de merkezini oluşturmaktadır. Edebiyat öğretiminde tür değiştirme yöntemi ile öğrencilerde metnin okunması sonucu oluşan değişimler, yorumlamalar incelenecektir. Ayrıca dersin bu tür bir yöntemle işlenmesi öğrencinin de derse olan ilgisini arttırabilir ve dersten zevk almasını sağlayabilir.

Yorum ve yaratıcı düşünme becerisi üzerine yoğunlaşan bu yöntem öğrencilerin sadece edebiyat derslerinde değil tüm derslerindeki başarı düzeyini olumlu etkileyebilir. Daha iyi yorumlayan ve yaratım süreci geçekleştiren öğrencilerin özgüvenleri artacağı için öğrenciler tüm yaşantılarında bu tutumun etkisini görebilirler.

Bu yöntem edebiyat dersinin temel amaçlarını yerine getirebileceği gibi aynı zamanda üst düzey bilişsel becerileri harekete geçireceği için öğrencilerin akademik başarılarını da sağlayabilir.

Çetin (2010: 74). “Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım derslerinde sık kullanılan yöntem ve teknikleri; anlatım/takrir, soru-cevap, gözlem ve inceleme, oyunlaştırma/ dramatizasyon, tümevarım, tündengelim, analiz/ çözümlenme, sentez/ (birleştirme), buldurma ve grup tartışması (iş birliğine dayalı öğrenme)” olarak belirtmiştir. “Farklı biliş düzeylerine yönelen bu yöntemlerin özellikle üst düzey bilişsel beceriler için tasarlanmış olanları istenilen kullanım oranına ulaşmamaktadır. Çünkü bu yöntemler için somutlanmış bir yapı oluşturulmamış, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin bu yöntemleri üst düzey becerileri geliştirmede nasıl kullanacakları muğlak kalmaktadır. Tür değiştirme yöntemi Çetin(2010)’in saydığı bu yöntem ve tekniklerin pek çoğunu içinde barındıran ve bir bütün halinde uygulamasını sağlayacak yöntem olacaktır.

### **Varsayımlar**

1. Araştırma için öğrencilere yazdırılan hikaye metinleri evreni ve örnekleme temsil etmek için yeterli sayılmaktadır.
2. Öğrenciler görüşmeleri samimi bir şekilde yapmıştır.
3. Öğrenciler bu çalışma için programda da belirtildiği gibi gereken alt yapıya sahiptir

### **Sınırlılıklar**

1. Bu çalışma Edirne İli Uzunköprü İlçesi Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi 10. sınıflarında öğrenim gören, araştırmanın yapıldığı dönemde 10. sınıfa devam eden iki şubede okuyan, 44 öğrenciden elde edilen ölçümlerle sınırlıdır.

2. Görüşme sorularının oluşumu Türk Edebiyatı Programı'nın 10. sınıfına ait bölümünün incelenmesi ile elde edilen veriler çevresinde sınırlıdır.
3. Araştırma bulguları Uzunköprü Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.
- 4.

### **Tanımlar**

Yöntem, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğretmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen yoldur (Demirel, 2009).

Metin ( Lat. Textus (dokuma) > texere: dokumak), belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen dil dizgesi bütünüdür. Bir başka deyişle, bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik devingen bir bütündür (Günay, 2007)

Yorum: Günümüzde hermeneutik öncelikle metinlerin açıklanmasıyla (yorumlama anlama) ilgilidir. Açıklama bu anlamıyla, temelde bir metnin(sözün) içinde yer alan anlamın ortaya konması, dilsel ifadenin içeriğinin benimsenmesidir (Toprak, 2003: 8)

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

### **İlgili Araştırmalar**

Coşkun (2005) ilköğretim öğrencileri üzerinde yaptığı “İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık Ve Metin Elementleri” çalışmasında öyküleyici anlatım metinlerinde bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementlerini analiz etmiştir.

Bu çalışmada Coşkun öğrencilerin bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili önemli sorunlar yaşadıklarını, hikaye elementlerini kullanmada ise başarılı olduklarını bulgulamıştır.

Hikayelerin metin uzunluğu, tutarlılık düzeyi, hikâye elementleri puanı ve bağdaşıklık düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı, olumlu ve yüksek düzeyde ilişkiler olduğu ve bağdaşıklık, metin elementleri ve tutarlılık puanlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıflara ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

“Metin İncelemesinde Söylembilim Yöntemi” adlı çalışmasında Karataş (2008) Binbir Gece Masalları üzerine bir söylembilim çalışmış, yaptığı çalışmada söylembilimin temel kavramları, metinsellik ölçütleri, söylembilimin tarihsel gelişimi, Arapçada söylembilim ve söylembilimsel bir bakışla metni anlamalama noktalarında açıklama yaptıktan sonra binbir gece masallarını bağdaşıklık, tutarlılık ve metinlerarasılık boyutlarıyla inceleyerek bir analiz yapmıştır.

Balcı (2006) Murat SOYAK’ın “Acı Ceviz” adlı öyküsünü, metindilbilimsel bağlamda çözümlenmeye çalıştığı “Metindilbilim Açısından Bir Çözümleme” adlı makalesinde metin, metindilbilim ve kısa öykü hakkında bilgiler verildikten sonra öykü de bunları tespit etmiştir. Daha sonra metnin konusunu ortaya çıkaran alt başlıkların tespiti ve metnin görünen, anlaşılabilir kısmının yanı sıra derin yapısının ortaya çıkarmaya çalışan bir çalışma yapmıştır.

Çoban (2012) “ İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Oluşturdukları Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık Ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı tezinde öğrencilerin oluşturduğu öyküleyici metinleri bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre; cinsiyet ve sosyo-ekonomik değişkenleri gözetilerek incelemiştir. Yaptığı t testi sonuçlarında cinsiyet ve sosyo-ekonomik durumlar bakımından anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmiştir.



Yılmaz ve Jahiç'in (2005) yaptığı “ “Vire” Hikâyesi Üzerine Metin Dilbilimsel Bir İnceleme” adlı çalışmada metnin tematik yapısı incelendikten sonra metnin bağdaşıklık görünümleri ele alınmıştır. Tutarlılık açısından da değerlendirilen hikâyenin Ömer Seyfettin'in hikâye tekniği, dili ve üsluba açısından son derece ilginç bir hikâye olduğu ve Ömer Seyfettin'in hikâyeciliğini karakterize eden en önemli metinlerden birisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz'ın (2012) “11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi” üzerine yaptığı yüksek lisans tezinde 11. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık ve tutarlılık oluşturma başarılarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek ve bu başarı düzeyinde okul türleri, ailenin gelir düzeyi, cinsiyet, öğrencinin okuduğu kitap sayısı ve sosyal medyada yazışma süresi değişkenlerinin bir farklılık oluşturup oluşturmadığını incelenmiştir.

Veri çözümlene aracı olarak, “Öyküleyici Anlatım Bağdaşıklık Değerlendirme Ölçeği” ve “Öyküleyici Anlatım Tutarlılık Değerlendirme Ölçeğinin” kullanıldığı çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin bağdaşıklık oluşturma düzeyi ile okul türü, cinsiyet, öğrencinin okuduğu kitap sayısı, sosyal medyada yazışma süresi değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu; ailenin gelir düzeyinin farklılık oluşturmadığı saptanmış, okul türü, cinsiyet, ailenin gelir düzeyi, öğrencinin okuduğu kitap sayısı, sosyal medyada yazışma süresi değişkenleri ile öğrencilerin tutarlılık oluşturma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Can (2012) “Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık Ve Tutarlılık” adlı doktora tezinde öğrencilerin yazılı anlatımlarını paragraf düzeyinde bağdaşıklık, tutarlılık ve düşünceyi geliştirme teknikleri bakımından değerlendirilmiştir. Değerlendirmesinde “Bağdaşıklık Düzeyi Değerlendirme Ölçeği”, “Paragraf Tutarlılığı Değerlendirme Ölçeği”, “Düşünceyi Geliştirme Teknikleri

Değerlendirme Ölçeğinin” kullanıldığı çalışmanın sonuçlarında öğrencilerin paragraf düzeyindeki anlatımlarında bağdaşıklık araçlarının kullanımı ile ilgili ve tutarlılığı oluşturma bakımından önemli sorunlar yaşadıkları, öğrencilerin paragraflarında düşünceyi geliştirme tekniklerinin kullanımında bazı problemler yaşadıklarını tespit etmiştir.

## BÖLÜM II

### YÖNTEM

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

#### **Araştırmanın Modeli**

Orta öğretim 10. sınıf öğrencilerinin Divan Edebiyatı'na karşı tutumlarını ve tür değiştirme yönteminin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın modeli "ilişkisel tarama modeli" (Karasar, 2009: 81-87) olarak belirlenmiştir.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmaya evren olarak Edirne ilinde bulunan Ortaöğretim 10. sınıf öğrencileri seçilmiş ancak evrene seçilen bütün öğrenciler araştırmaya dahil edilemeyeceği için örneklem oluşturulmuştur. Örneklem Uzunköprü Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi 10. sınıflarında ön görüşme ve son görüşme için rastgele seçilen öğrencilerden oluşturulmuştur.

Örneklem için Uzunköprü Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi 10. sınıfında sayısal ağırlıklı ve yabancı dil ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören öğrenciler tercih edilmiştir.

Araştırmada dil yatkınlığı olan yabancı dil bölümü öğrencileri kontrol grubunu, daha çok sayısal becerileri gelişkin olan sayısal bölüm öğrencileri deney grubunu oluşturmuştur. Grupların bu şekilde seçilmesi uygulanan tür değiştirme yönteminin etkisini daha belirgin olarak ortaya çıkarmada anlamlı olacaktır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın veri tabanını tür değiştirme yönteminin uygulandığı deney grubunun yöntem gereği olarak kısmen yönlendirilmiş olarak yazdıkları hikâye metinleri, deney ve kontrol grubunun Divan Edebiyatı üzerindeki akademik başarı düzeylerini ölçmek için kullanılan sınav kâğıtları ve öğrencilerin Divan Edebiyatı'na karşı tutumlarını ölçmede kullanılan ön görüşme ve son görüşme verileri oluşturmaktadır.

Bu veriler Uzunköprü Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi öğrencileri üzerinde 2011-2012 eğitim öğretim döneminde 6 hafta, 18 saat süren bir uygulama sonucu toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Toplanan veriler doğrudan çözümleme yöntemiyle incelenmiş, nicel ve nitel değerlendirme yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin akademik başarısını ölçen sınavlar sayısal verilerle analiz edilmiştir. Öğrencilerin ürettiği hikâye metinlerinde bağdaşıklık ve tutarlılık alanındaki başarı düzeyleri de niceliksel olarak incelenmiştir. Öğrencilerle yapılan ön görüşme ve son görüşmeler deney ve kontrol gruplarının karşılıklı biçimde, uygulanan yöntem ile korelasyonel olarak incelenmesiyle değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin hikaye metinlerinin tutarlılık açısından değerlendirilmesinde Hayati AKYOL (1999)'un "Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi", Kubilay YAZICI (2006)'nın "Hikâyenin Yüzü Stratejisi" makaleleri ve MEB 12. sınıf Dil ve Anlatım kitabında yer alan hikaye ve roman inceleme formu temel alınarak öyküleyici anlatım için geliştirilen tutarlılık değerlendirme anahtarı kullanılmıştır.

Metinlerin bağdaşıklık değerlendirilmesi ise bağdaşıklık araçlarının metin içindeki frekansı analiz edilerek yapılmıştır.

Öğrencilerle yapılan ön görüşme ve son görüşmeler grup içinde doğrudan çözümlene ile gruplar arasındaki son görüşmelerin değişim sonuçları tür değişim yönteminin öğrenci tutumlarına etkisi irdelenerek korelasyonel olarak değerlendirilmiştir.

Bu çalışmada tür değiştirme yöntemi sadece öğrencilerin bir metni başka bir metne çevirmesi olarak uygulanmamıştır. Tür değiştirme yöntemi ders içerisinde değişik etkinliklerle birleştirilmiş, öğrencilerin bu yönteme küçük adımlarla adapte edilmesi sağlanmıştır. İlk aşamada öğrencilerin katılımıyla açıklanan gazellerden alınan mazmunlar, öğrencilere bir torbadan çektilirilmişdir. Mazmunların karşılığının bilinip bilinmediği kontrol edilmiş ve daha sonra öğrenciden bu mazmunu cümle içinde kullanması istenmiştir. Öğrenciler bu çalışmayla küçük yapıdan büyük yapıya ufak bir geçiş yapmakla beraber bir yandan da mazmunun duygu yükünü barındırabilecek cümleler kurarak büyük yapıda yapacakları tema kullanımına hazırlık yapmışlardır.

Açıklanan gazellerden alınan beyitler rastgele oluşturulan öğrenci gruplarına dağıtıldıktan sonra öğrenci gruplarından orijinal formunda olan bu beyitleri kendilerine göre serbest biçimde daha anlaşılır olarak ifade etmeleri istenmiştir. Etkinlikte grup oluşturulmasının nedeni öğrencilerin henüz bu alanla yeni tanıştığı için yeterli düzeyde alt yapıya ve bu alanla ilgili yorum becerisine sahip olmamasıdır. Öğrenciler grup etkinliğiyle birbirlerinin eksik yönlerini tamamlayacakları ve sorumlulukları da paylaşacakları için olası başarısızlık durumunda öğrencinin bireysel olarak derse karşı başarısızlık duygusu grup içi sorumlulukla hafifleyecektir. Burada gruptaki öğrenciler düşüncelerini yani yorumlarını ortaya koymuş ve bu yorumları birleştirerek bir bütün ifade elde etmişlerdir. Etkinlikteki amaç, öğrencilerin aynı materyal üzerinde farklı bakış açılarının olabileceğini görmelerini sağlamak, farklı bakış açılarından bir bütün oluşturmak ve esas olarak bir yerde tür değiştirmenin mikro düzeyde bir küçük örneğini gerçekleştirmektir.

Bu ön aşamalar aslında öğrencilerin tür değiştirme yöntemi için çok da farkında olmadan gerçekleştirdikleri ön hazırlıklardır. Bu etkinliklerden sonra öğrencilere tür değiştirme yöntemine yaklaşık bir uygulama yaptırılır. Daha sonra öğrencilerin katılımıyla işlenen gazellerin redifiyle öğrencilerden gazel benzeri bir şiir yazmaları istenmiştir. Çalışmada tema birliği ortak olarak belirlenen Necati, Baki ve Mihri Hatun'un "Döne Döne" adlı gazelleri seçilmiş ve işlenmiştir. Redifi ortak olan bu gazellerin seçilmesindeki bir başka amaç da ön çalışmalarda öğrencilere farklı bakış açılarının yakalayabileceğini göstermek ve yorumlamanın önemine vurgu yapmaktır. Öğrenciler üç farklı şairin aynı redifi kullanarak yazdıkları gazelleri okuyunca hem Divan Edebiyatı'nın hayal gücündeki zenginliği hem de önemli olanın söz değil söyleme şekli olduğunun farkına varacaklardır. Bu çalışmada öğrenciler "Döne Döne" redifiyle gazeller yazmışlardır. Öğrencilerin gazelleri okunduğunda gazellerdeki şairlerin kullandıkları dönme kullanımlarını kavradıkları ve bu fikre kendi yorumlarını kattıkları görülmektedir.

Bu çalışmayla öğrencilere farklı bir türe adım atmadan önce aynı türde, benzer eser ürettirilerek bir alıştırma çalışması yaptırılıp yaratıcılıkları ve yazma becerileri üzerinde farkındalık kazandırılmıştır. Öğrencilerin bu aşamada özgüven kazanmaları yaratıcılık süreçlerini destekleyecek ve onları farklı türleri oluşturmada motive edecektir. Bu etkinlikle öğrenciler birbirlerinden bağımsız ve bir anlam teşkil eden özgün bir ürün geliştirdikleri için meydana getirdikleri ürün ile kazanmış oldukları başarıya duygusu onların içsel motivasyonlarını ve derse karşı güdülenmelerini de olumlu yönde etkileyecektir.

Bir sonraki aşama öğrencilerin tür değiştirme yöntemiyle tanışması olacaktır. Bu aşamada kısa sürede oluşturabilecek, öğrencileri zorlamayacak bir tür seçilmiştir. Bu çalışmada Fuzuli'nin "usanmaz mı", Hoca Dehhani'nin "yok mı" ve Nabi'nin "usandık" redifli gazelleri öğrencileri tema birliğinde bir araya getirmiştir. Yalnız bu gazellerde redifler olumsuz duyguları öne çıkaran ifadelerdir. Bu gazeller öğrencilerin Divan Edebiyatı'ndaki

aşk acısı kavramını zihinlerinde şekillendirmesine yardımcı olacağı için seçilmiştir. Ayrıca bu gazeller Divan şiirlerinin sadece sevgiliyi övmediğini, sadece sevgilinin güzelliğinden bahsetmediğini ve Divan şiirleriyle farklı duyguların da dile getirilebileceğini gösterebilecek yapıda olduğu için de seçilmiştir.

Bu aşamada temayı kavrayan öğrencilere aynı doğrultuda iki seçenek sunulmuştur:

1. Birincisi Fuzuli'ye, Hoca Dehhani'ye veya Nabi'ye cevap niteliğinde bir mektup yazınız.

2. İkincisi sevgiliniz size bu gazellere benzer bir şiir yazsaydı ona karşı duygularınızı bir mektupla nasıl anlatırdınız?

Bu iki seçenek amacı saptırmayacak özünde birlik olan etkinlik cümleleridir. Öğrencilerin bu çalışmalarını yapabilmeleri için gazeldeki duyguyu özümsemesi ve gazeldeki temi kavraması gereklidir. Öğrencilerin duygularını mektupla anlatmalarının istenmesinin sebebi mektup türünün öğrencileri yormayacak ve kısa sürede tamamlanabilecek bir etkinlik olmasındandır. Ancak mektup türü sadece bunun için seçilmemiştir. Öğrencilerin henüz istenen seviyede olmadığı düşünüldüğü için mektup türünün cevabi bir nitelik taşıması öğrencilerin yaratım sürecine rehber alacaktır. Bu sayede öğrenciler ilk defa tür değişimini uyguladıkları bu küçük çalışmada bocalamayacaklardır.

Bu etkinlik ile aynı zamanda öğrencilerin istenilen düzeyde ürünler verebilecek yeterliliğe ulaşıp ulaşmadığı de ölçülmüş olacaktır. Bu aşamada türün sağladığı kolaylıkla ilk defa bir tür değişimi yöntemini deneyen öğrenci bir sonraki çalışmaya özgüveni artmış olarak girişecektir.

Son aşamada öğrencilerden derste işlenen Divan Edebiyatı şiirlerini göz önüne alarak bir hikaye oluşturmaları istenmiştir. Burada öğrencilerden hikaye içerisinde Baki'nin daha önceki derste gösterilen gazelinden sözcükler kullanmaları istenmiştir. Bu sözcükler şiiri içinde işaretlenerek öğrencilere gösterilmiştir. Sözcükler şunlardır:

Çıkar eflake derunum şereri döne döne  
**Dökiliür** hake **yaşum** **katre**leri döne döne

Aşık-ı haste-dilün niteki fanus-ı hayal  
**Nar-ı aşkunla** yanupdur ciğeri döne döne

Bister-i **gam**da gözüm **giceler** **uyhu** görmez  
 İderin subha değın naleri döne döne

Zevrak-asa **gam-ı aşkunla** yaşum gird-abı  
 Gark idüpdür sanema çeşm-i teri döne döne

İd-gahun göreyin inlesün ol dolabı  
 İle seyr itdürür ol sim-beri döne döne

**Dide**-i encüme kühl olmag için **eflake**  
 Gird-bag ile çıkar hak-i deri döne döne

Tolaşaldan ruh-ı **sem**'ine dil-i ser-geşte  
 Yakdı **pervane**-sıfat bal ü peri döne döne

**Katre-i eşkine** öyküdi diyü Baki'nün  
 Çarh-i hakkak yonupdur güheri döne döne

Baki ( Horata, 1998: 48)

Seçilen sözcüklere dikkat edildiğinde sözcüklerin bazılarının tamlama şeklinde olduğu görülür. Bu seçim öğrencilerin sözcükleri doğru bir kullanımla cümleye aktarabilmelerini ölçmek üzere yapılmıştır. Tek başına sözcükler cümle içinde kolayca yer alabilirken tamlama halindeki ve Farsça sözcüklerde öğrenciler zorlanacaktır.

Bu bölümde öğrenciler zor bir tür olan hikâye türüne değiştirim yapmayı başarmışlardır. Gazelleri iyice özümseyen öğrenciler hikayelerini oluşturmuş ve bu



hikayelerde istenilen sözcükler dışında da Divan Edebiyatı terminolojisi içerisinde yer alan sözcükleri de kullanmışlardır.

### BÖLÜM III BULGULAR ve YORUM

#### Öğrencilerin Divan Edebiyatı'na Karşı Tutumları

Tür değiştirme yöntemi ile uygulama çalışmasından önce öğrencilerin Divan Edebiyatı'na karşı tutumlarını tespit etmek için bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışma ile yeni bir yöntem kullanmadan önce öğrencilerin Divan Edebiyatı'na karşı bakış açıları ile tür değiştirme yöntemini kullandıktan sonraki bakış açılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bunun için deney ve kontrol gruplarına görüşme yöntemi ile öncelikle on soru yöneltilmiştir. Deney grubuna tür değiştirme yöntemi ile Divan Edebiyatı öğretimi yapılmıştır. Uygulama sonunda deney grubuna aynı sorular tekrar yöneltilmiştir.

Deney grubuna sorulan “Divan Edebiyatı'nı seviyor musunuz?” sorusuna 10 öğrenci “seviyorum”, 10 öğrenci “sevmiyorum”, 2 öğrenci de “ bazen seviyorum” diye karşılık vermiştir. Uygulama sonunda ise Divan Edebiyatı'nı sevmeyen 8 öğrenci ve bazen seviyorum cevabını veren 2 öğrenci kararlarını “evet, seviyorum” olarak değiştirmiştir. Seven 1 öğrenci ve sevmeyen 2 öğrenci kararlarını bazen seviyorum olarak değiştirmiştir.

Öğrencilerin bu cevaplarıyla seven öğrencilerin sayısı 19 yükselmiş, bazen sevenlerin sayısı ise 3 e yükselmiştir. Uygulama sonunda Divan Edebiyatı'nı sevmeyen öğrenci görülmemektedir.

Kontrol grubu ise aynı soru karşısında 2 “seviyorum”, 15 “sevmiyorum”, 5 “bazen seviyorum” cevaplarını vermişlerdir. Deney grubundaki uygulama çalışması bittikten sonra aynı soruya verilen cevaplar fazla değişmemiştir: Divan Edebiyatı'nı seven öğrencilerin sayısı 4'e yükselmiş, bazen sevenlerin sayısı ise 6'ya yükselmiş ve sevmeyenlerin sayısı 12'ye düşmüştür.

Kontrol ve deney gruplarının son görüşme sonuçlarına bakıldığında deney grubunun seviyorum cevabında % 100 e yakın bir artış görülmüştür. Kontrol grubunda da olumlu yönde artış olmuştur ancak bu uygulama yapılan kontrol grubu kadar fazla değildir.

Deney grubuna sorulan “Divan Edebiyatı’ını anlamlı buluyor ve kolayca anlayabiliyor musunuz?” sorusuna 5 öğrenci “hayır, anlamlı bulmuyorum”, 13 öğrenci “evet, anlamlı buluyorum” cevabını vermiştir. 2 öğrenci ise fikir belirtmemiştir. Divan Edebiyatı’ını anlayamayan 17, anlayan 1, bazen anlayabiliyorum diyen 4 öğrenci tespit edilmiştir. Uygulama sonunda Divan Edebiyatı’ını anlamsız bulan öğrenci görülmemiştir.

Divan Edebiyatı’ını kolayca anlayamayan 17 öğrenciden 4’ü uygulama sonunda cevaplarını “evet, anlıyorum”, 5’i “bazen anlıyorum” olarak değiştirmiştir. Böylece Divan Edebiyatı’ını anlayanların sayısı 1’den 8’e, bazen anlayanların sayısı da 4’ten 9’a yükseltmiştir.

Kontrol grubu ise aynı soruya 9 “hayır, anlamlı bulmuyorum”, 9 “evet, anlamlı buluyorum”, 3 “bazen anlamlı buluyorum” cevaplarını vermiştir. 1 öğrenci fikir belirtmemiştir. Divan Edebiyatı’ını anlayamayan 18, anlayan 1, “bazen anlayabiliyorum” diyen 3 öğrenci görülmüştür.

Uygulama sonunda yapılan görüşme ile Divan Edebiyatı’ını anlamlı bulanların sayısı 18’e yükselmiştir. Divan Edebiyatı’ını “hayır, anlamıyorum” cevapları 19’a yükselmiş, “bazen anlıyorum” cevabı 2’ye düşmüş, “anlıyorum” cevabı ise 1’de sabit kalmıştır.

“Anlıyorum” ve “bazen anlıyorum” cevapları olumlu kanaat bildiren ifadelerdir. Bu ifadeler birlikte değerlendirildiğinde deney grubundaki artış daha da anlamlı hale gelmektedir. Deney grubunun %77’si olumlu kanaat bildirirken, kontrol grubunda sadece 13’te kalmıştır.

Deney grubuna sorulan “En çok sevdiğiniz Divan şairleri kimlerdir ve neden?” sorusuna verilen cevaplar ise şöyledir:

Fuzuli ön görüşmede 10, son görüşmede ise 14 öğrenci tarafından tercih edilmiştir. Öğrencilerin Fuzuli'yi tercih etme nedenleri ise şöyledir: Anlam derinliğinden dolayı okurken zevk aldığım için, gazelleri sevdiğim için, ayrıntılı betimlemeler yaptığı için, Leyla ile Mecnun'u yazdığı için, duygu dolu şiirler yazdığı için, şiirini yazarken kurduğu ve etkilendiği felsefeden dolayı, daha anlaşılır ve ilginç olduğu için, aşkı çok etkileyici anlattığı için.

Baki ön görüşmede 6, son görüşmede ise 5 kez tercih edilmiştir. Öğrencilerin Baki'yi tercih etme nedenleri ise şöyledir: Beşeri aşkı işlediği ve İstanbul Türkçesini iyi kullandığı için, eğlence düşkünü biri olduğu için, tasavvuftan uzak şiirler yazdı için, felsefesinden dolayı anlamlı ve etkileyici şiirler güzel şiirler yazdığı için.

Ömer Hayyam ise bir kişi tarafından tercih edilmiştir. Tercih edilmesi nedeni ise şöyledir: Kısa ve anlamlı şiirleri olması ve rubailerinde kelimelerle yapılan anlam bağlantıları.

Neyzen Tevfik ön görüşmede 1 kişi tarafından tercih edilmiştir. Öğrenci sevme nedenini “Argoyu ve küfür olabilecek sözleri kullanarak yapabileceğinin en iyisini yaptığı için” olarak belirtmiştir.

Mevlana'yı 2 kişi ön görüşmede tercih etmişken, son görüşmede tercih etmemişlerdir. Seçme nedeni ise “sözü beşeri anlamdan kurtardığı için ve şiirleri sardığı için”dir.

Ahmedi ön görüşmede 1 kişi tarafından O'nu iyi tanınması sebebiyle tercih edilmiştir.

Hoca Dehhani'yi ön görüşmede 1 kişi Anadolu'da Divan şiiri geleneği başlattığı için tercih etmiştir.

Nedim son görüşmede karşılıksız aşkı reddettiği, geleneğin üstüne çıktığı için 1 kişi tarafından tercih edilmiştir.

Kontrol grubunun aynı soruya verdiği cevaplar ise şöyledir:

Fuzuli ön görüşmede 5, son görüşmede 7 öğrenci tarafından “Eserleri güzel olduğu için, şiirleri anlamlı olduğu için, ıstırap çekmekten hoşlanan bir hayat felsefesi olduğu için, başarılı olduğu için seviyorum” gibi nedenlerle seçilmiştir.

Baki’yi tercih edenler ise ön görüşmede 2, son görüşmede 4’tür. Nedenleri ise “Şiirleri güzel olduğu için, zevk ve eğlenceye dayanan dünya görüşünü beğendiğim için, güzel üslubu ve hoş şiirleri yazdığı için, şiirinde derin anlamlar olduğu için, sade bir Türkçe kullandığı için”dir.

Nedim ön görüşmede 1, son görüşmede 3 kez cevap olarak verilmiştir. Öğrencilerin seçme nedenleri ise şöyledir: “Şiirleri anlamlı olduğu için, yazdıklarını anlayabildiğim için, kendime yakın hissettiğim için, şiirleri ilgi çekici olduğu için”.

Ziya Paşa ön görüşmede 1, son görüşmede “şiirleri anlamlı bulundu için” 1 kere cevap olarak verilmiştir.

Ömer Hayyam ön görüşmede 2, son görüşmede ise 1 kere cevap olarak verilmiştir. Seçilme sebebi olarak “şiiri çok ilginç, kolayca anlaşılabilir yalın bir dili var, şiirlerinde şarabı ölmesi güzel” şeklinde açıklamalar yapılmıştır.

Bu soruya cevap vermeyen ön görüşmede 12, son görüşmede ise 6 kişi vardır. Bu soru için dikkat edilecek nokta deney grubu öğrencilerinin tamamı son görüşmede bir şair beğenmiş ve bunu açıklamıştır. Kontrol grubu öğrencilerinden son görüşmede dahi bir şair beğenmeyenler vardır.

Deney grubuna bakıldığında öğrencilerin kararı değişim içindedir. Ders içeriklerinde gördükleri şairler bile onlarda bir değişime sebep olmuştur. Deney grubunda görülen 8 farklı şaire karşılık kontrol grubunda 5 farklı şair görülmüştür. Seçilen şairlerin sayısı öğrencilerin bu yöntemle daha çok şairi tanıdığını göstermektedir.

Deney grubuna sorulan “Divan Edebiyatı’nda en çok nerede zorlanıyorsunuz?” sorusuna her öğrenci farklı cevap vermiştir. Verilen cevaplar genel olarak ezber, anlama ve teknik bilgiler (aruz kalıbı söz sanatları vb.) olarak 3 başlık altında toplanabilir.

Deney grubu ile yapılan görüşmeler sonucu anlama noktasında zorlanan öğrenci sayısı 10’dan 8’e, teknik kısımda zorlanan öğrenci sayısı 7’den 4’e düşmüş, ezber kısmında zorlanan öğrenci sayısı ise 4’ten 8’e yükselmiştir.

Kontrol grubu ile yapılan ön görüşmelerde 12 öğrenci ezbere dayalı kısımda, 3 öğrenci anlama noktasında ve 5 öğrenci teknik kısımda zorlandığını belirtmiştir. Son görüşmede 12 öğrenci “ezberde zorlanıyorum” görüşünü değiştirmemiştir. 2 öğrenci “teknik kısımda zorlanıyorum” görüşünü değiştirmemiştir. 1 öğrenci “öğrenemiyorum her yerinde zorlanıyorum” demiştir. 1 öğrenci Divan Edebiyatı’nı “hatırlamıyorum”, 1 öğrenci de “her yerinde” cevabını vermiştir.

Divan Edebiyatı’yla ilk olarak karşılaşan öğrencilerin temel sıkıntısı olan literatür bilgisi öğrencilerin temel sorunu olarak görülmektedir. İki grubun da Divan Edebiyatı’nda zorlandığı önemli nokta ezber kısmı olmuştur. Ezber kısmında başarılı olamayan öğrenciler bir üst basamak olan anlama kısmında da normal olarak düşük başarı göstermektedir. Öğrencilerin teknik kısımdaki zorlanmalarının azaldığı görülmektedir. Hem deney hem kontrol grubunda öğrencilerin Divan Edebiyatı’nı anlama noktasında anlamlı bir değişiklik görülmemektedir.

Deney grubuna sorulan “Hiç bestelenmiş gazel dinlediniz mi?” sorusuna ön görüşmede 1 öğrenci “evet, dinledim”, 2 öğrenci “dinledim ama hatırlamıyorum”, 19 öğrenci ise “hayır, dinlemedim” cevabını vermiştir. Son görüşmede ise 22 öğrenci “evet, dinledim” cevabını vermiştir.

Kontrol grubu ön görüşmede 22 “hayır, dinlemedim” cevabını vermiş; son görüşmede ise 8 “evet, dinledim” 14 kişi “hayır, dinlemedim” cevabını vermiştir.

İki grubun sonuçlarına bakıldığında uygulama yapılan deney grubunun daha çok motive olduğu öğrencilerin diğer türlere daha çok ilgi gösterdiği anlaşılmaktadır. Uygulama yapılan süre içinde deney grubu öğrencilerin tamamı bestelenmiş bir gazel dinlerken kontrol grubu öğrencilerinin sadece % 36'sının bestelenmiş bir gazel dinlediği görülmüştür.

Deney grubuna sorulan “Gazelleri okuyunca zihninizde nasıl bir tablo canlanıyor?” sorusuna ön görüşmede öğrencilerin cevapları şu şekildedir: Ön görüşmede zihnimde bir şey canlanıyor diyen 1 öğrenci, sevgili ve sevginin güzel yönleri canlanıyor diyen 4 öğrenci, aşk ve duygulardan bahsediyor ve bunlar canlanıyor diyen 6 öğrenci, o dönem ve dönemdeki hayatlar gözümde canlanıyor diyen 6 kişi vardır. Ayrıca televizyondaki semazenler, hayatın güzellikleri, gül bahçesi, kuşlar, sevgili ve hüznün gibi farklı cevaplar da verilmiştir. Son görüşmede ise hiçbir öğrenci cevap vermemiştir

Kontrol grubundan ise aynı soruya ön görüşmede 10 öğrenci “zihnimde hiçbir şey canlanmıyor”, 3 öğrenci aşk, kadın, şarap cevaplarını vermiş, 9 öğrenci ise bu soruyu cevaplandırmamıştır. Ayrıca uyak şeması, sevgilinin hasretinden yorulmuş ve ona sürekli gazel yazan, şarap içen, hasta, küçük pencereci, sobalı, sigara kokan bir odada devamlı şiir yazan bir adam cevapları da verilmiştir. Ön görüşmede zihnimde bir şey canlanmıyor deyip son görüşmede de aynı cevabı veren öğrenci sayısı 9'dur.

Ön görüşmede zihninde bir şeyler canlanan ancak son görüşmede canlanmayan 10 öğrenci vardır. Ön görüşmede de son görüşmede de zihninde bir şey canlanmayan 1 kişidir. Hem ön görüşmede hem son görüşmede zihninde bir şeyler canlanan öğrenci sayısı ise 1'dir.

Deney grubuna sorulan “Gazelleri okuyunca zihninizde nasıl bir müzik aleti veya melodi canlanıyor?” sorusuna ön görüşmede verilen cevaplar şöyledir: Ağır, hüzünlü, duygusal, huzur veren melodi 13 öğrenci; canlı, eğlenceli, hareketli melodi cevabını veren öğrenci yoktur. Ayrıca aşk melodisi, Türk sanat müziği, tulumun ince- kalın, alçak-yüksek

sesleri ve türkülerin melodileri de verilen cevaplar arasındadır. Ön görüşmede melodi belirtmeyip sadece müzik aleti ile ilgili cevap veren 5 öğrenci vardır

Ön görüşmede müzik aleti olarak saz cevabı 7, ney cevabı 7, ut cevabı 2, keman cevabı 2, tef cevabı 2, tulum cevabı 1 kere verilmiştir. Ön görüşmede müzik aleti belirtmeyen öğrenci sayısı ise 5'tir. Birden çok müzik aleti belirten 3 öğrencinin seçimleri ise şöyledir: Ney-tef, saz-keman-ney.

Son görüşmede ağır melodi cevabını veren öğrenci sayısı 11, eğlenceli melodi cevabını veren öğrenci sayısı ise 2'dir. Bu soruya sadece müzik aleti olarak cevap veren öğrenci sayısı 7'dir. 2 öğrenci ilahi tarzı bir melodi ve türkü melodisi cevaplarını vermiştir.

Son görüşmede müzik aleti olarak ney 11, saz 6, tambur 3, ut 2, tef 2, keman 2, kanun 1, flüt 1, kudüm 1, kopuz 1, gitar 1, darbuka 1 kez tercih edilmiştir. Birden fazla müzik aleti adı ile cevap veren öğrenci sayısı ise 7'dir. Bu soruya müzik aleti ismi yazmayan 2 öğrenci vardır.

Her iki görüşmede de melodi ve müzik aleti cevabı değişmeyen 10 öğrenci vardır. Ön görüşmede müzik aleti belirtmeyip son görüşmede müzik aleti belirten 2 öğrenci ney ve keman cevabını vermiştir. Ön görüşmede melodi belirtip son görüşmede belirtmeyen 1 kişi vardır. Ön görüşmede melodi için verdikleri cevabı değiştirmeyip sadece müzik aleti cevaplarını değiştirenler şöyledir: Ut, kanun, ney tef - ney tef tambur, keman- saz. Ön görüşmede melodi cevabı vermeyip son görüşmede melodi belirtenler şöyledir: Eğlenceli melodi - hüzünlü melodi.

Ön görüşmede yavaş, hüzünlü melodi cevabını verip son görüşmede hareketli melodi cevabını veren 1 kişidir, cevabı ise şöyledir: Deniz sesi gibi huzur veren melodi → Eğlenceli hareketli müzikler cevabını vermiştir.

Ön görüşmede aynı öğrenci müzik aleti olarak ney demişken son görüşmede gitar cevabını vermiştir. Ön görüşmede belirsiz bir melodi tanımlayıp son görüşmede daha



belirgin bir tanım yapan bir öğrenci şöyledir: Tulumun ince, kalın, alçak, yüksek sesleri → Hafif dinlendiren bir müzik.

Müzik aletlerinin sadece belli bir melodi yarattığı söylenemez. İcracının isteği ve yeteneğine göre müzik aletinden hareketli ya da yavaş müzikler oluşturulabilir. Ancak belli müzik aletlerinin belli müzikleri üretmede daha çok kullanıldığı görülür. Örneğin ney tasavvufun vaz geçilmez enstrümanıdır ve yavaş, hüznü müziklerde çalınır. Bu bakış açısıyla öğrenci cevapları değerlendirildiğinde ağır melodi cevabı veren öğrencilerin ut, kanun, ney, tef, tambur, keman, saz gibi daha çok yavaş melodiler icra etmede kullanılan müzik aletleri kullandığı görülmektedir. Gazellerin içerik itibari ile daha çok Fuzulî'nin:

“Aşk derdiyle hoşem el çek ilacımdan tabib

Kılma derman kim helakim zehri dermanındadır” (Tarlan 1998: 244)

beytindeki mantıkla yazıldığı düşünüldüğünde öğrencilerin melodi ve alet seçimin doğru olduğu görülmektedir.

Kontrol grubuna sorulan “Gazelleri okuyunca zihninizde nasıl bir müzik aleti veya melodi canlanıyor?” sorusuna ön görüşmede verilen cevaplar şu şekildedir: Canlı, eğlenceli, hareketli melodi cevabını veren öğrenci sayısı 2, ağır, hüznü, duygusal, huzur veren melodi cevabını veren 8 öğrenci, zihninde bir şey canlanmayan öğrenci sayısı 5'tir. Bu soruya sadece müzik aleti cevabı veren öğrenci sayısı ise 6'dır. Ayrıca 1 öğrenci de “Eski Türk ve Arap melodileri” cevabını vermiştir.

Ön görüşmede tekrarlanan müzik aletleri şunlardır: Bağlama 8, ut 3, ney 1, kopuz 2, keman 1'dir; herhangi bir alet belirtmeyenler 11'dir. Birden çok müzik aleti belirtenler ise şöyledir: Ney- bağlama: 2, ut-ney- bağlama 1, kopuz –saz 1.

Kontrol grubu öğrencilerinin son görüşmede cevapları şöyle şekillenmiştir: Canlı, eğlenceli, hareketli melodi cevabını veren öğrenci yoktur. “Ağır, hüznü duygusal, huzur veren melodi canlanıyor” cevabını veren 6 öğrenci ve “hiçbir melodi zihnimde canlanmıyor”

cevabını veren 4 öğrenci vardır. Sadece müzik aleti olarak cevap veren 8 öğrenci vardır. Ayrıca romantik bir melodi, çeşitli, mistik bir melodi ve fon müziği cevapları da verilmiştir.

Müzik aleti olarak tekrarlanan cevaplar ise şöyledir: Saz 10, ney 5, kopuz 4, ut 1, kanun: 1, keman 2, kaval 2.

Müzik aletine birden fazla cevap verenlerin sayısı 6, herhangi bir alet belirtmeyenlerin sayısı 2, zihninde hiçbir müzik aleti canlanmayanların sayısı ise 3'tür. Ayrıca çeşitli, nefesliler, yaylılar cevapları da verilmiştir.

3 öğrenci ön görüşmede ve son görüşmede bir yorum yapmamış, sadece müzik aleti belirtmiştir. Öğrencilerden 3 tanesi ön görüşmede melodiyi zihinlerinde canlandırıp müzik aleti ile birlikte cevap verirken son görüşmede sadece müzik aletine cevap vermiş, melodi için bir cevap vermemiştir. Öğrencilerden 3'ü ön görüşmede ve son görüşmede melodi için yorum yapmalarına rağmen müzik aleti için ön görüşmede cevap vermemişlerdir.

Ön görüşmede zihninde bir şey canlandıramayan 2 öğrenciden biri son görüşmede zihninde aşk melodisi canlandığını belirtmiş, müzik aleti olarak da ney ve kaval cevabını vermiştir. Diğer öğrenci ise melodi için bir cevap vermemiş, yalnızca müzik aleti için saz cevabını vermiştir.

Ön görüşmede melodi belirtmeyip müzik aleti belirten 2 öğrenciden biri son görüşmede melodi belirtmemiş, alet içinse “ bir sürü müzik aleti var hangisini düşüneyim” cevabını vermiştir. Diğer öğrenci ise melodi için fon müziği cevabını vermiş, müzik aleti için verdiği cevapta ise bir değişiklik yapmamıştır.

Öğrencilerden 2 tanesi ön görüşmede eğlenceli melodi cevabını vermiş ve müzik aleti adı belirtmemiştir. Ancak son görüşmede öğrencilerden biri romantik melodi yanıtını vermiş, alet belirtmemiş; diğer öğrenci ise melodi belirtilmemiş, alet içinse kopuz- saz demiştir.

Öğrencilerden biri ön görüşmede melodi için ağır; müzik aleti içinse saz cevabını vermiştir. Son görüşmede ise ağır melodi cevabını korumuş ancak müzik aleti için verdiği

cevapta şöyle bir değişiklik yapmıştır: “Nefesliler yaylılar hep bir arada uyum içinde bir müzik” cevabını vermiştir.

Öğrencilerden biri ön görüşmede ağır melodi cevabını vermiş ancak alet belirtmemiştir. Son görüşmede ise melodi belirtilmemiş, alet için saz cevabını vermiştir.

Kontrol grubunun son görüşmesinde ortaya çıkan sonuçlara bakılınca karmaşık bir tablo olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kararlarında düzgün, doğrusal bir hareket görülmemektedir. Öğrencilerin pek çoğu sorunun bir kısmına cevap vermiştir. Ancak melodi cevaplarına bakıldığında kontrol grubunun da deney grubu gibi yavaş, hüzünlü melodi gibi cevaplar verdiği görülmektedir.

Müzik aleti cevapları seçilen melodi ile uyum içerisinde olmakla birlikte günümüzde çok da ön plana çıkmayan bir alet olan kopuz cevabı dikkat çekmiştir.

Kontrol grubunda zihninde hiçbir melodi canlandıramayan 4 ve sadece müzik aleti olarak cevap veren 8 öğrenci göz önüne alındığında bu durum klasik öğretim yönteminin öğrenciler üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Deney grubuna sorulan “Sizce Divan Edebiyatı liselerde öğretilmeli mi ?” sorusuna ön görüşmede 13 öğrenci “öğretilmeli”, 3 öğrenci “hayır öğretilmemeli” cevabını vermiştir. Öğrencilerden 5 tanesi bu soruya “öğrencilerin alanına göre öğretilmeli, genel kültür seviyesinde öğretilmeli, yüzeysel öğretilmeli” gibi cevaplar vermiştir. 1 öğrenci ise üst makamların takdirine bırakmak gerektiğini dile getirmiştir.

Son görüşmede cevaplar şöyle şekillenmiştir: “Divan Edebiyatı öğretilmeli” cevabı 20 öğrenci tarafından verilmiştir. “Hayır, Divan Edebiyatı öğretilmemeli” cevabı ise verilmemiştir. 2 öğrenci ise “seçmeli olarak öğretilmeli, alana göre öğretilmeli” cevaplarını vermiştir.

Öğrencilerin hayır cevaplarındaki açıklamalar ise şöyledir: “Çünkü sayısal bölümümüz başka derslerimizde var.”, “Divan şairleri işimize yaramaz kafa karıştırıyor.”, “Zaten çok konu var.”.

“Evet” cevaplarındaki açıklamalardan bazıları şöyledir: “Kültürümüzü öğrenmeliyiz.”, “Edebiyatımızın bir parçasıdır.”, “Öğrencilerin duygusal yönüne de hitap edilmeli.”, “Üniversitede öğretilmez onun için şimdi öğretilmeli.”, “İlahi ve beşeri aşkı çok iyi anlattığı için eski şiiri bilmeliyiz.”, “O dönem yaşamı hakkında bilgi verir, karşılaştırma imkânı buluruz.”.

Ön görüşmede “hayır” cevabı verenlerden 3 öğrenci cevaplarını son görüşmede “evet, Divan Edebiyatı öğretilmeli” olarak değiştirmiştir. Ön görüşmede “alanına göre öğretilmeli, genel kültür seviyesinde öğretilmeli” cevaplarını veren 5 öğrenciden 3’ü cevabını “evet, Divan Edebiyatı öğretilmeli” olarak değiştirmiştir. 2 öğrenci “öğretilmeli ama önce Cumhuriyet dönemi öğretilmeli” şeklinde cevap vermiştir.

Bu değişimlerle “evet, Divan Edebiyatı öğretilmelidir” cevabı 13’ten 20’ye yükselmiş, “hayır, Divan Edebiyatı öğretilmemeli” cevabı 3’ten 0’a inmiş, şartlı cevaplarsa 2’ye düşmüştür.

Olumlu cevaplardaki bu artış öğrencilerin uygulamalarla Divan Edebiyatı’nın öğretilmesinin gerekliliği konusunda ikna olduklarını göstermektedir. Klasik yöntemlerle işlenen derslerin aksine, uygulanan yöntem öğrenciler tarafından gereksiz konu gibi görünen Divan Edebiyatı’nın öğrenciler üzerinde olumlu etkilerini göstermiştir.

Divan Edebiyatı öğrenciler arasında anlaşılması zor olan, fazla sevilmeyen bir konu olarak kulaktan kulağa yayılır ve bu durum istemsiz olarak olumsuz bir ön koşullanma yaratır. Öğrencilerin bu olumsuz ön koşullanması çoğu zaman kendini gerçekleştiren kehanet halini alır. Bu yöntemle öğrencilerin Divan Edebiyatı üzerindeki olumsuz görüşleri kırılabileceği

gibi daha sonra gelecek öğrencilerin de olumsuz koşullanması engellenmiş olacaktır. Öğrencileri güdülemek için fazladan bir çabaya gerek kalmayacaktır.

Kontrol grubuna sorulan aynı soruya öğrencilerin ön görüşmede verdiği cevaplar ise şöyledir: “öğretilmeli” cevabı 10 öğrenci, “hayır, öğretilmemeli” cevabı ise 3 öğrenci tarafından verilmiştir. 9 öğrenci ise bu soruya “öğrencilerin alanına göre öğretilmeli, genel kültür seviyesinde öğretilmeli, yüzeysel öğretilmeli” gibi cevaplar vermiştir.

“Hayır” diyen öğrenciler Divan Edebiyatı’nın gereksiz olduğundan, çok zor olduğundan, anlaşılmaz olduğundan dolayı bu cevabı verdiklerini belirtmişlerdir.

Ön görüşmede şaşırtıcı olan ise “evet, Divan Edebiyatı liselerde öğretilmeli” cevabını veren öğrencilerin bir kısmının verdiği “anlayamasam da öğretilmeli” cevabıdır.

Kontrol grubu öğrencilerinin son görüşmede cevapları şöyle şekillenmiştir: “Evet, Divan Edebiyatı öğretilmeli” cevabını veren 9 öğrenci, “hayır, Divan Edebiyatı öğretilmemeli” cevabını veren 8, “öğretilmeli ama” şeklinde cevap veren 3 öğrenci ve kararsız olan 2 öğrenci vardır.

Ön görüşmede “evet ama” şeklinde cevap veren 4 öğrenci, “hayır öğretilmemeli” cevabını veren 1 öğrenci son görüşmede cevabını “öğretilmelidir” şeklinde değiştirmiştir.

Ön görüşmede “öğretilmelidir” cevabını veren 4 öğrenci son görüşmede cevaplarını “öğretilmeli ama” şekline çevirmişler, 2 öğrenciyse “hayır, öğretilmemeli” olarak cevabını değiştirmiştir.

Ön görüşmede “Divan Edebiyatı öğretilmeli” cevabını verip son görüşmede “hayır, Divan Edebiyatı öğretilmemeli” cevabını veren 2 öğrencidir.

4 öğrenci soruya ön görüşmede “evet ama” şeklinde cevap vermiş, son görüşmede “hayır, Divan Edebiyatı öğretilmemeli” olarak cevap vermiştir.

2 öğrenci ön görüşmede “evet, Divan Edebiyatı öğretilmelidir” cevabını “evet ama” şeklinde değiştirmiştir.

Kararsız olan 2 öğrencinin cevapları ise şöyledir: “Eğitim her bireyin hakkı”, Öğretilse de olur öğretilmese de olur.”

Öğrencilerin verdiği bu cevaplarla “Divan Edebiyatı öğretilmelidir” cevabı 10’dan 9’a düşmüş, “hayır, öğretilmemelidir” cevabı ise 3’ten 8’e yükselmiştir. Şartlı da olsa evet cevabı 9’dan ‘e düşmüştür.

Bu analiz öğrencilerin motivasyon seviyesinin düştüğü, öğrencilerin zorlandıkları ve anlaşılmaz olduğunu düşündükleri için de cevaplarını olumsuz yönde değiştirdiklerini göstermektedir. Oysa deney grubu uygulanan yöntemle olumlu güdülenmiş ve grubun öğrenme isteğinde artış görülmüştür. Bu durum klasik yöntemle işlenen dersin hem o sınıftaki öğrencileri hem de diğer sınıf öğrencilerini etkileyebileceğini vurgular.

Lise öğrencileri yaş itibari ile aşk, sevgi gibi kavramlarla daha iç içe olmasına rağmen Divan Edebiyatı gibi aşkı, sevgiyi en ileri düzeyde işleyen bir konuda öğrencilerin olumsuz kanı oluşturmasında klasik yöntemin uygulanması etkili olabilir.

Deney grubuna sorulan “Şiirin yazıldığı dönemin toplumunu zihninizde canlandırdığı kadar anlatır mısınız?” sorusuna verilen cevapların zevk ve eğlenceyi barındıran cevaplar, içeriğinde aşk acısına yer veren cevaplar, din ve tasavvuf içeren cevaplar, dönemin durumsal betimlemesini yapan cevaplar ve dönemim mekânsal, insanların fiziksel betimlemesine yer veren cevaplar olarak 5 başlık altında toplanabileceği görülmüştür.

Deney grubunun ön görüşmedeki cevapları şöyle şekillenmiştir: Zevk ve eğlence içerikli cevap veren öğrenci sayısı 7, içeriğinde sevgiliden kaynaklanan aşk acısının olduğu cevaplar 2, dini tasavvufi içeriğe sahip cevapların sayısı 3, dönemin durumsal betimlemesini yapan cevapların sayısı 4, mekânsal- fiziksel betimleme barındıran cevapların sayısı ise 4’tür. Bir öğrenci bu soruya ön görüşmede cevap vermemiş, bir öğrenci de sınıflamaya sokulamayan “O dönemde yaşayan yazarlar kafa karıştırmak için yazarlar” cevabını vermiştir.

Öğrencilerin cevaplarından bazı örnekler şunlardır:

Zevk ve eğlence içerikli cevaplar:

1. Gizli aşkların yaşandığı, insanların zevke önem verdiği sarayda zenginler gece eğlenceleri yaparken halk eziyet çekiyor.
2. Sanki her yerde aşıklar ve şaraplar var, herkes oturmuş şiir yazıyor
3. Herkesin rutin işlerinin olduğu, aşıkların birbirine şarkılar yaptığı toplum canlanıyor.
4. Kahramanlıklar, aşk ve yiğitliği benimsemiş bir toplum.
5. Her şey eski çağlardaki gibi savaşlar, aşıklar, sevilenler gibi objeler.
6. Aşk, kadın, şarap temalarında şeyler.
7. Saraydaki kadınlar, müzikli eğlenceler, sarayın bahçesindeki yeşillikler, güller, saraydaki karşılıksız aşklar, o dönemin kıyafetleri, saray yaşamı canlanıyor.

Aşk acısı ile ilgili cevaplar:

1. İnsanların sevdiği insanlara kavuşamadıkları, çile çektikleri bir dönem.
2. Doğa ve insan ilişkileri bütün gerçekliğiyle anlatılmıştır. Aşk insanı derinden yaralayan, seveni dertlendiren bir yapıda işlenmiştir. Bu dönemde her şey saf ve temizdir.

Dini tasavvufi içerikli cevaplar:

1. Tasavvufa önem veren bir toplum. Bir kesim dine ve tasavvufa önem verirken diğer kesim dünyaya, aşka yönelmiştir
2. Din ile ilgili insanlar, toplumun bilgili, kültürlü olduğunu düşünüyorum. Şiirlerde anlam derinliğinden ve söz sanatlarından bunu anlıyorum.
3. Aşk insanları, Allah aşkı yaşayan insanları ve bu şekilde bir hayat.

Durumsal betimleme yapılan cevaplar:

1. Düşüncelerini benzetmelerle anlatan bazen yiğit bazen aşık bir toplum.

2. Daha çok bir köy havası, yeşil bir alan, ortalıkta çocuklar, kahvehanelerde kakhaha sesleri yükselirken bir ağacın altında bir şeyler üretmeye çalışan Bakiler, Nedimler, Fuzuliler.
3. Dönemin siyasi ve sosyal olayları canlanıyor.
4. Toplum önemli derecede etkileyen olaylar, savaşlar, hastalıklar.

Mekânsal- fiziksel betimleme yapılan cevaplar:

1. Osmanlı devrini hatırlıyorum. Saraylar, hanlar, saray içi pazarlar aklıma geliyor.
2. Her yer yeşillik. Çayır çimen, atlar var. Her taraf şair kaynıyor, yetenekli şairler var.
3. Uzun ince kızlar ve onlara aşık olmuş Divan şairleri.
4. Eski toprak veya tahta evler, eski kâğıtlar ve mürekkep, kuş tüyü vb. şeyler

Son görüşmede öğrencilerin verdiği cevaplar ise şöyledir: Zevk ve eğlence içerikli cevaplar 7, içeriğinde sevgiliden kaynaklanan aşk acısının olduğu cevaplar 8, dini tasavvufi içeriğe sahip cevaplar 1, dönemin durumsal betimlemesini yapan cevaplar 3, mekânsal- fiziksel betimleme barındıran cevaplar ise 3'tür. Verilen cevapların niteliği ön görüşmede verilen cevaplarla benzerlik göstermektedir.

Öğrencelerin bu cevaplarıyla aşk acısı içeren cevaplar 2'den 8'e yükselmiş, eğlence içerikli cevaplar 7'de sabit kalmış, durumsal betimleme içerikli ve mekânsal – fiziksel betimleme içerikli cevaplar 4'ten 3'e, tasavvuf içerikli cevaplarsa 3'den 1'e düşmüştür.

Son görüşmedeki sonuçlarla öğrencilerin Divan Edebiyatı'ndaki acıdan hoşlanma temasını daha çok kavradıkları görülmüştür. Bu dönemde öğrencilere verilen metinlerde aşk ve eğlence içeriği öne çıkmaktadır. Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında ağırlıklı cevapların eğlence ve aşk acısı içerikli olduğu görülür. Öğrencilerin bu içerikteki cevapları %68'lik bir bütünü oluşturmaktadır.



Öğrencilerin bu soruyu cevaplama oranı son soruda % 100'e ulaşmış, bütün öğrencilerin zihninde dönemle ilgili bir şeyler canlanmıştır ki bu durumda tür değiştirme yönteminin başarılı olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunun cevapları şöyledir: Zevk ve eğlence içerikli cevaplar 6, içeriğinde sevgiliden kaynaklanan aşk acısının olduğu cevaplar 2, dönemin durumsal betimlemesini yapan cevaplar 7, mekânsal- fiziksel betimleme barındıran cevaplar ise 4'tür. 2 öğrenci bu soruya "zihnimde bir şey canlanmıyor" cevabını vermiştir. 1 öğrenci de "Aydın bir kesimin olduğu ve şiirleri onların okuduğu bir toplum" cevabını vermiştir.

Aşağıda verilen cevaplardan bazılarına yer verilmiştir.

Zevk ve eğlenceyle ilgili cevaplar:

1. Eğlenceye düşkün bir toplum
2. Aşk, sevgi, şarap, din. Osmanlı döneminde geçtiğini anlıyorum.
3. Eğlenceli, hüzünlü toplum. Lale devri olduğu için eğlenceye düşkün bir tablo.
4. Eğlenceye düşkün bir toplum.
5. Aşk, kadın, şarap.
6. Eğlenceye düşkün bir toplum.

Aşk acısı ile ilgili cevaplar:

1. Dönemle ilgili siyasi sosyal olaylar. Aşık, acı çeken bir toplum.
2. Köy hayatı yaşayan bir toplum, sevgili yüzünden hasta olan çocuklarına üzülen anneler, sert babalar canlanıyor.

Durumsal betimleme yapılan cevaplar:

1. Halkın huzur ve bolluk içinde olduğu bir tablo.
2. Bir yandan Allah sevgisi için şiir yazarken bir yandan sadece bir kez gördükleri kadınlar ve içtikleri şarap için şiir yazan asosyal bir toplum.
3. Huzurun, adaletin, barış ve sevginin olduğu bir toplum.

4. Rahat ve lüks içinde yaşayan insanlar ve onların aşkları vs. canlanıyor.
5. Şiirin insanlara zevk verdiği, insanların şiiirden zevk aldığı bir dönem.
6. İnsanların şiiirden zevk aldığı bir dönem.
7. Gazellerin yazıldığı zaman, zevk safa içinde saray himayesinde yaşayan şairler Müslüman bir toplum olmasına rağmen şarap ve içkilerin yüksek zümrede önem kazandığı bir dönem. Huzurlu, sıkıntısız ve maddi kaygıları olmayan bir toplum.

Mekânsal- fiziksel betimleme yapılan cevaplar:

1. Klasik köy kahvesinde oturan ihtiyarlar.
2. Yazıldığı dönemle ilgili olaylar, görüntüler aklıma geliyor.
3. Seviliyi canlandırabiliyorum, çoğu zaman bir şey canlanmıyor.
4. Eski elbiselerin giyildiği, el işlerinin yapıldığı, topluma ve kültüre değer veren bir toplum.

Kontrol grubunun son görüşmede verdiği cevaplar ise şöyledir: Zevk ve eğlence içerikli cevaplar 4, içeriğinde sevgiliden kaynaklanan aşk acısının olduğu cevaplar 4, dini tasavvufi içeriğe sahip cevaplar 2, dönemin durumsal betimlemesi yapılan cevaplar ise 3'tür. 8 öğrencinin zihninde hiçbir şey canlanmamıştır. 1 öğrenci de "Aşıklar canlanıyor" cevabını vermiştir.

Öğrencilerin son görüşme cevapları ön görüşme ile değerlendirildiğinde zihninde bir şey canlanmayan öğrenci sayısı 2'den 8'e, aşk acısı içeren cevapların sayısı 2'den 4'e yükselmiştir. Eğlence içerikli cevapların sayısı 6'dan 4'e, dönemin durumunu betimleyen cevapların sayısı 7'den 3'e düşmüştür. Mekânsal- fiziksel betimleme içeren cevap bulunmazken dini tasavvufi içerikli 2 cevap son görüşmede görülmüştür.

Bu değerlendirmelerle Klasik yöntemle öğrenen öğrencilerin zihninde olumsuz yönde bir değişim olduğu görülmektedir. Öğrencilerin aşk acısı, zevk- eğlence içerikli cevaplarının artması beklenirken öğrenciler zihinlerinde bir şey canlandıramadıklarını belirtmişlerdir. Ön

görüşmede mekânsal ve durumsal betimleme yapabilen öğrencilerin sayısı da son görüşmede düşmüştür. Bu son görüşme klasik öğretim yönteminin öğrencilerin “incelediği Divan şiirinden hareketle şiirin oluşmasına imkân veren zihniyetini belirler, Divan şiirinde temaların özelliklerini belirler, Şiir metninin hangi gelenekte yazıldığını belirler.” (MEB, 2005: 52, 53) kazanımını yerine getirmede yetersiz olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Deney grubuna sorulan “Gazel tarzında şiir yazabilir misiniz?” sorusuna verilen cevaplar şu şekildedir: “Evet yazabilirim” 3 öğrenci, “hayır, yazamam” 11 öğrenci, net olarak cevap veremeyen “olabilir” gibi cevap veren 2 öğrenci, “yazarım ancak” şeklinde şartlı cevap veren 6 öğrenci bulunmaktadır.

Şartlı olarak cevap veren öğrencilerin öne sürdüğü şartlar ise şöyledir:

1. Daha fazla Arapça ve Farsça sözcük bilirse yazabilirim
2. Yazarım ama anlam derinliği olmaz.
3. Çok çalışmam lazım
4. Basit bir şekilde yazabilirim.
5. Yabancı kelimeleri kullanmadan yazabilirim.

“Hayır” cevabını veren öğrencilerin açıklamalarıysa şöyledir:

1. Yeteneğim yok.
2. Kelimeleri bilmiyorum.
3. Bilgim yok.
4. Arapça ve Farsça bilmem gerekiyor.

Deney grubu öğrencilerinin son görüşmede verdikleri cevaplar şöyledir: Öğrencilerin 15 tanesi “evet yazabilirim”, 2’si “hayır yazamam” cevabını vermiş, 1 tanesi cevap vermemiş ve 4’ü şartlı evet olarak cevap vermiştir.

Ön görüşmede “hayır” cevabını veren 10 öğrenci cevabını son görüşmede “evet” olarak değiştirmiş, cevabını “olabilir” olarak belirten 2 öğrenci cevabını “evet” olarak

değiştirmiş, 1 öğrenci ön görüşmedeki “evet” cevabını “hayır” olarak değiştirmiş ve 1 öğrencinin cevabı ise ön görüşmede ve son görüşmede değişmemiş “hayır” olarak sabit kalmıştır. Ön görüşmede şartlı olarak “olabilir” diyen 1 öğrenci ise son görüşmede cevap vermemiştir.

Öğrencilerin bu son görüşmede verdiği cevaplarla “yazabilirim” yanıtı 3’ten 15’e anlamlı bir yükseliş göstermiş, “hayır” cevabı 11’den 2’ye, “yazarım ancak” şeklinde olan cevap ise 6’dan 4’e düşmüştür.

Öğrencilerin uygulanan yeni yöntemle kendilerine olan güvenlerinin arttığı evet cevaplarındaki anlamlı yükselişte görülmektedir. “Evet” cevabı içerisinde “yazarım ancak” biçiminde olan cevaplar da dahil edilebilir. Çünkü öğrencilerin şartlı olan cevaplarına bakıldığında Arapça ve Farsça sözcükler olmadan aynı anlam yoğunluğunun veya akustik düzenin sağlanamadığı için şiir yazamayacaklarını belirttikleri görülmüştür. Bu bağlamda cevapları “Evet”e yakındır. Bu şekilde değerlendirildiğinde öğrencilerin %91’inin bu noktada kendisine güvenin oluştuğu ve kendini yeterli gördüğü söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön görüşmede verdiği cevaplar ise şöyledir: Şartlı olarak “evet” cevabını veren 1, cevapsız bırakan 1 ve “hayır” cevabını veren 20 öğrenci vardır.

Şartlı olarak “evet” cevabını veren öğrenci “Çok uğraşırsam yazabilirim” şeklinde cevap vermiştir. “Hayır” diyen öğrencilerse bunun için bir açıklama yapmamıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin son görüşmede cevapları şöyle şekillenmiştir: “Hayır” diyen öğrenci sayısı 19, “evet” diyen öğrenci sayısı 2’dir. 1 tane de şartlı olarak “evet” cevabını veren öğrenci vardır. Şartlı olarak “evet” cevabını veren öğrencinin şartı “Osmanlıca ve Eski Türkçe bilirim yazabilirim”dir.

Ön görüşmede şartlı olarak “evet” cevabını veren 1 öğrenci ve cevap vermeyen 1 öğrenci son görüşmede cevap olarak “hayır” demiştir. Ön görüşmede “hayır” cevabı veren

öğrencilerden 2'si son görüşmede kararını “evet” olarak 1 tanesi de şartlı “evet” olarak değiştirmiştir.

Öğrencilerin son görüşmedeki cevaplarıyla “hayır yazamam” cevabı 19'dan 20'ye çıkmış, “evet yazabilirim” cevabı 0'dan 2'ye yükselmiş ve “yazarım ancak” şeklinde olan cevap ise sabit kalmıştır.

Deney grubunda görülen artışın tersine kontrol grubunun davranışında olumlu bir değişiklik görülmemektedir. Uygulama yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin özgüvenlerinde bir değişiklik olmamış, öğrenciler gazel tarzında bir gazel yazmanın kendileri için uygun olmadığını düşünmeye devam etmişlerdir.

### **Tür Değişirme Yönteminin Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerindeki Etkisi**

Seçilen yöntemler dersin etkili ve keyifli öğrenilmesini sağladığı gibi öğrenmeyi de kalıcı hale getirmelidir. Tür değişirme yöntemi ile dersler daha etkili ve eğlenceli geçmiştir. Bu durum önceki bölümde de açıklanmıştır. Ancak bu yöntemle yapılan derslerin de kalıcı olması gereklidir.

Bu nedenle tür değişirme yöntemi ile işlenen dersin kalıcılığı konusunda, yöntem uygulandıktan 3 ay sonra yapılan sınav sonuçları değerlendirilmiştir.

Birinci bölümde Divan Edebiyatı mazmunlarının kullanımı, ikinci bölümde beyitleri düz cümleye çevirme, üçüncü bölümde Divan Edebiyatı kelime bilgisi ölçülmeye çalışılmıştır.

Sınavın birinci bölümünde Divan Edebiyatı'ndaki benzetmeleri sevgiliyle eşleştirildiği kısımda deney grubu öğrencilerinin soruları doğru cevaplama kontrol grubuna göre % 50 daha başarılı olduğu görülmüştür. Kontrol grubu soruları doğru cevaplama %50 başarı gösterirken deney grubu % 74 başarı göstermiştir.

Soruların cevaplanmasında deney grubu tüm sorularda %60 cevaplama oranının altına hiç düşmemiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin kimi sorularda başarı oranı çok yüksek kimi sorularda ise çok düşüktür. Örneğin kontrol grubu öğrencileri 1., 2. ve 13. soruları doğru cevaplama %84; 3., 9. ve 16. soruları doğru cevaplama %16 ve aşağısında başarı göstermiştir. %50'nin altında cevaplanan ise 9 soru vardır.

Deney grubu öğrencilerinin doğru cevaplayamadığı herhangi bir soru olmamasına karşın kontrol grubu öğrencileri 9. soruya doğru cevap verememişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin doğru cevaplayamadığı 9. soruya deney grubu öğrencileri %76 doğru cevap vermiştir.

Kontrol grubunun zorlandığı görülen 3, 6, 9, 10, 12, 15, 17. sorularda cevaplama oranları %30'un altında kalmıştır. Deney grubu ise bu sorulara %60 ve üzerinde doğru cevap verdiği görülmüştür.

Bu durum uygulanan yöntemin öğrencilerde kalıcı bir etki bıraktığını kanıtlar niteliktedir. Öğrencilerdeki bu durum kalıcı öğrenmeyi ve Divan Edebiyatı'nın temeli sayılabilecek mazmunların öğretimindeki başarıyı ortaya koyar niteliktedir.

Öğrencilerin 1. bölüm için sınav başarılarına bakıldığında 50 puan bir geçme sınırı kabul edilirse deney grubundan sadece 1 öğrenci başarısız olurken kontrol grubunda 7 öğrenci başarısız olmuştur. Bunu yüzdeler olarak ifade edersek deney grubunun başarı oranı % 95.45 iken kontrol grubunun başarı oranı %68.18 olmuştur.

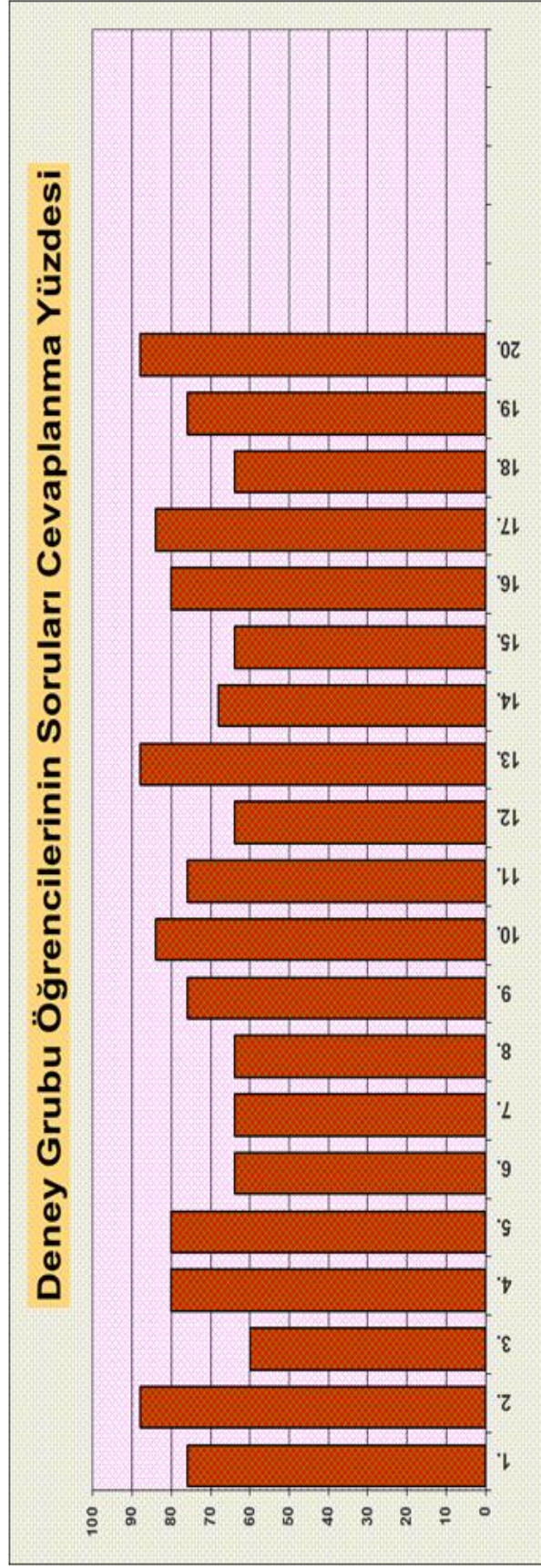
Öğrencilerin genel başarılarına bakıldığında deney grubunda 80 puan ve üstü alan 13 öğrenci varken kontrol grubunda 80 puan ve üstü alan sadece 4 öğrenci vardır.

Deney grubunda öğrenciler tarafından 20 üzeri doğru cevaplanan soru sayısı 8 iken bu durum kontrol grubunda sadece 3 soru için geçerlidir.

Bu durum uygulanan yöntemin öğrenme üzerindeki etkisini açıkça gösterir. Öğrencilerle yapılan uygulamaya dönük etkinlikler öğrencilerin kelime kullanımlarını pekiştirdiği ve hayal güçlerini geliştirdiği için mazmunların kullanımındaki başarılarını olumlu yönde etkilemiştir.

### Mazmunların Kullanımı

SORULAR	SORU		SORU		SORU		SORU		SORU		SORU		SORU		SORU		SORU		SORU		ORTA BAŞARI YÜZDESİ		
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	%	%	
YÜZDELİK BAŞARI	76	88	60	80	80	64	64	64	76	84	76	64	88	68	64	80	84	64	76	88	74	%	%



Grafik 1. Deney Grubu Öğrencilerinin Mazmun Kullanımı İle İlgili Soruları Cevaplanma Yüzdesi

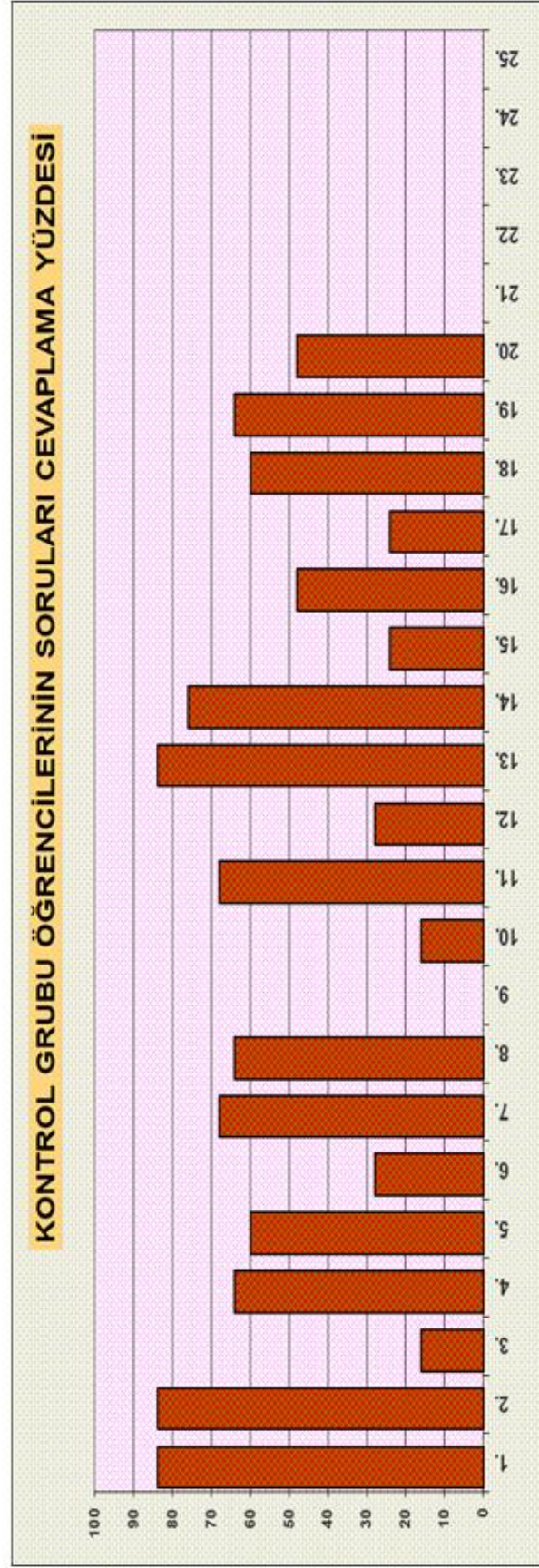


Öğrenci 1	85																				
Öğrenci 2	85																				
Öğrenci 3	85																				
Öğrenci 4	95																				
Öğrenci 5	85																				
Öğrenci 6	90																				
Öğrenci 7	85																				
Öğrenci 8	90																				
Öğrenci 9	85																				
Öğrenci 10	70																				
Öğrenci 11	80																				
Öğrenci 12	80																				
Öğrenci 13	95																				
Öğrenci 14	100																				
Öğrenci 15	75																				
Öğrenci 16	45																				
Öğrenci 17	90																				
Öğrenci 18	95																				
Öğrenci 19	85																				
Öğrenci 20	90																				
Öğrenci 21	95																				
Öğrenci 22	95																				



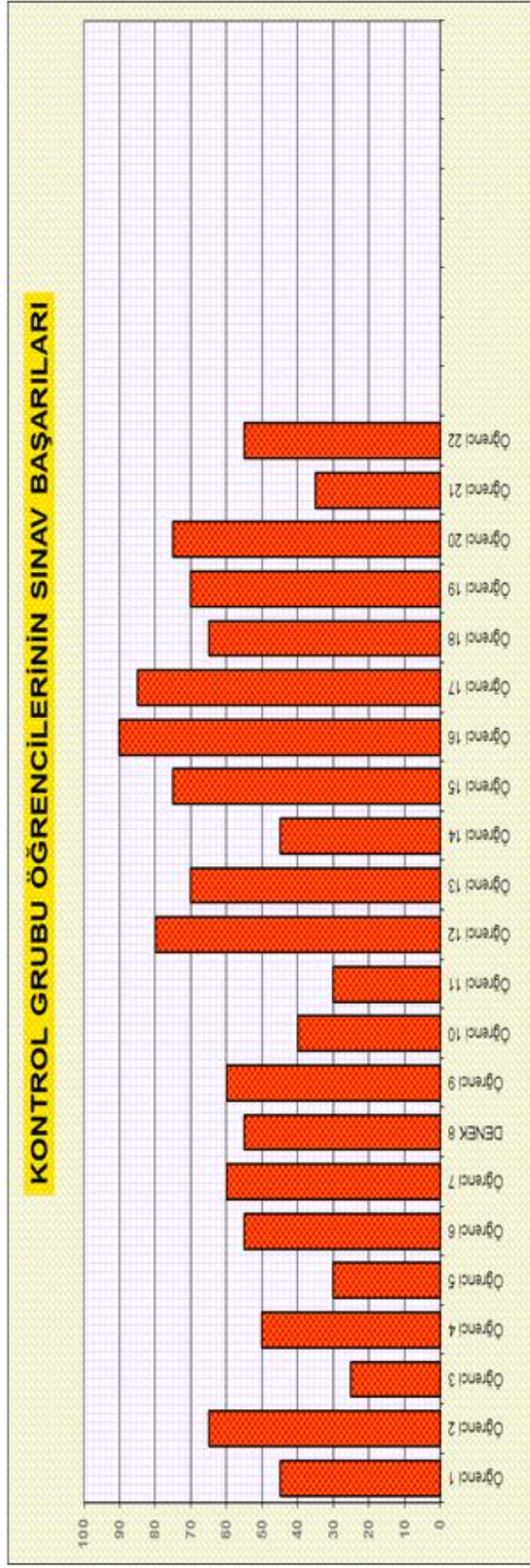
Grafik 2. Deneysel gruba öğrencilerin maddelerin kullanımı ile ilgili sorulardaki sınav başarıları

SORULAR	YÜZDESEL BAŞARI																										
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	ORT.	
%	84	84	16	64	60	28	68	64	0	16	68	28	84	76	24	48	24	60	64	48							50
%																											



Grafik 3: Kontrol grubu öğrencilerin mazmun kullanımı ile ilgili soruları cevaplama yüzdesi.

Oğrenci 1	45	
Oğrenci 2	65	
Oğrenci 3	25	
Oğrenci 4	50	
Oğrenci 5	30	
Oğrenci 6	55	
Oğrenci 7	60	
OGRENCI 8	55	
Oğrenci 9	60	
Oğrenci 10	40	
Oğrenci 11	30	
Oğrenci 12	80	
Oğrenci 13	70	
Oğrenci 14	45	
Oğrenci 15	75	
Oğrenci 16	90	
Oğrenci 17	85	
Oğrenci 18	65	
Oğrenci 19	70	
Oğrenci 20	75	
Oğrenci 21	35	
Oğrenci 22	55	



Grafik 4. Kontrol grubu öğrencilerinin mazzunun kullanımı ile ilgili sorulardaki sınav başarıları.

Sınavın ikinci bölümünde öğrencilerden bir birinden bağımsız olarak verilen beyitleri düz cümleye çevirmeleri istenmiştir.

Öğrencilerin bu bölümde soruları doğru cevaplama oranlarına bakıldığında deney grubunun kontrol grubuna göre %100 daha başarılı olduğu görülmektedir. Deney grubu soruların %60'ını doğru cevaplarken kontrol grubunun soruları doğru cevaplama oranı %30 düzeyinde kalmıştır.

Soruların tamamının cevaplanmasında deney grubu %30 cevaplama oranının altına hiç düşmemiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin başarı oranının kimi sorularda çok yüksek kimi sorularda çok düşük olduğu görülmüştür. Örneğin kontrol grubu öğrencileri 6, 8 ve 10. soruları en fazla %12; 2, 3 ve 9. soruları en fazla %40 oranında doğru cevaplamıştır.

Kontrol grubu öğrencileri tarafından %50'nin altında doğru cevaplanan 9 soru vardır. Deney grubunun %50'nin aşığında doğru cevapladığı soru sayısı 3'tür

Deney grubu öğrencilerinin doğru cevaplayamadığı herhangi bir soru olmamasına karşın kontrol grubu öğrencileri 10. soruya doğru cevap verememişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin doğru cevaplayamadığı 10. sorunun deney grubu öğrencileri tarafından doğru cevaplama oranı %40'tır.

Kontrol grubunun zorlandığı 6, 7, 8 ve 10. sorularda cevaplama oranı %20'nin altındayken deney grubu öğrencileri bu sorulara %30'un üzerinde doğru cevap vermiştir.

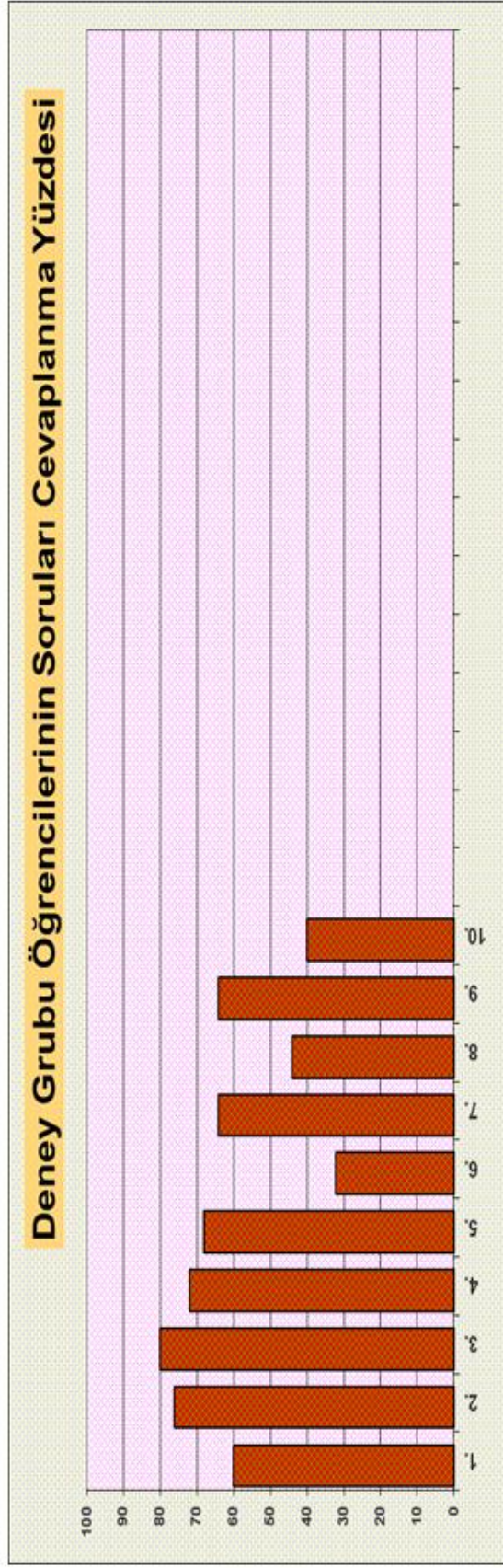
Öğrencilerin ikinci bölüm için sınav başarılarına bakıldığında 50 puan bir geçme sınırı kabul edilirse deney grubundan sadece 4 öğrenci başarısız olurken kontrol grubunda bu sayı 16'dır. Bunu yüzdeler olarak ifade edersek deney grubunun başarı oranı % 81.81 iken kontrol grubunun başarı oranı %27.27 olmuştur.

Öğrencilerin genel başarılarına bakıldığında deney grubunda 80 puan ve üstü alan 7 öğrenci varken kontrol grubunda 80 puan ve üstü alan öğrenci yoktur.

İki grubun da zorlandığı 6, 7, 8 ve 10. sorular değerlendirme dışında tutulduğunda diğer sorulara deney grubu öğrencilerinden en az 15 en çok 20 öğrenci doğru cevap vermiştir. Kontrol grubu öğrencileri zorlanılan 6, 7, 8 ve 10. sorular değerlendirme dışı tutulduğunda doğru cevap veren öğrenci sayısı en az 8 en çok 18 olmuştur.

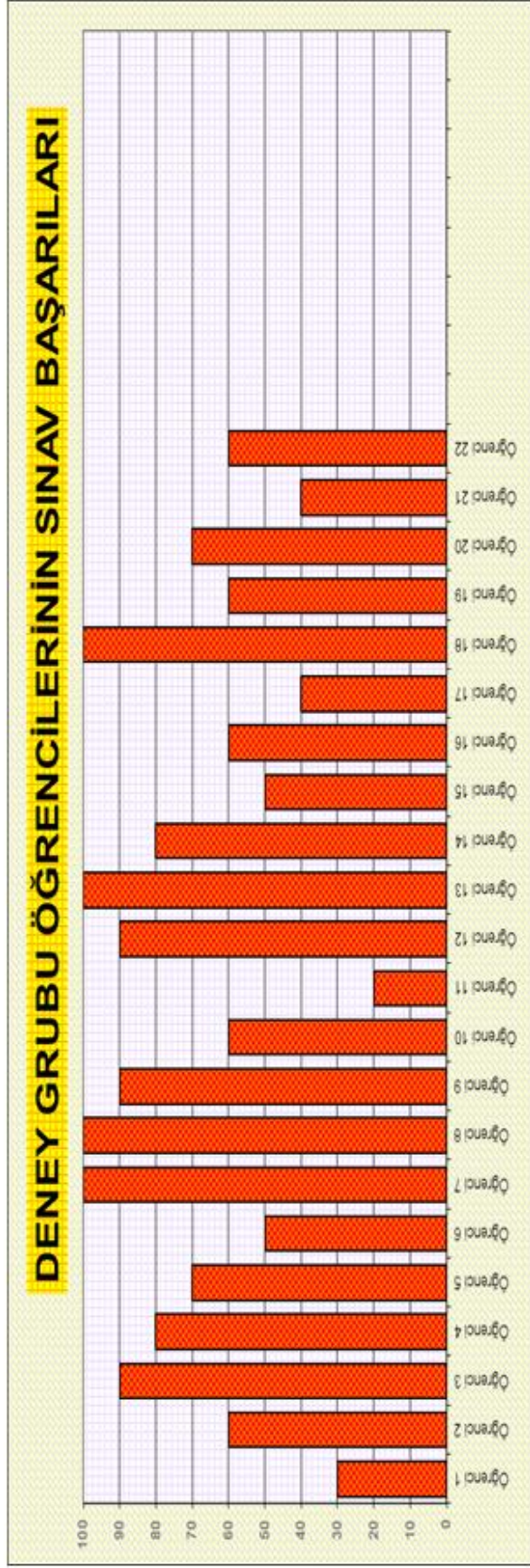
### Beyitleri Düz Cümleye Çevirme

SORULAR	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	SORU	ORT. BAŞARI YÜZDESİ
YÜZDELİK BAŞARI	60	76	80	72	68	32	64	44	64	40	40	60
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%



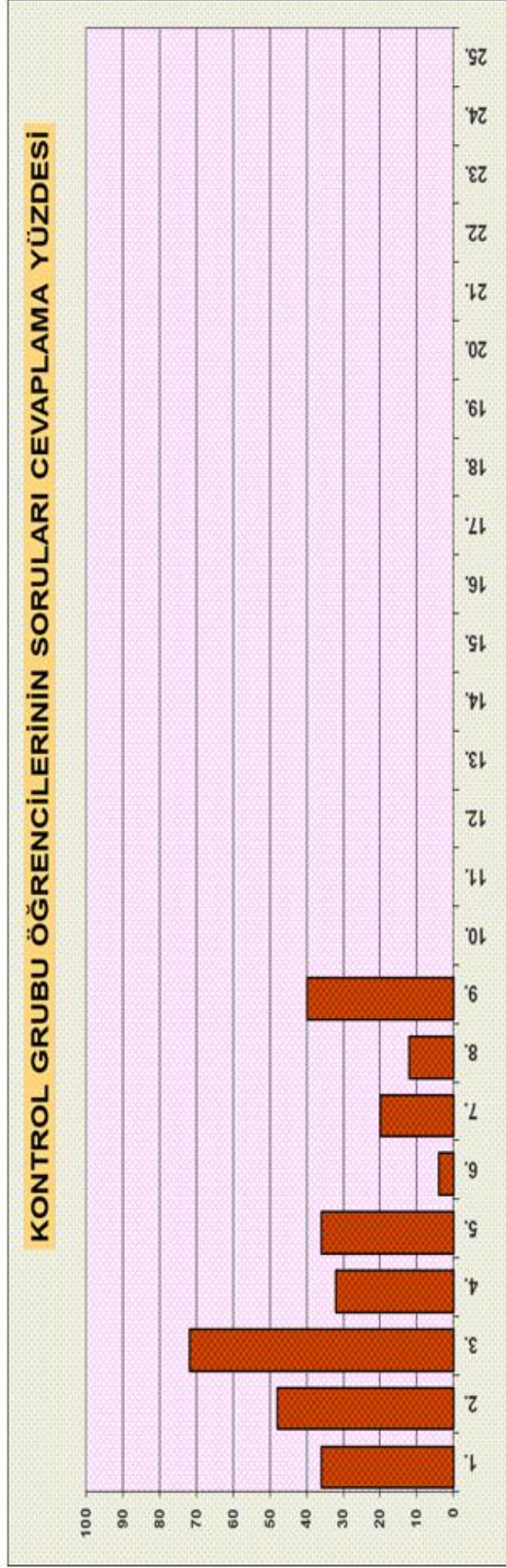
Gratik 5. Deney grubu öğrencilerinin beyitleri düz cümleye çevirme ile ilgili soruları cevaplanma yüzdesi

Öğrenci 1	30	60
Öğrenci 2	90	90
Öğrenci 3	80	80
Öğrenci 4	70	70
Öğrenci 5	50	50
Öğrenci 6	100	100
Öğrenci 7	100	100
Öğrenci 8	100	90
Öğrenci 9	60	90
Öğrenci 10	20	60
Öğrenci 11	90	20
Öğrenci 12	100	90
Öğrenci 13	80	100
Öğrenci 14	50	80
Öğrenci 15	60	50
Öğrenci 16	40	60
Öğrenci 17	100	40
Öğrenci 18	60	100
Öğrenci 19	70	60
Öğrenci 20	40	70
Öğrenci 21	60	40
Öğrenci 22	60	60



Gratik 6. Deneey grubu öğrencilerinin beyitleri düz cümleye çevirme ile ilgili sonlardaki sınav başarıları

SORULAR	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	ORT. BAŞARI	YÜZDESİ
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
YÜZDELİK BAŞARI	36	48	72	32	36	4	20	12	40	0																	30



*Grafik 7.* Kontrol grubu öğrencilerinin beytleri düz cümleye çevirme ile ilgili soruları cevaplanma yüzdesi





Üçüncü bölümde öğrencilere gösterilen metinlerden hareketle bu metinlerde kullanılan kelimeler üzerinde öğrenci yeterliliği ölçülmüştür.

Öğrencilerin bu bölümde soruları doğru cevaplama oranlarına bakıldığında deney grubunun kontrol grubuna göre %50 daha başarılı olduğu görülmektedir. Deney grubu soruların %62'sini doğru cevaplarırken kontrol grubunun soruları doğru cevaplama oranı %41 düzeyinde kalmıştır.

Soruların cevaplanmasında deney grubu 30 sorunun 21'inde %50 cevaplama oranı yakalarken kontrol grubu 13 soruda %50 doğru cevaplama oranını yakalamıştır.

Kontrol grubu öğrencilerinin 10, 16, 18, 19, 22, 23, 25, 28 ve 29. soruları doğru cevaplama oranı %20'nin altındayken deney grubu bu sorulardan sadece 18. soruda %20'nin altında kalmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin doğru cevaplayamadığı herhangi bir soru olmamasına karşın kontrol grubu öğrencileri 16 ve 25. sorulara doğru cevap verememişlerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin doğru cevaplayamadığı 16. ve 25. soruların deney grubu öğrencileri tarafından doğru cevaplama oranı %28 ve %44'tür

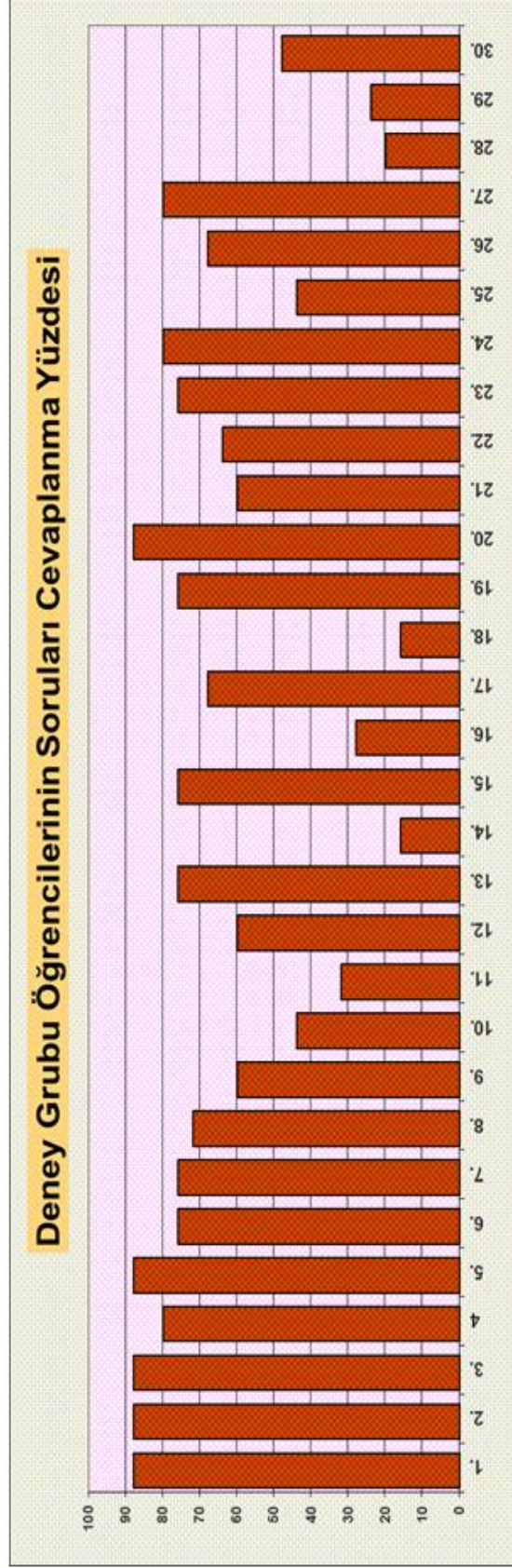
Öğrencilerin üçüncü bölüm için sınav başarılarına bakıldığında 50 puan bir geçme sınırı kabul edilirse deney grubundan sadece 1 öğrenci başarısız olurken kontrol grubunda 15 öğrenci başarısız olmuştur. Bunu yüzdeler olarak ifade edersek deney grubunun başarı oranı % 95, 45 iken kontrol grubunun başarı oranı %31, 81 olmuştur.

Öğrencilerin genel başarılarına bakıldığında deney grubunda 80 puan ve üstü alan 6 öğrenci varken kontrol grubunda 80 puan ve üstü alan 3 öğrenci vardır.

Deney grubunda öğrenciler tarafından 20 üzeri doğru cevaplanan soru sayısı 8 iken bu durum kontrol grubunda sadece 3 soru için geçerlidir.

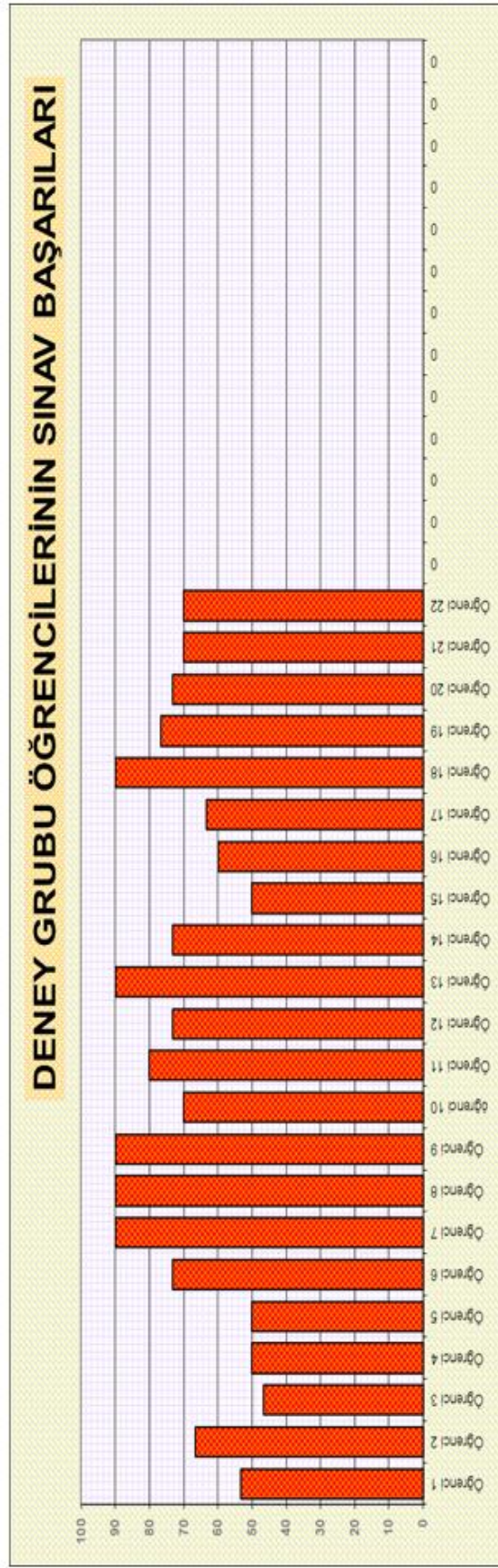
### Kelime Bilgisi

SORULAR	SORU		% YÜZDELİK	SORU	SORU		% YÜZDELİK	SORU	SORU		% YÜZDELİK	SORU	SORU		% YÜZDELİK	SORU	SORU		% YÜZDELİK	SORU	SORU		% YÜZDELİK	SORU	SORU		% YÜZDELİK	SORU	SORU		% YÜZDELİK	SORU	SORU		% YÜZDELİK	SORU	SORU		% YÜZDELİK	SORU	SORU		% YÜZDELİK
	1	2			3	4			5	6			7	8			9	10			11	12			13	14			15	16			17	18			19	20			21	22	
	88	88	88	80	88	76	72	60	44	32	60	76	16	76	28	68	16	76	76	88	60	64	76	80	44	68	80	20	24	48	62												



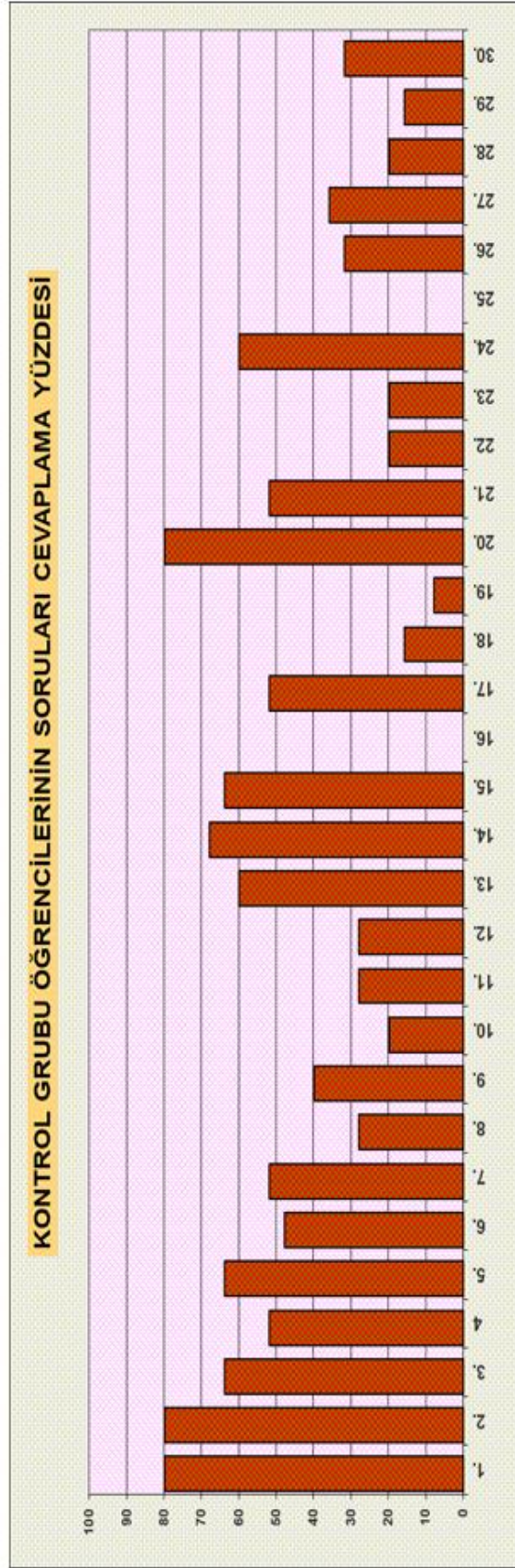
Gratik 9: Deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ile ilgili soruları cevaplanma yüzdesi

533	Öğrenci 1	
66.6	Öğrenci 2	
46.6	Öğrenci 3	
50	Öğrenci 4	
50	Öğrenci 5	
73.3	Öğrenci 6	
90	Öğrenci 7	
90	Öğrenci 8	
90	Öğrenci 9	
70	Öğrenci 10	
80	Öğrenci 11	
73.3	Öğrenci 12	
90	Öğrenci 13	
73.3	Öğrenci 14	
50	Öğrenci 15	
60	Öğrenci 16	
63.3	Öğrenci 17	
90	Öğrenci 18	
76.6	Öğrenci 19	
73.3	Öğrenci 20	
70	Öğrenci 21	
70	Öğrenci 22	



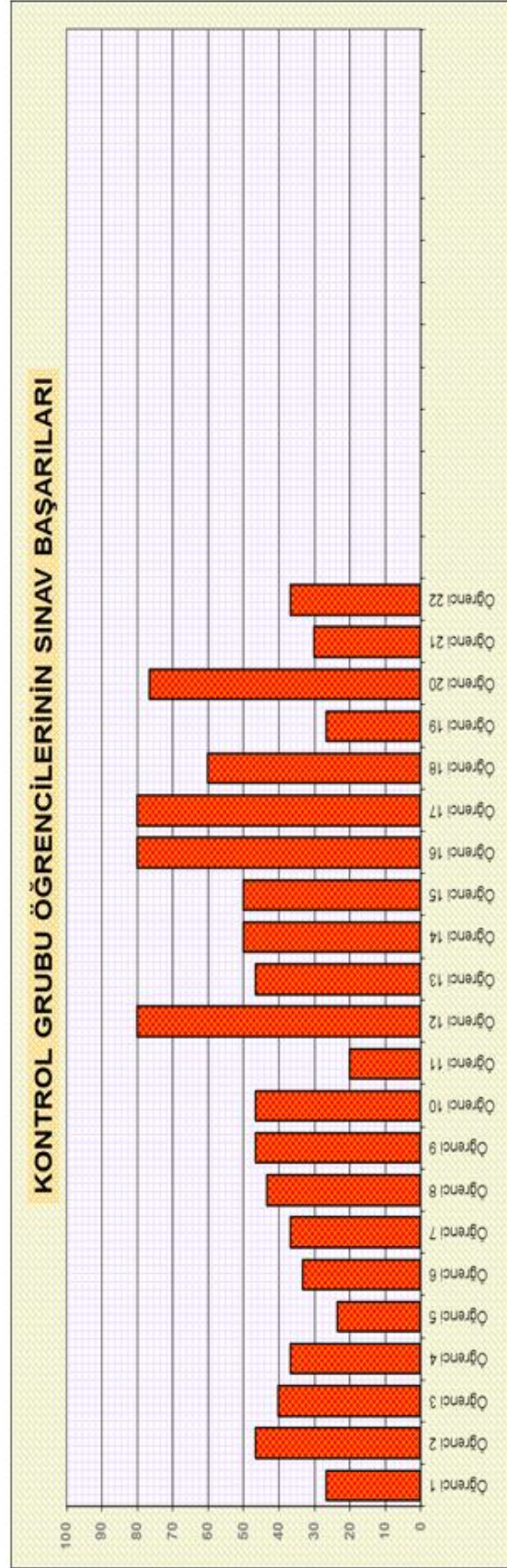
*Grafik 10.* Deney grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ile ilgili sorulardaki sınav başarıları

SORULAR		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.	27.	28.	29.	30.	ORT. BAŞARI YÜZDESİ
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
<b>YÜZDELİK BAŞARI</b>		80	80	64	52	64	48	52	28	40	20	28	28	60	68	64	0	52	16	8	80	52	20	20	60	0	32	36	20	16	32	41



Grafik 11. Kontrol grubu öğrencilerinin kelime bilgisi ile ilgili soruları cevaplanma yüzdesi

Öğrenci 1	26,6	
Öğrenci 2	46,6	
Öğrenci 3	40	
Öğrenci 4	36,6	
Öğrenci 5	23,3	
Öğrenci 6	33,3	
Öğrenci 7	36,6	
Öğrenci 8	43,3	
Öğrenci 9	46,6	
Öğrenci 10	46,6	
Öğrenci 11	20	
Öğrenci 12	80	
Öğrenci 13	46,6	
Öğrenci 14	50	
Öğrenci 15	50	
Öğrenci 16	80	
Öğrenci 17	80	
Öğrenci 18	60	
Öğrenci 19	26,6	
Öğrenci 20	76,6	
Öğrenci 21	30	
Öğrenci 22	36,6	



Grafik 12. Kontrol grubu öğrencilerin kelime bilgisini ilgilendiren sorulardaki sınav başarıları

Soruların genel değerlendirmesine bakıldığında Deney grubunun 3 bölüm ortalaması %31 ile %18 arasında değişirken kontrol grubu öğrencilerinin 3 bölüm başarı ortalaması %26 ile %7 arasında değişmektedir. Deney grubunda %20'nin üzerinde başarı sağlayan 19 kişi varken kontrol grubunda sadece 5 kişi vardır.

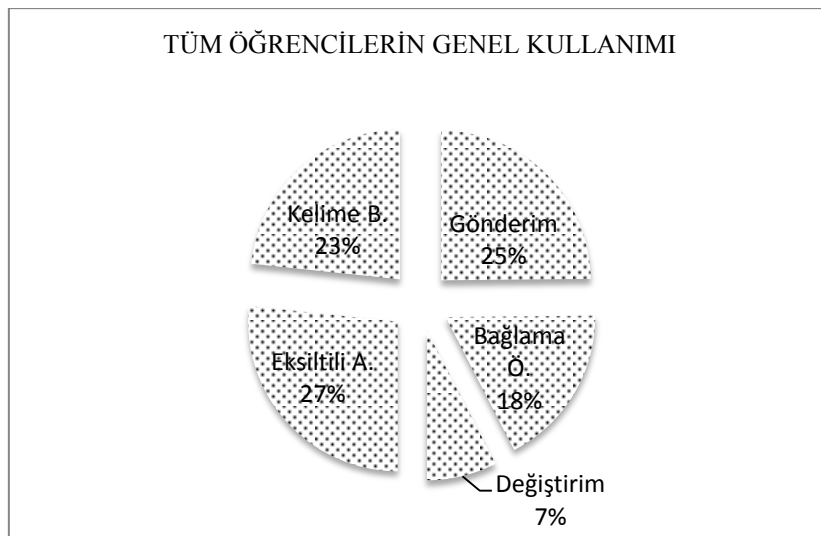
Deney grubunun yığılma noktası %20-%25 aralığında 11 kişi iken kontrol grubunun yığılma noktası %10-%15 10 kişidir.

### **Tür Değişirme Yöntemi ile Oluşturulan Metinlerin Analizi**

Bu bölümde öğrenciler daha önce işlenen Divan Edebiyatı metinlerini hikâye türüne dönüştürmüşlerdir. Öğrencilere hikâye yazmaları için işlenen Divan Edebiyatı metinlerinden belirli sözcüklerle kavram alanı sunulmuştur. Güdümlü bir yazdırma işlemi yaptırılmıştır. Özellikle yorum becerisini geliştirmeyi amaçlayan tür değişirme yöntemi ile oluşturulan metinler betimleme, çözümlleme ve yorumlama aşamalarında analiz edilmiştir.

#### **Betimleme.**

#### **Bağdaşıklık analizi.**



*Grafik 13: Bağdaşıklık öğelerinin kendi içinde kullanım oranları*

Yukardaki tablo öğrencilerin kullandığı tüm bağdaşıklık sağlayan sözcükler içerisinde bağdaşıklık öğelerinin dağılımını göstermektedir. Grafikte en büyük parça %27 ile eksiltile anlatım kısmındadır. Bu durum Türk dilinin dil bilgisel yapısıyla paralellik gösterir. Türk dili yüklemelerine gelen kişi ekleriyle cümle başında kişi zamiri kullanılmasına ihtiyaç bırakmaz. Öğrencilerin kullandığı eksiltile anlatımın büyük bölümü bu şekilde oluşturulmuştur. Öğrencilerin eksiltile anlatım oluşturduğu bir başka yöntem ise ortak tamlayan ya da tamlanan kullanılması şeklindedir.

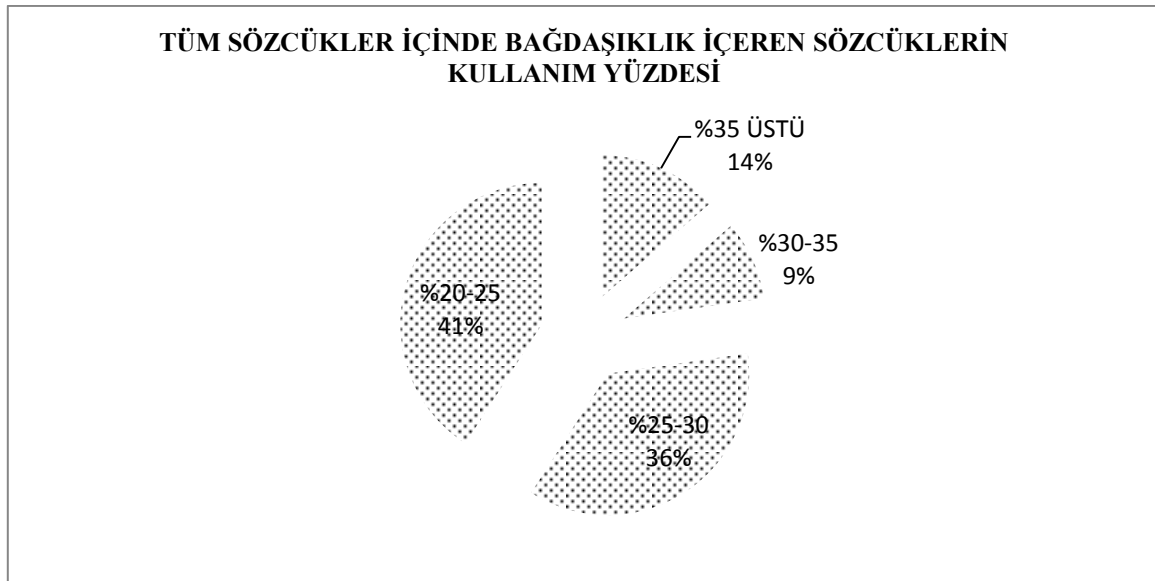
İkinci sırada gönderim öğeleri yer almıştır. Zamirlerin sağladığı kolaylık öğrencilerin bu alanda kullanım oranını artırmıştır. Öğrenciler farkında olmasa da bugüne kadar okudukları kitaplarda ve günlük kullanımda zamir kullanımını teşvik edilmektedir. Yazılı ve sözlü anlatımda aynı şahısların sürekli kullanımını anlatımı sıkıcı ve boğucu bir hale getireceği için zamir kullanımını ön plana çıkarmaktadır.

Kelime bağdaşıklığı üçüncü sırada yer almaktadır. Yazılan farklı alanlardaki metinlerde değişse de kelime bağdaşıklığı her metin içinde önemli bir yer tutar. Her metin belli bir amaç doğrultusunda şekillenir. Bu amaca bağlı olarak belli literatürdeki kelimeler daha fazla kullanılır. Bu durum çoğu zaman istemsiz olarak gerçekleşir. Öğrenci metinlerindeki yüzdenin diğer öğelere yaklaşık oranda olması ise metinlerin kısmen güdümlü yazdırılmış olmasındandır. Öğrencilerin verilen sözcüklerin içinde bulunduğu bir hikâye yazmaları istendiği göz önüne alındığında bu kavram alanındaki diğer sözcüklerin iştirak etmesi yüzdeyi diğer bağdaşıklık öğelerine yaklaştırmıştır.

Bağlama öğeleri %18'lik payla 4. sırada yer almıştır. Bu durum öğrencilerin uzun ve karmaşık cümleler kurmak yerine kısa ve anlaşılır cümle kurmada daha başarılı olduklarını göstermektedir. Burada bağlama öğelerinin kullanım adedi temel alınarak yüzdelik dilim belirtilmiştir. İki cümle içerisinde bir ya da iki bağlama ögesi kullanılabilecekken iki cümle içinde birden fazla zamir, birden fazla kelime bağdaşıklığı içeren sözcük kullanılabilir. Eğer

bağlama öğelerinin kullanılma frekansı değil de bağladığı bölümlerin büyüklüğü baz alınırsa %18'lik payın gerçek değeri anlaşılır.

Son sırada % 7'lik dilim ile değiştirim öğeleri yer almıştır. Değiştirim için daha çok aynı, öyle ve böyle sözcükleri tercih edilmiştir. Bu oran da sadece bu sözcükler için düşünüldüğünde yüksek kabul edilebilir.



*Grafik 14.* Tüm sözcükler içinde bağdaşıklık içeren sözcüklerin kullanım yüzdesi

Yukarıdaki tabloda öğrencilerin oluşturduğu metinlerde bağdaşıkla ilgili kullandığı sözcüklerin yüzdeler olarak oranı verilmiştir. Öğrencilerin tamamının metinlerinde bağdaşıkla ilgili sözcükler % 20'nin üzerindedir. Yığılma aralığı olarak %20-25'lik kısım görülmektedir. Öğrencilerin metinleri oluştururken kullandığı toplam sözcük sayısının 98 ile 507 arasında olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin bağdaşıklık kullanımını daha anlamlı hale gelmektedir.



## **Çözümleme.**

### **Tutarlılık analizi.**

Her metin türü kendi içinde bir yapısal ağ sistemiyle bütünlüğünü oluşturur. Bu yapısal sistem türden türe farklılık gösterir. Düşünce yazıları ile sanatsal yazıların yapılarının birbiriyle uyuşması beklenemez. Düşünce yazıları bir fikrin savunulması yahut bir görüşün ortaya atılmasına kaynaklık eden yazı türleri içerisinde salt bilgi, gözlem, deney ve bunların yorumlanmasından oluşan bir süreci içerebilecek bir yapı oluşturmaldır. Sanatsal metinler bireyi zevk ve heyecana sürüklemekle mükelleftir. Bu tarz bir metinde yapı unsurları bu durumu sürdürebilecek nitelikler taşıması gerekir (Taşdelen: 2006a, MEB, 2005 )

Fikir yazıları düşünsel plana dayalı olarak yazılır. Bu düşünsel plan sayesinde anlatım düzgün mantıklı bir sırayla ilerler. Metnin bütünlük sağlaması(tutarlı olması) için bu plan gereklidir. Sadece bu düşünsel plan metnin tutarlılığını sağlamada yeterli değildir. Bununla beraber metni oluşturan her parçanın da bir biri içinde uyumlu olması gerekir. Düşünce yazılarında bu parçalar paragraflar ve paragrafı bir araya getiren cümlelerken sanat metinlerinde bu tutarlılık öğeleri daha karmaşıktır. Bu çalışmada hikaye türü tür değiştirme yönteminin son basamağını yani ulaşılabilecek türü temsil ettiği için ulaşılan metnin hikaye tutarlılığı taşıyıp taşımadığının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu tespit için çalışmada ele alınan hikâyelerin yapısal incelmesinde tutarlılığa etki edecek öğeler Hayati AKYOL, Kubilay YAZICI ve MEB 12. sınıf Dil ve Anlatım ders kitabında yer alan hikâye ve roman inceleme yöntemleri baz alınarak geliştirilmiştir. Hikâyelerdeki tutarlılığı belirlemek için 4 temel başlık ve bu başlıklara bağlı alt maddeler geliştirilmiştir. Dört temel başlık hikâyenin ana unsurları olan kişiler, olay, mekân ve zaman olarak belirlendi. Bu başlıkları sorgulayan maddeler de alt başlık olarak tanımlanmıştır. Ana başlıklar ve alt başlıklar şöyledir:

## 1) Kişiler

- a) Kişi kadrosu var.
- b) Kişi adları var.
- c) Kişilerin fiziki betimlemesi var.
- d) Kişilerin statüsel betimlemesi var.
- e) Kişilerin ruhsal betimlemesi var.
- f) Kişiler betimlenmemiş.

## 2) Olay

- a) Başlatıcı olay vardır.
- b) Olaylar düzgün mantıklı sırayla ilerler.
- c) Olaylar düzgün olmasa da bir bütünlük yaratır.
- d) Yazarın anlatmadığı zihninde kalan kısımlar var.
- e) Olaylar düzgün bir sonla biter.
- f) Olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi var.

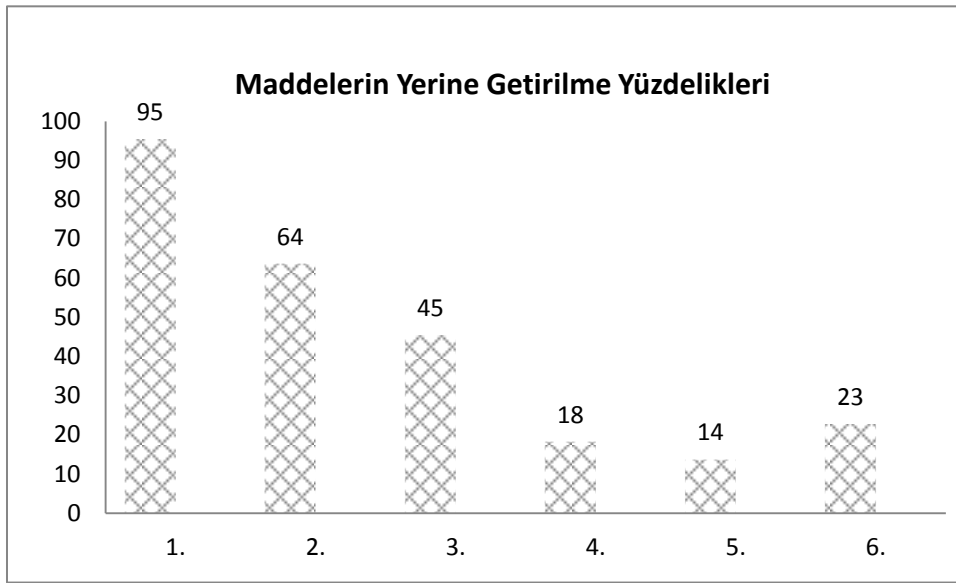
## 3) Mekan

- a) Mekan vardır.
- b) Mekan adları var.
- c) Mekanın fiziki betimlemesi var.
- d) Mekan betimlenmemiş.
- e) Mekan işlevsel olarak kullanılmış.
- f) Mekan yoktur.

## 4) Zaman

- a) Zaman yoktur.
- b) Belirgin bir zaman vardır.
- c) Belirsiz bir zaman vardır.
- d) Olay geçişleri uygun zamanlarla yapılmıştır.

## 1. Kişiler:



Grafik 15. Kişiler başlığı altındaki maddelerin yerine getirilme yüzdeleri.

Tablo 2

*Kişiler Başlığı Altındaki Maddelerin Yerine Getirilme Yüzdeleri ve Frekans Değerleri*

<b>Kişiler</b>	<b>%</b>	<b>f</b>
Kişi kadrosu var.	95	21
Kişi adları var.	64	14
Kişilerin fiziki betimlemesi var.	45	10
Kişilerin statüsel betimlemesi var.	18	4
Kişilerin ruhsal betimlemesi var.	14	3
Kişiler betimlenmemiş.	23	5

Kişiler başlığının alt maddelerinde, kişi kadrosunu oluşturan %95 öğrenci vardır. Kişilere isim veren öğrencilerin oranı %64, kişileri fiziksel betimleyenlerin oranı %45, kişileri temsil ettikleri toplumsal statüye göre betimleyen öğrenci sayısı %18 iken ruhsal

betimleme yapan öğrenci sayısı %9'dur. Herhangi bir şekilde betimleme yapmayan öğrencilerin oranı ise %23'tür.

Kişi kadrosu oluşturan ve betimleme yapmayan 5 öğrenci vardır. Bu 5 hikâyenin baş karamanları kendileri olduğu için öğrenciler kendilerini betimlememişlerdir. Burada öğrencilerin ben merkezci bir düşünceyle metinlerini oluşturduğu görülür.

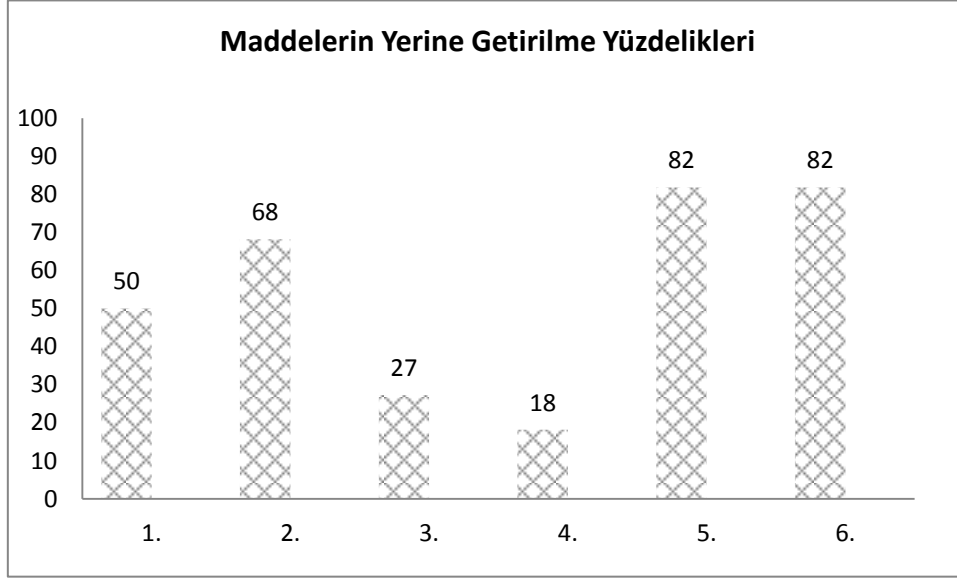
Kişi adları kullanmayan öğrencilerin metinlerde kendilerinin baş kahraman olduğu, diğer karakterleri annesi babası, sevgilisi gibi hitaplarla olay örgüsüne dahil ettiği görülmüştür.

Kişi kadrosu oluşturmayan, 1 öğrenci vardır. Bu öğrencinin yazdığı metin bir hikâye oluşturacak bütünlüğe sahip değildir. Daha çok bir mektup ya da bir durumsal betimleme şeklindedir.

Öğrencilerin hikâye kişileri ile ilgili alt başlıkları oluşturmada ortalama başarı düzeyi %77 oranındadır. Burada başarıdan kasıt öğrencilerin ilk beş maddeyi yerine getirme düzeyleridir. İlk beş maddeden herhangi birini yerine getiremeyen öğrenciler çıkarıldığında öğrenciler farklı maddelerde başarı sağlamış olsalar da sonuç olarak hikâye kişilerini yaratmışlardır.

Öğrenciler farklı betimlemelere hikâyelerinde ağırlık vermişler. Bu betimlemeler içinde %45 ile en büyük payı fiziki betimleme almıştır. Diğer betimlemeler bu oranın altında kalmıştır. Öğrencilerin 10. sınıf öğrencileri olduğu ve bu hikâyeleri 1 saat gibi kısa bir sürede doluşturdukları göz önüne alındığında başarı oranı daha anlamlıdır. Bu hikâyelerin kısmen güdümlü olarak yazdırıldığı göz önüne alındığında öğrencilerin Divan Edebiyatı'nda da olduğu gibi fiziki betimlemeleri öne çıkarmaları öğrencilerden beklenen ve istenen davranıştır. Divan Edebiyatı'nda mesnevilerde ve şiirlerde fiziki özellikler ön plana çıkarılır. Fiziki benzetmelerin önemini sevgiliyi tarif etmek için oluşturulmuş mazmunlardan anlayabiliriz.

## 2. Olay:



Grafik 16. Olay başlığı altındaki maddelerin yerine getirilme yüzdeleri.

Tablo 3

*Olay Başlığı Altındaki Maddelerin Yerine Getirilme Yüzdeleri ve Frekans Değerleri*

Olay	%	f
1-Başlatıcı olay vardır.	50	11
2-Olaylar düzgün mantıklı sırayla ilerler.	68	15
3-Olaylar düzgün olmasa da bir bütünlük yaratır.	27	6
4-Yazarın anlatmadığı zihninde kalan kısımlar var.	18	4
5-Olaylar düzgün bir sonla biter.	82	18
6-Olaylar arasında sebep sonuç ilişkisi var.	82	18

Öğrencilerin hikâyelerinin çoğu başlı başına bir hikâye olmaktan çok bir hikâyenin küçük bir kesiti gibidir. Bu sebeple öğrencilerin başlatıcı bir olay tasarlamadıkları görülür. Hikâyelerin çoğu iki aşığın kavuşamaması durumuyla başlar ancak bu iki kahramanın nasıl aşık olduğu ve kavuşmalarına engel olan durum hikâyelerde yer almaz.

Hikâyelerin %68'inde olaylar düzgün ve mantıklı bir akış içinde yer alır. %32'lik kısımdaysa olaylar arasında kopmalar yaşanmıştır. Bu kopuk kısımlar yazarın aklında devam etmesine rağmen okuyucu bu kısımlara metin üzerinden erişemez. Hikâyelerin bazılarındaysa zaten bir olay örgüsü olmadığı için olayların da mantıklı sırayla ilerlemesi beklenemez.

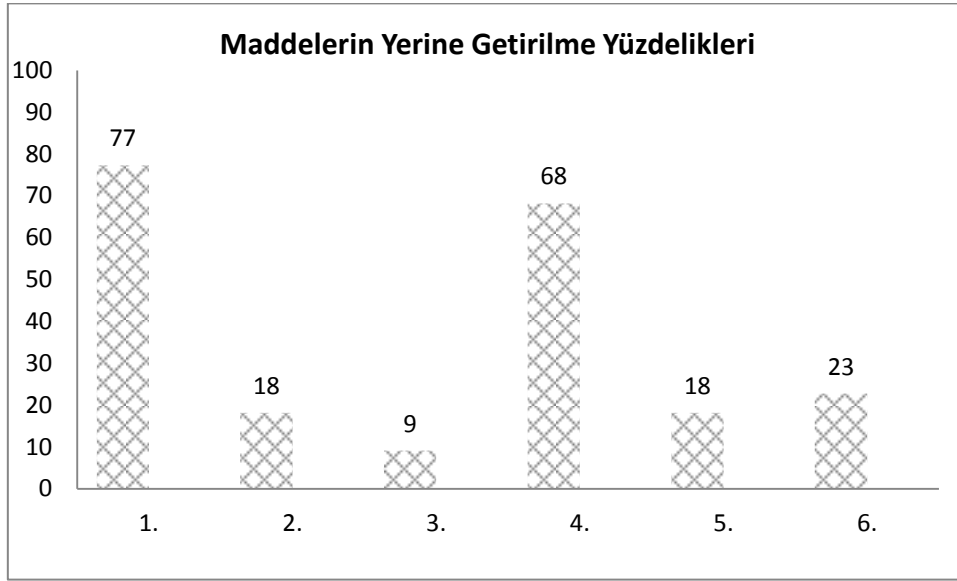
Hikâyelerin kopuk kopuk olması bir bütünlük yaratmadığı anlamına gelmemektedir. Okur metni yorumlaması yoluyla bu boşlukları doldurabilmektedir.

Öğrencilerden sadece ikisi bir olay barındırmayan metin oluşturmuşlardır. Bu metinler hikâye denilemeyecek kadar kısa bir paragraf düzeyinde metinlerdir. Daha çok durumsal betimleme şeklinde oluşturulmuştur.

Öğrencilerin kesit olarak başladıkları hikâyeleri sonuca ulaştırmada başarılı oldukları görülmektedir. Hikâyelerde bir başlatıcı olay kullanmada başarı oranı %50 olsa da hikâyeyi devam ettiren sebep sonuç ilişkilerini kullanma ve düzgün bir şekilde sonlandırma oranı %82 olmuştur. Öğrenciler başarılı bir şekilde olay başlığı altındaki tutarlılığı sağlamışlardır.

Öğrencilerin olay başlığı için, 3. madde değerlendirme dışı tutulduğunda, maddeleri yerine getirme düzeyleri % 72, 72 oranındadır. 3. madde yazarın zihninde olan ancak okuyucunun mantıken çıkarım yaparak kavradığı kısımlardır. Bu durum hikâye örgüsünün doğru ve anlaşılır olma niteliğini düşürdüğü için başarı olarak kabul edilemez.

## 3. Mekan:



Grafik 17. Mekan başlığı altındaki maddelerin yerine getirilme yüzdeleri

Tablo 4

Mekan Başlığı Altındaki Maddelerin Yerine Getirilme Yüzdeleri ve Frekans Değerleri

Mekan	%	f
1-Mekan var	77	17
2-Mekan adları var	18	4
3-Mekanın fiziki betimlemesi var	9	2
4-Mekan betimlenmemiş	68	15
5-Mekan işlevsel olarak kullanılmış	18	4
6-Mekan yoktur	23	5

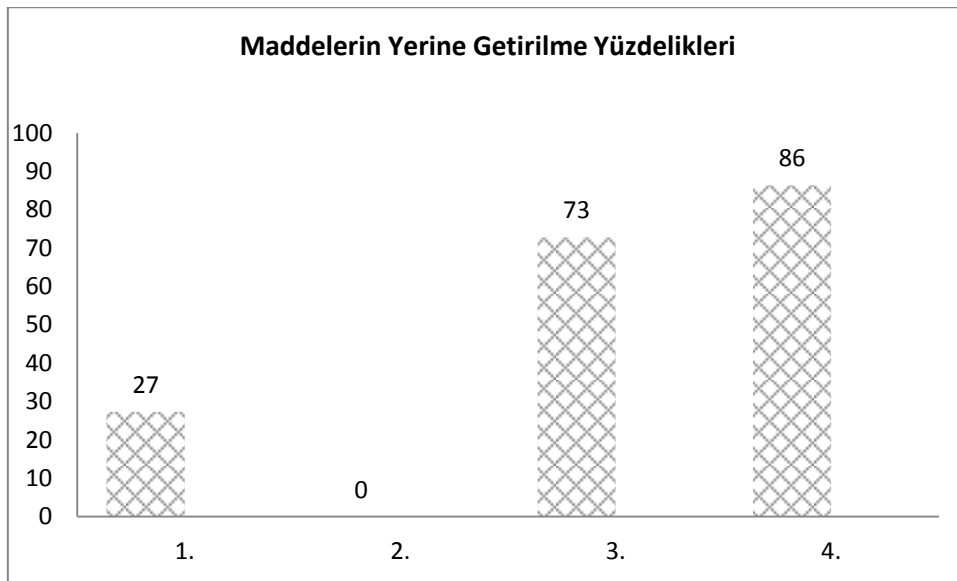
Öğrencilerin %77'ü belirgin bir mekan kullanmıştır. Ancak mekanları kullanan öğrenciler bu mekanı özellikle seçmemiş, mekana hikâyenin gelişimine göre yer verdikleri için mekanları betimlememişlerdir. Öğrencilerin sadece %9'u fiziksel olarak mekanı betimlemiştir. Bu oran okuyucunun zihninde istenilen ortamı yaratmada yetersizdir. Öğrenciler mekanları daha çok adlarıyla kullanmış mekan tasarımını okuyucunun hayal

gücüne bırakmıştır. Öğrencilerin %18'inde mekan işlevsel olarak kullanılmıştır. Yani mekanın bir görevi vardır. Mekan hikâyesinin devam etmesi için gerekli bir öge olarak kullanılmıştır.

Öğrenciler hikâyeyi oluştururken hikâyesinin asli unsuru olan kişilere betimleme ve tasvirlerinde daha çok önem vermiştir.

Öğrencilerin %23'ü mekanla ilgili belirgin bir ifade kullanmamıştır. Mekanın alt maddelerini yerine getirmedeki başarı düzeyi %30, 5'tir. Öğrencilerin bu başarısını değerlendirirken 4. ve 6. maddeler mekan için başarısızlık göstergesi olan maddeler olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır.

#### 4. Zaman:



Grafik 18. Zaman başlığı altındaki maddelerin yerine getirilme yüzdeleri



Tablo 5

*Zaman Başlığı Altındaki Maddelerin Yerine Getirilme Yüzdeleri ve Frekans Değerleri*

<b>Zaman</b>	%	f
1-Zaman/ zaman betimlemesi yoktur	27	6
2-Belirgin bir zaman vardır	0	0
3-Belirsiz bir zaman vardır	73	16
4-Olay geçişleri uygun zamanlarla yapılmıştır	86	19

Öğrencilerin %27'sinin hikâye çerçevesini belirgin bir zamanda başlamadığı görülür. Bu durum öğrencilerin ben merkezci düşünce yapısıyla hikâye oluşturmalarından hem de yazdıklarının büyük bir anlatının bir parçasıymış gibi olmasından kaynaklanabilir. Öğrenciler içinde yıl, asır ya da önemli bir olayla ilgi kurarak zamanı veren yoktur. Öğrencilerin %73'ü zamanı “akşamüstü, bir varmış bir yokmuş, gün batımında” gibi belirsiz ifadelerle sağlamıştır. Hikâye metinlerinin kısalığı da göz önüne alındığında olayın geçtiği dönemle ilgili de bir çıkarım yapılamamaktadır.

Öğrencilerin %27'sinin hikâyede bir zaman çerçevesi oturtamamasına karşın %86'sı anlatıda zaman akışını doğru bir biçimde devam ettirebilmiştir. Bu durum öğrencilerin hikâyede zaman geçişlerini yapmadaki başarısını gösterir.

Öğrencilerin zamanı oluşturma ve devam ettirme başarı ortalamaları %79, 5'tir.

Bağdaşıklık ve tutarlılık ile ilgili verilere bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun hikâye metnini oluşturmada başarılı olduğu görülür.

**Yorumlama.**

Pierre Guiraud Anlam bilim kitabında “ Gösterge zihinsel imgesini canlandırdığı bir başka uyarana bağlı bir uyarandır” (1999: 24) demiştir. Her gösteren yalnızca başka bir göstereni gösterir, dolayısıyla ancak ve ancak bir gösterenler zincirinden söz edilebilir

(Aysever, 2004: 95). Göstergeler bir uyarılar bütünü olarak düşünüldüğünde bunun kişilerde yarattığı süreçler farklı olacaktır. Kişilerin göstergeleri zihinlerinde kaç farklı uyarı olarak eşleştirdiği tahmin edilemez. Dolayısıyla aynı gösterge farklı zamanlarda, farklı yerlerde ve farklı kişiler için aynı şeyi gösteremez. Gösterenler bir zincir haline geldiğinde yalnızca alıcının anlamlandırabileceği daha karmaşık bir hale gelir.

Bu bağlamda “Sözcüklerin anlamları yoktur, kullanımları vardır.” (Giraud, 1999: 34). Sözcükler anlamlarını, diğer sözcüklerle birlikte oluşturdukları bağlam içinde anlam kazanırlar. “Metnin işleyişi, üretilme anının yanı sıra bu metin anlaşılması, gerçekleşmesi, yorumlanması açısından hem alıcısının oynadığı rol, hem de metnin bu tür katılım biçimlerini nasıl öngördüğü göz önüne alındığında açıklanabilir.” (Eco, 1991: 16-17).

Her metin yazarından ayrı okuruyla yeni bir anlama bürünür. Okurun metni gerçekleştirmedeki yerini vurgulayan Eco (1991: 24) üretilen anlamın yazardan bağımsızca hareket kazandığına işaret eder:

Dilin metinler biçiminde düzenlendiği soyut dinamiğin kendine özgü yasaları vardır ve bu soyut dinamik sözcüleyen kişinin isteğinden bağımsız olarak anlam üretir (Eco, 1991: 24).

Önceki edebiyat programları metni merkeze alan bir yapıda oluşturulmuştur. Bu durum da okurun girişimini “yapıtın amacı üstüne bir tahmin yürütmekten ve bu tahminin organik bir bütün olarak görülen metnin tamamı tarafından onaylanmasından” (Eco, 1991: 38) öteye götüremiştir. Bu yapı edebi eserin kişi üzerindeki etkisini görmezden gelip ve okuyucuyu zihninde canlandıramadığı bir oluşumu kabullenmek zorunda bırakarak “metni kendi örnek okurunu üretmeyi amaçlayan bir gerçeklik” (Eco, 1991: 39) haline getirmektedir. Oysa ki “metin yorumlamayı geçerli kılmada yararlanılacak bir parametre olmaktan çok yorumlamanın yapılandığı bir nesnedir” (Eco, 1991: 39)

Yorumlama, yazarın başlattığı metnin okurca geliştirilmesidir. “Yorumcunun anlam dünyasında bir değişme olmaksızın metnin anlaşılması mümkün değildir” (Tatar, 2004: 75 ). “Bu anlaşılma süreci okura mutlak bir özürlük sunmaz. Metinsel tutarlılık yorumcunun ileri götürülmüş tahminlerini sınırlandırır.” (Eco, 1991: 39) Eğer, metin aynı anda birden çok anlamı içinde barındırıyorsa, yazarın, okurun metinden çıkaracağı kendisinin ona yüklediğinden farklı anlam ya da anlamları çıkarmasını "saygıyla karşılaması", metne getireceği kendisinininkinden farklı yorum ya da yorumları bir zenginlik olarak görmesi beklenir (Aysever, 2004: 96-97).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2005 yılında uygulamaya koyduğu öğretim programında Türk edebiyatı dersinin işlenişi için “Edebî devir, kişilik ve metin hakkında önceden hazırlanmış bilgileri vermenin beklenen yararı sağlamadığı düşüncesiyle; öğrencilerin metinleri çözümlyerek kendi kendilerini zevk, anlayış, beceri ve bilgi bakımlarından zenginleştirmeleri hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için günümüzde geçerli metotlardan yararlanarak öğrencilerin metinleri incelemesi, anlaması, değerlendirmesi ve yorumlamasına imkân hazırlanmıştır.” (MEB, 2005: 2) açıklaması yapılmıştır. Öğrencilerin odakta olduğu bu anlayışta tür değiştirme yöntemi tam da bu noktada etkili olacaktır.

Farklı yapıdaki metinlerin öğrenci üzerinde oluşturduğu izleklerin, yine öğrenci tarafından yeni bir form kazanması öğrencilerin metni incelemesi, anlaması, değerlendirmesi ve yorumlamasına imkân sağlayacaktır.

Tür değiştirme yöntemi okuru öne çıkaran, okuyucuya serbest bir yorum sahası açan, okurun metni özgürce yorumlayışından sonra okura zihninde oluşturduğu imgelemi yeni bir forma uygulama olanağı tanıyan bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Okurun farklı formlardaki metinleri okuduktan sonra kendinde yarattığı zihinsel değişimi kendinde var olan öğeleri de ekleyerek yeni ve farklı bir formda sunduğu bu yöntemde okura sadece soyut değil somut üretim olanağı da sunulmuş olmaktadır.

Öğrencilerden verilen şiirdeki altı çizili sözcüklerden yararlanarak hikaye yazmalarını istenmiştir. Altı çizili sözcüklerden bazıları tamlama şeklinde bazıları da birlikte kullanıldığında Divan Edebiyatındaki anlam boyutuna ulaşmaktadır. Divan Edebiyatındaki anlam boyutuyla değerlendirildiğinde toplam on kavram verilmiştir. Tabloda öğrencilerin bu kavramları ve bunun dışında kullandığı Divan Edebiyatına ait kavramların kullanımlarını göstermektedir.

Tablo 6

*Divan Edebiyatına ait kavramların kullanımları*

	TOPLAM	FARKLI K.	YANLIŞ K.
ÖĞRENCİ 1	22	11	
ÖĞRENCİ 2	7	1	3
ÖĞRENCİ 3	10	3	
ÖĞRENCİ 4	8	4	
ÖĞRENCİ 5	7	1	
ÖĞRENCİ 6	9	5	
ÖĞRENCİ 7	12	5	
ÖĞRENCİ 8	6	1	
ÖĞRENCİ 9	16	7	3
ÖĞRENCİ 10	7	2	1
ÖĞRENCİ 11	8	1	1
ÖĞRENCİ 12	7	1	
ÖĞRENCİ 13	6	2	
ÖĞRENCİ 14	13	6	
ÖĞRENCİ 15	11	8	1
ÖĞRENCİ 16	12	3	1
ÖĞRENCİ 17	13	6	
ÖĞRENCİ 18	8	2	
ÖĞRENCİ 19	10	4	
ÖĞRENCİ 20	13	5	3
ÖĞRENCİ 21	8	4	
ÖĞRENCİ 22	13	3	
<b>TOPLAM</b>	<b>226</b>	<b>85</b>	<b>13</b>

Öğrencilerin Divan Edebiyatına ait kavram kullanma sayıları 6 ile 22 arasında değişmektedir. Öğrenciler bu kavramları çoğunlukla doğru biçimde ve doğru anlam boyutu içinde kullanmışlardır. Öğrencilerin,

“Aslımı kimselere yar etmem ben ge bir mektupla mı bitecek bu **narı aşkınla.**”,

“Eğer o kız **bi-vefasız** bu katreler şu çeşmeleri aşar nehir olur.”,

“Canından çok sevdiği Ayşe’si avcunun içinden **kelebek** misali uçmuştu.”,

“Elimi yüzüme götürdüğümde sanki kovayla dökülmüş gibi **katre aşkı** hissettim.”,

“Günün birinde Kağan isimli uzun boylu, iri yarı, aslan gibi pençeleri, **inci gibi parlak kalbi** olan bir yiğit köye uğrar.”,

gibi yanlış kullanımlarının yanında öğrencilerin yorumlarını ve yaratıcılıklarını kattığı yeni yaptığı üretimler ve kullanmaları için verilen kavramların dışında da ders içerisinde karşılaştıkları pek çok kavramı yazılarına taşıdıkları görülmektedir.

“Sonunda **kederi yenmişler** ve **felek onlara gülmüştü.**”

“Bu güzeli gördüğü anda **meftun oldu nar ı aşk ile yanmaya başladı.**”

“Cemal dün gecenin **mahmurluğu** kendinden geçmişti.”

“İçimde bir **gam acısı...**”

“Kız sarı saçlı selvi boylu bir kızdı **girdap** gibi **gözleri** çocuğu adeta pervane ediyordu.”

“**Ciğeri yanıyor** her gece meyhanede içerken gözlerinden **katre katre yaşlar akıyordu.**”

“Hayriye’yi gördükten sonra **feleği dönmüştü.**”

“Sabah olmaz meyhanelerde **saki** bıkar **mey** sunmaya mecnuna.”

“Her akşam içmekten **feleği şaşmış** ve bir akşam alkol komasına girerek hastaneye atarlar.”

Bu örnek kullanımlar tür değiştirme yönteminin öğrencilere literatür kazandırmada etkili olduğunun kanıtı niteliğindedir. Tabloya bakıldığında öğrencilerin verilen kavramlardan farklı kullanımlarının 1 ile 11 arasında değiştiği görülmektedir. Kullanılan kavramlar arasında verilenlerden farklı kullanılan kavramların oranı ise %37, 61 dir. bu durum kavramların sadece ezber düzeyinde bilinirliğinden öte bir düzeyde uygulama hatta yeni bir takım kavramlar birliktelikleri oluşturdukları düşünüldüğünde sentez düzeyinde bir davranışa tekabül etmektedir. Bu yeni kavram birliktelikleri öğrencilerin yorum farklılığından ileri gelmektedir.

Öğrencilerin hikayelerinde görülen bazı bariz farklılıklar göze çarpmıştır. Öğrencilerin bu yorum farklılıklarının sebepleri görüşme yöntemiyle sorgulandığında şu sonuçlarla karşılaşılmıştır:

Öğrenci 17 nin metninde kavuşamayan aşk hikayesi görölür. Bunun sebebini sorulduğunda aklına ilk Leyla ile Mecnun hikayesi geldiğini belirtmiştir. Yine hikayenin devamında Divan Edebiyatı'nda olmayan kalp krizi ile ölüm ve alkol komasından ölüm gibi durumlar görülmektedir. Divan Edebiyatına göre bu farklı ölümlerin sebebi sorulduğunda babasının alkol kullandığını kendinin da zaman zaman kullandığını ancak dedesinin kanserden dolayı hastanede uzun süre yattığını ve anneannesinin kalp krizi geçirerek öldüğünü söylemiştir.

Öğrenci 10 un hikayesine bakıldığında yine bir kanser ve intihar şeklinde Divan Edebiyatı'nda yer almayan farklı bir anlayışla kahramanın öldüğü görölür. Öğrenci durumu şöyle açıklamıştır: Dedesi kanserden iki hafta hastanede yatmış bu süreçte kanserin insan üzerindeki yoğun etkisini görmüş bunun içinde hastalık olarak kanseri seçtiğini belirtmiştir. Kahramanını intihar ettirerek öldürmesini ise geçen sene okuldan atıldığı için intihara kalkışan yakın bir arkadaşının durumundan çok fazla etkilendiğini söyleyerek açıklamıştır.

Öğrenci 13 ün hikayesine bakıldığında hikaye Divan Edebiyatı'nın literatüründen çok farklı bir boyutta ele alınmıştır. Kahramanın sütçü olması ve daha modern çağlarda yer alması hikayenin gelişimindeki güncel uyarlamalar hikayeyi farklı bir boyuta taşımaktadır. Kahramanın enteresan bir şekilde ineğin tekmesiyle ölmesi hikayenin en şaşırtıcı yönü olmuştur. Bu durum sorulunca öğrenci gerçek hayatta sütçülük yaptıklarını, aslında başından geçenleri anlattığını belirtmiştir.

Öğrenci 4 ün hikayesine bakıldığında öğrencinin yaşanan aşktan çok fazla bahsedilmediği yazarın olayın kahramanları arasında olmadığı, daha çok bir gözlemci olarak yer aldığı görülmektedir. Hikayenin konusunu nasıl oluşturduğu ve hikayenin gazelerde anlatılanlardan farklı işlenişi sorulduğunda öğrenci şöyle bir açıklama yapmıştır: “Metni yazarken gazelden etkilenimlerimle yazmadım sadece kelimeleri kullandım ve kurgulamaya çalıştım. Hikayenin iskeletini ise evinin önünde gördüğü kavga eden çiftleri hatırlayarak oluşturduğunu söylemiştir.

Öğrenci 14 ün hikayesine bakıldığında Divan Edebiyatı'ndaki kavuşamama durumunun aksine bir vuslat söz konusudur. Bir de başkahraman olan Mecnunun gün boyu yatan işsiz güçsüz hiçbir şey için çaba sarf etmeyen biri olarak tasvir etmiştir. Bu durumun açıklamasını öğrenci şöyle belirtmiştir: “İnsanların kavuşmasını istediğim için mutlu sonla bitirdim. Çizginin dışına çıkmak istedim. Etraftaki işsiz gençler ve çevresinde yaşanan ilişkilerden dolayı Mecnun için o taraz bir rol çizdim.”

Öğrenci 15 in hikayesi bir halk hikayesinin formunda olduğu görülür. Hikaye ile ilgili şunları söylemiştir: “Gazelerde insanlar kavuşmak mutlu olmak istiyor. Hikâyenin sonunda kahramanları kavuşturarak mutlu bitirmek istedim. Hikayeyi de kendim yaşamışçasına yazdım. Hikayeyi yazarken Cemşid ü Hurşit hikayesinden etkilendim ondan benzemiş olabilir.”

Öğrenci 5 in hikayesi içerisinde kullandığı Divan Edebiyatına ait sözcükler Türkçe karşılıklarıyla verilmiş ve hikaye mutlu sonla bitmiştir. Öğrenci açıklamasını şöyle yapmıştır: “Farklı olmak için mutlu sonla bitirdim. Sözcükleri kullanırken aslına bağlı kalmak istemedim böylesi daha güzel çünkü. Hikayenin sonunun biraz hızlı bitirdim çünkü zaman kalmadı.”

Öğrenci 12 nin hikayesinin mutlu sonla bitirmesi için şöyle demiştir: “Farklılık olsun istedim. Acıların mutlulukla bitmesinin güzel olacağını düşünüyorum.”

Öğrenci 8 ise mutlu sonla bitirmesi için şöyle demiştir: “Gazelin konusunu, duygusunu baz almadan yazdım onun için.”

Öğrencilerin bu cevapları bireylerin yorum yapmasında genel olarak yaşamının ve düşünce tarzının ya da isteklerinin etkili olduğunu göstermektedir. Özel olarak bakıldığında her bireyin kendine göre farklı olayların değişik yönlerinden etkilendiği görülmektedir. Özellikle öğrencilerin yaşadığı travmatik olayların yazdıklarına yön verdiği görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin kendilerinin işi yapmaya hazır hissetmeleri de metinlerdeki yorum farklılığın bir başka sebebi olmuştur.



## BÖLÜM IV

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

#### **Sonuçlar**

Öğrencilerin “Tür Değişirme Yöntemi” ile öğrenilmesi zor olarak düşünülen Divan Edebiyatı’na ön yargılı yaklaşımları ve takındıkları olumsuz tutumları, Tür Değişirme Yöntemi’nin öğrenciyi merkeze alan ve öğrencinin bireysel yeteneklerinin farkına varmasını sağlayan uygulamalarıyla oluşturduğu özgüven sayesinde olumlu yönde değişmiştir. Öğrenciler bu sayede anlaşılabilir olarak gördükleri Divan Edebiyatı’nı başarılı olabilecek ve zevk alınabilecek olarak görmüşlerdir.

Öğrenciler Tür Değişirme Yöntemi ile farklı türlerde yaratımlarda buldukları için kendini ifade etmelerini güçlendirmiş ve farklı bakış açıları kazanmışlardır. Bununla birlikte bu çalışma Türk Edebiyatı dersinin ezber olarak görünen imajını değiştirerek uygulamaya verdiği ağırlıkla öğrencilerdeki yaratıcılık yeteneğinin gelişmesini teşvik etmiş ve sağlamıştır.

Tür Değişirme Yöntemi uygulanan deney grubunun bu derste akademik olarak daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu durum yöntemin öğrenciler üzerindeki olumlu etkisinin sadece tutumlar üzerinde değil akademik başarılarında da görüldüğünün bir göstergesidir.

Uygulamayı ön plana alan Tür Değişirme Yöntemi uygulama sürecinde yaptığı etkinliklerle öğrencilerin tür bilgisini de yoklayarak eksiklerini gidermiştir. Tür değişimleri öğrencilerde sadece tür bilgisi öğretimi değil bununla birlikte bu türlerde kullanılan terminolojiyi de geliştirerek öğrencilerde dar alanda da olsa bir literatür zenginliği yaratmıştır.

Pek çok öğrencinin zorlandığı dönemin zihniyetini, temayı ve konuyu kavrama davranışları Tür Değişirme Yöntemi ile süreç içinde sürekli kontrol edilebilir durumda olduğu için dönütler ve düzeltmeler anlık verilebilmektedir. Bu sayede öğrencilerin metin

analiz etme yetenekleri geliştigi için eş güdümlü olarak diğer alanlarda da başarı düzeyleri artacaktır.

Öğrencilerin oluşturduğu metinler tesadüfilikten ve şans başarısından uzak bir nitelik taşımakla birlikte bunlar öğrencilerin anlık çabalamalar sonucu yapabilecekleri çalışmalar değildir. Bu bağlamda Tür Değiştirme Yöntemi ölçme ve değerlendirme sürecinde farklı davranış düzeylerinin ölçülmesi bakımından da öğretmene daha reel sonuçlar vermektedir.

Öğretmenin önemli sorunlarından biri de öğrenilenlerin kalıcılık düzeyidir. Kısa süreli öğrenmeler ezber olarak nitelendirilir ve çoğu zaman bu istenen bir öğrenme şekli değildir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için davranış değişikliği gereklidir. Ezberle yapılan kısa süreli davranış değişiklikleri öğrenciler üzerinde yükten başka bir şey oluşturmaz. Tür Değiştirme Yöntemi uygulamaya yönelik formuyla öğrencilerin kısa süreli öğrenmelerini uzun dönemlerde kullanmasını sağlamaktadır. Yapılan testlerde de deney grubu öğrencilerinin kalıcılık testlerinde daha başarılı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin ürettiği metinlerin farklılığına bakıldığında metinlerin aynı tema üzerinde birleşse de birbirinden farklı pek çok yönü olduğu görülmektedir. Bu durum özellikle öğrencilere ilk yazdırılan gazelle benzer bir biçimde şiir yazdırılan etkinlikte görülmektedir. Öğrencilerin hepsi kendi evrenlerinde benzeşmeyen ürünler üretmişlerdir. Devam eden süreçte hikaye metinleri de aynı tema üzerinde birbirine benzemeyen ifadelerden oluşur ki bu durum Tür Değiştirme Yöntemi'nin öğrencilerin yorum gücünü geliştirmede önemli bir kanıtıdır.

“Tür Değiştirme Yöntemi” üretkenlik üzerine kurgulanmış bir yöntemdir. Bu yöntem öğrencilerin, öğrenmelerini üretimleri içinde yaşamalarının sağlanması amaçlanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin üretken olmaları uygulamanın temel amaçlarındanıdır. Öğrencilerle yapılan uygulama metinlerine bakıldığında öğrencilerin giderek gelişen ve artan üretkenlikleri süreç esnasında gözlemlenmiştir.

Bu çalışma öğrencilerin Divan Edebiyatı'na karşı olumsuz olan tutumlarını değiştirdiği ve Divan Edebiyatını kolay öğrenmelerini sağladığı için etkili bir yöntem olarak değerlendirilmiştir.

## **Öneriler**

Tür değiştirme yöntemi öğretmenlere sınıf yönetimi noktasında yardımcı olabilir. Bu bağlamda Eğitim Fakültelerinin lisans programlarında yer almalıdır. Ayrıca okullarda görevli öğretmenlere sunulan mesleki gelişim programlarının içeriklerinde de yer alabilir. Öğretmenler bu yöntemi aktif bir biçimde kullanarak hem eğitim- öğretim yönünde hem de sınıf yönetimi noktasında daha başarılı olabilirler.

Tür Değiştirme Yönteminin uygulanması okullardaki yetenekli öğrencilerin keşfedilmesini sağlayabileceği için okulların bu alandaki başarısını ve öğrencilerin bu tür yarışmalara katılım ve başarı sayısını artırabilir.

Tür Değiştirme Yöntemini ile öğrencilerin programın istediği yorumlama ve değerlendirme davranışlarında daha doğru bir değerlendirme yapılabilir.

Özellikle bu yöntemin ortaöğretimde kullanılması öğrencilerin kendini ifade etme ve öz güven kazanmasında etkili olabileceği gibi öğrencilerin yaptığı bu yaratıcı yazım etkinlikleri Türkçenin doğru kullanılması noktasında fayda sağlayabilir.

Öğrencilerin ön yargılı oldukları konular üzerinde öğrencilerin tutumlarını değiştirmede kullanılabilecek farklı bir seçenek olarak "Tür Değiştirme Yöntemi" kullanılabilir.

Tür Değiştirme Yöntemi ile öğrencilerin seçilmiş metinlerle yaşanan olaylar üzerine empatik düşünceleri sağlanarak çevreye ve arkadaşlarına uyumu artırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ahioğlu-Lindberg, E.N. (2011). Piaget Ve Ergenlikte Bilişsel Gelişim, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Ocak 2011 Cilt: 19 No: 1 7
- Akbayır, S. (2004). Cümle ve Metin bilgisi. Samsun: Deniz Kültür Yayınları.
- Arslan, M. (2007). Mihrî Hatun Divanı. Amasya Valiliği.
- Aktulum, K. (1999). Metinlerarası ilişkiler. Öteki Yayınevi.
- Aktulum, K. (2011). Metinlerarasılık//Göstergelerarasılık, Kanguru Yayınları.
- Akyüz, K. (1990). Fuzuli Divanı, Akçağ Yayınları, Ankara
- Altunkaya, F. (1987). Cohesion in Turkish: A Survey of Cohesive Devices in Prose Literature. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.)
- Aydemir, Y. (2006). Divan Edebiyatı Öğretiminde Karşılaşılan Sıkıntılar ve Zihniyet Problemi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı 169.
- Aydın, A. (2011). Bâkî'nin Bir Gazelinin Şerhi Ve Ses Tekrarları Açısından Değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Kasım YIL-3 S.6
- Aysever, L. R. (2004). Bu Çağın Metinleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 21(2), 91-100
- Aytaş, G. (2013). Türkçe Eğitiminde Hermeneutiğin Kullanım Gerekçesi ve Sonuçları/Reason and Results for Use of Hermeneutics in Turkish Language Education. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 47-56.
- Balcı, H.A. (2006). Metindilbilim Açısından Bir Çözümleme. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 21 Yıl: 2006/2 (191-204 s.)
- Barthes, R. (1993). Göstergibilimsel Serüven. Yapı Kredi Yayınları.

- Barthes, R. (1979). Göstergebilim İlkeleri. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bilen, O. (2007). Çağdaş Yorum bilim Kuramları. Şûle Yayınları.
- Bilkan, A. F. (1997). Nabi Divanı. MEB Yayınları.
- Can, R. (2012).Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık Ve Tutarlılık. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Çetin, İ (Ed.). (2010). Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara
- Çetinkaya, B. (2009).Turkish Studies International Periodical For the Languages, *Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/4 Summer*
- Çoban. A. ( 2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Oluşturdukları Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık Ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkun, M. (2006). Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimindeki Sorunlara Batı Üniversiteleri Temelinde Çözüm Önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı: 169
- Demiral, H. (2006). Türk Dili Edebiyatı Eğitim Programlarına Yönelik Varlık Dergisinde Çıkan Yazılar VE. Kararlar. *Milli Eğitim*, 169, 297-307.
- Demirel, Ö. (2009). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Pegem Akademi. Ankara
- Dilidüzgün, Ş. (2010). Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi Uygulamalı Bir Yaklaşım. Morpa Kültür Yayınları.

- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Benimsedikleri Eğitim Felsefelerinin Öğretim Teknolojilerini ve İnterneti Kullanma Düzeylerine Etkisi İle İlgili Görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95-114.
- Eco, U. (1991). Alımlama Göstergebilimi, çev. Sema Rifat, İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Ergen, N. (1986). Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimi Ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği IV. Öğretim Toplantısı 10-11 Nisan, Şafak matbaası Ankara.
- Erkul, R. (2007). Cümle ve Metin bilgisi. Anı Yayıncılık.
- Filizok, R. (2001). Anlam Analizine Giriş. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 115
- Gölpınarlı, A. (1951). Nedim Dîvânı, İnkılap Kitabevi.
- Guiraud, P. (1999). Anlambilim. Çev. Berke Vardar. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Güzel, A. (2006). Edebiyat eğitiminde amaçlar ve bu amaçlara yönelik yöntem, teknik ve örnek uygulamalar. *Milli Eğitim*, 196, 85-105.
- Günay, V. D. (2007). Metin bilgisi. Multilingual, İstanbul
- Halman, T. S. (2004). Türkiye’de Eleştiri ve Özgün Kuramlar”, Edebiyat İlmi ve Problemleri Sempozyumu 23-25 Eylül 2003, Gazi Sosyal Bilimler Araştırma Ve Geliştirme Derneği, Ankara 16-28.
- Karasar, N. (2009). Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Y. (2008). Metin incelemesinde söylembilim yöntemi “binbir gece masalları üzerinde bir uygulama”. Yayımlanmış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kıssack, M. & Taşdelen, Ç. V. (2002). Hermeneutik Ve Eğitim: İnsan Bilimleri Öğretmenleri İçin Düşünceler. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 35(1-2).
- Küçük, S. (2011). *Bâkî Dîvânı*, TDK Yay.
- MEB. (2011). Ortaöğretim Dil Ve Anlatım 12. sınıf Ders Kitabı.
- MEB. (2005). Ortaöğretim Türk Edebiyatı Dersi 9, 10, 11 Ve 12. sınıflar Öğretim Programı. Ankara
- MEB. (1992). *Tebliğler Dergisi*. C.55, S. 2370. Ankara: MEB Basım Evi.
- Ögeyik, M. C. (2008). *Metinlerarasılık ve yazın eğitimi*. Anı Yayıncılık
- Özcan, S., & Oluk, S. (2007). İlköğretim Fen Bilgisi Derslerinde Kullanılan Soruların Piaget Ve Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 8, 61-68
- Öztürk, E. (2009). Hermeneutiğin Tarihsel Dönüşümü. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 1(2).
- Palmer, R. E. (2003). *Hermeneutik*, (Çev. İbrahim Görener), Anka Yayınları.
- Rifat, M. (1999). *Göstergebilimin ABC'si*. Simavi Yayınları.
- Tamba-Mecz, I. (1998). *Anlambilim*. İletişim Yayınları Cep Üniversitesi.
- Tan, Ş., Erdoğan, A. (2004) *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (6. baskı), Ankara, PegemA Yayıncılık
- Tarlan, A. N. (1966). *Ahmet Paşa Divanı*. MEB Yayınları
- Tarlan, A. N. (1997). *Necati Beg Divanı*. MEB Yayınları.
- Tarlan, A. N. (1998). *Fuzûlî Divanı Şerhi*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Taşdelen, V. (2006). *Eğitim Hermeneutiği Sorunsalı Üzerine Felsefe Bir Araştırma*, Ankara Üni. Sosyal BilimlerEnstitüsü, (Basılmamış Doktora Tezi)

- Taşdelen, V. (2006a). Edebiyat Eğitimi: Hermeneutik Bir Yaklaşım, *Milli Eğitim Dergisi* S: 169 Kış
- Taşpınar, M. (2004). Kuramdan Uygulamaya Öğretim Yöntemleri, Elazığ: Üniversite Kitabevi
- Tatar, B. (2004). Hermeneutik, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Toprak, M. (2003). Hermeneutik ve Edebiyat. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Ulukütük, M. (2011). Hermeneutik Yaklaşım Ve Eğitim, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi Yıl: 12•Sayı: 140• Ekim 2011*
- Uzun-Subaşı, L. (2006). Öğrencilerin yazılı anlatım sürecindeki metinleştirme sorunları. II. National Children and Youth Literature Papers, 693-701
- Uzun, Y. (2009). Türkiye ve İngiltere’de Edebiyat Öğretimi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Basılmamış Doktora Tezi).
- Üstünova, K. (2002). “Cümle Çözümlerinde Yüzeysel Yapı-Derin Yapı İlişkileri”, Dil Yazıları, Ankara: Akçağ Yayınları
- Yıldız C. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yay
- Yılmaz, Ö. (2012). 11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık Ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü



## İNTERNET KAYNAKLARI

Akyol, H. (1999). Hikâye Haritası Yöntemiyle Metin Öğretimi. Milli Eğitim. (142), 55-57

[http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/medergi/15.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/medergi/15.htm)

Filizok R. (2014). Anlam Bilimi'nin Çağdaş Üç Yöntemi

<http://www.ege-edebiyat.org/wp/wp-content/uploads/Anlam-Biliminin->

[%C3%87a%C4%9Fda%C5%9F-%C3%9C%C3%A7-Y%C3%B6ntemi.doc](http://www.ege-edebiyat.org/wp/wp-content/uploads/Anlam-Biliminin-%C3%87a%C4%9Fda%C5%9F-%C3%9C%C3%A7-Y%C3%B6ntemi.doc)

Güzel, A. (2006). Edebiyat Eğitiminde Amaçlar ve Bu Amaçlara Yönelik Yöntem, Teknik ve

Örnek Uygulamalar. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 169. [http:](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/index3-icindekiler.htm)

[//yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/index3-icindekiler.htm](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/index3-icindekiler.htm)

Özenç, B ve Arslanhan, S. (2010). PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Bir Değerlendirme [http:](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1292255907-)

[//www.tepav.org.tr/upload/files/1292255907-](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1292255907-)

[8.PISA\\_2009\\_Sonuclarina\\_Iliskin\\_Bir\\_Degerlendirme.pdf](http://www.tepav.org.tr/upload/files/1292255907-8.PISA_2009_Sonuclarina_Iliskin_Bir_Degerlendirme.pdf)

Polat, T. (2006). Okur odaklı bir yaklaşımla yazın eğitimi. Milli Eğitim Dergisi, 169. [http:](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/t%FClin.pdf)

[//yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/t%FClin.pdf](http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/169/t%FClin.pdf)

Taşdelen, V. (2006). Edebiyat Eğitimi: Hermeneutik Bir Yaklaşım. Milli Eğitim Dergisi yıl

34

Sayı

169

[http:](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/index3-icindekiler.htm)

[//dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/169/index3-icindekiler.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/169/index3-icindekiler.htm)

TDK. (2014). [http:](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.52f9407200f941.90623210)

[//www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.52f9407200](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.52f9407200f941.90623210)

[f941.90623210](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.52f9407200f941.90623210)


Yazıcı, K. (2013). Hikâye Edici Metinlerin Çözümlemesinde Hikâyenin Yüzü Stratejisinin

Kullanımı. [http: //www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2006GUZ/yazici.229-](http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2006GUZ/yazici.229-)

[242.pdf](http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2006GUZ/yazici.229-242.pdf)

Yılmaz, E. ve Jahiç, N. (2005). “Vire” Hikâyesi Üzerine Metin Dilbilimsel Bir İnceleme. [http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/engin\\_yilmaz\\_nadira\\_jahic\\_vire\\_hikayesi\\_metindilbilimsel\\_inceleme.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/engin_yilmaz_nadira_jahic_vire_hikayesi_metindilbilimsel_inceleme.pdf)

**EKLER****Ek-1 Uygulama İzni**


 T.C.  
 ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
 ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞI

---

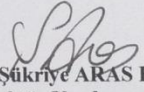
Sayı : B.30.2.ÇAÜ.0.72.00-044-1604 7237 02 Temmuz 2012  
 Konu : Anket Çalışması

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 11.05.2012 tarih ve ...044-372 sayılı yazınız.

Enstitünüz Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ertürk TİMUR'un, Yrd. Doç. Dr. Yasemin UZUN TULGAR danışmanlığında "Edebiyat Öğretiminde Tür Değiştirme Yöntemi ve Metin Analizi" başlıklı tez çalışmalarında kullanılmak üzere Edirne Uzunköprü Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi'nde anket uygulayabilmesi ile ilgili Edirne Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 18.06.2012 tarih ve ...044.(542)12441 sayılı yazısı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

  
 Prof. Dr. Şükriye ARAS HİSAR  
 Rektör Yardımcısı

Ek-1 Yazı (9 sayfa)

---

Rektörlük Binası, Terzioğlu Kampüsü, B Blok Zemin Kat 17020-ÇANAKKALE-TURKİYE  
 Tel:+9 0 (286) 218 18 21 Fax: +9 0 (286) 218 05 15 E-mail :ogris@comu.edu.tr  
 Web: www.comu.edu.tr

T.C.  
EDİRNE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

18 Haziran 2012

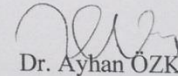
Sayı : B.08.4.MEM.0.22.20.02.044/(542) 12441  
Konu: Anket Çalışması

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 30.05.2012 tarih ve 044-1364/6046 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı tezli yüksek lisan öğrencisi Ertürk TEMUR'un İlimiz Uzunköprü İlçesi Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi'nde yapmak istediği "Edebiyat Öğretiminde Tür Değiştirme Yöntemi ve Metin Analizi" başlıklı teziyle ilgili anket çalışmasının uygun görüldüğüne ilişkin 15/06/2012 tarih ve 12268 sayılı Valilik Oluru ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve anket uygulama sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze gönderilmesini rica ederim.

  
Dr. Ayhan ÖZKAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLER :  
Ek-1 Valilik Onayı (1 Ad.)  
Ek-2 Değerlendirme Formu (1 Ad.)  
Ek-3 Gazel ve Kaside Örneği (6 Sayfa)

T.C  
EDİRNE VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

14/06/2012

Sayı : B.08.4.MEM.4.22.22.00.044-(536) 12268  
Konu : Anket Çalışması.

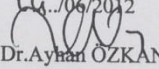
## VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
b) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 30/05/2012 tarih ve 044-1364-6046 sayılı yazısı.



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Ertürk TEMUR'nin, 2012-2013 eğitim öğretim yılında, İlimiz Uzunköprü İlçesi Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi'nde, "Edebiyat Öğretiminde Tür Değiştirme Yöntemi ve Metin Analizi" konulu teziyle ilgili anket çalışmasını uygulama isteğine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri ile "Anket Değerlendirme Komisyon Tutanağı" ilişikte sunulmuştur.

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde Ertürk TEMUR'a ait anket çalışmasının; İlimiz Uzunköprü İlçesi Muzaffer Atasay Anadolu Lisesi'nde, eğitim ve öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde, okul müdürlükleri gözetim ve sorumluluğunda yapılabilmesini Olur'larınıza arz ederim.

  
Şaban ARDA  
İl Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR  
14/06/2012  
  
Dr. Ayhan ÖZKAN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EK : Dosya (1 Ad.)

14/06/2012 V.H.K.İ. : S.GÖKKAYA 14/06/2012 ŞEF : G. GÜNAL 14/06/2012 MD.YD.: H. ÇAKIRLAR 

Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü  
Vilayet Binası Kat:3 22020 EDİRNE.  
Bilgi için: Sınav Hizmetleri Şubesi (142)  
Telefon: (0 284) 225 16 32  
Faks : (0 284) 225 49 08  
E-posta: [sinav22@meb.gov.tr](mailto:sinav22@meb.gov.tr)  
Elektronik Ağ: <http://edirne.meb.gov.tr>

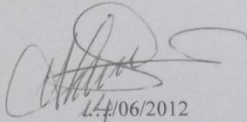


FORM: 2

**T.C.**  
**MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI**  
**Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı**  
**ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU**

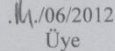
<b>ARAŞTIRMA SAHİBİNİN</b>	
Adı Soyadı	Ertürk TEMUR
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı
Araştırma Yapılacak İl	Edirne İli Uzunköprü İlçesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Edirne Uzunköprü Muzaffer Atasoy Anadolu Lisesi
Araştırmanın Konusu	Edebiyat Öğretiminde Tür Değişirme Yöntemi ve Metin Analizi
Üniversite / Kurum Onayı	Var ( X ) / Yok ( )
Araştırma/Proje/Ödev /Tez önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	6 Adet Gazel Seçim Örnek Metni 3 Adet Kaside Örneği
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı
<b>KOMİSYON GÖRÜŞÜ</b>	
<p>1- Anketin uygulanması sırasında gönüllülük ilkesine uyulması esastır. 2- Araştırma okullarda 2012-2013 eğitim öğretim yılı 17/09/2012 tarihinde başlayacak şekilde uygulanacaktır. Araştırmacının öngördüğü raporun hazırlanma ve M.E.M. teslim tarihi 17.12/2012 olarak belirlenmiştir.</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi; .....

**KOMİSYON**

  
17/06/2012

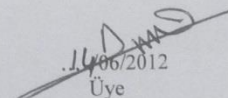
Komisyon Başkanı  
Hüseyin ÇAKIRLAR

MEM Müdür Yardımcısı

  
17/06/2012

Üye  
Dr. Nesrin ONAR

Güzel Sanatlar ve Spor Lis. Müd.Yard.

  
17/06/2012

Üye  
Nuri EKEN

Mimar Sinan İ.O. Öğretmeni

## Ek-2 Seçilen Gazeller

### BAŞLANGIÇ GAZEL SEÇİMİ ÖRNEK METİNLERİ

Beni candan usandırdı cefâdan yâr usanmaz mı  
Felekler yandı âhımdan murâdım şem'i yanmaz mı

Kamu bîmârına cânân deva-yı derd eder ihsan  
Niçün kılmaz bana derman beni bîmar sanmaz mı

Şeb-i hicran yanar cânım döker kan çeşm-i  
giryânım  
Uyarır halkı efgânım kara bahtım uyanmaz mı

Gül-i ruhsârına karşı gözümde kanlı akar su  
Habîm fasl-ı güldür bu akar sular bulanmaz mı

Gâmım pinhan tutardım ben dediler yâre kıl rûşen  
Desem ol bî-vefâ bilmem inanır mı inanmaz mı

Değildim ben sana mâil sen ettin aklımı zâil  
Beni tan eyleyen gafîl seni görgeç utanmaz mı

Fuzûlî rind-i şeydâdır hemîşe halka rûsvâdır  
Sorum kim bu ne sevdâdır bu sevdâdan usanmaz mı

Fuzulî

Aceb bu derdümün dermânı yok mı  
Ya bu sabr itmegün oranı yok mı

Yanaram mûmlayın başdan ayağa  
Nedür bu yanmağün pâyânı yok mı

Güler düşmen benim ağladığıma  
Aceb şol kâfirün îmânı yok mı

Delûbdür ciğerümü gamzen okı  
Ara yürekde gör peykânı yok mı

Gözi hançerlerin boynuma çaldı  
Aceb ol zâlimün im ânı yok mı

Su gibi kanımı toprağa kardun  
Ne sanursın garîbün kanı yok mı

Cemâl-i hüsnüne mağrûr olursın  
Kemâl-i hüsnünün noksânı yok mı

Begüm Dehhâni ye ölmezdin öndin  
Tapuna irmeğe imkânı yok mı

Hoca Dehhani

Bir devlet için çarha temennâdan usandık  
Bir vasl için ağıyâra mûdârâdan usandık

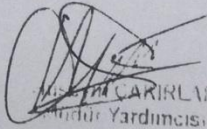
Hicran çekerek zevk-ı mülâkatı unuttuk  
Mahmur olarak lezzet-i sahbâdan usandık

Düşük katı çoktan heves-i devlete ammâ  
Ol dâiye-i dağdağa-fermâdan usandık

Dil gamla dahi dest ü girîbandan usanmaz  
Bir yer için ağıyâr ile gavgadan usandık

Nâbi ile ol âfetin ahvâlinı nakl et  
Efsâne-i Mecnûn ile Leylâ'dan usandık

Şair : Nabi

  
MUSTAFA ÇARILILAR  
Yardımcısı

## DÖNE DÖNE REDİFLİ GAZELER

Çıkar eflake derunum şereri döne döne  
Dökülür hake yaşum katreleri döne döne

Aşık-ı haste-dilün niteki fanus-ı hayal  
Nar-ı aşkunla yanupdur ciğeri döne döne

Bister-i gamda gözüm giceler uyhu görmez  
İderin subha değin naleri döne döne

Zevrak-asa gam-ı aşkunla yaşum gird-abı  
Gark idüpdür sanema çeşm-i teri döne döne

İd-gahun göreyin inlesün ol dolabı  
İle seyr itdürür ol sim-beri döne döne

Dide-i encüme kühl olmag için eflake  
Gird-bag ile çıkar hak-i deri döne döne

Tolaşaldan ruhi şem'ine dil-i ser-geşte  
Yakdı pervane-sıfat bal ü peri döne döne

Katre-i eşkine öykündi diyü baki'nün  
Çarh-i hakkak yonupdur güheridöne döne

BAKİ

Çıkalı göklere âhum şereri döne döne,  
Yandı kandil-i sipihrün ciğeri döne döne

Ayağı yir mi basar zülfüne ber-dâr olanun  
Zevk ü şevk ile virür cân ü seri döne döne

Şâm-ı zülfünle gönül Mısır harâb oldu diyü  
Sana iletirdi kebûter haberi döne döne

Sen durup raks idesin karşuna ben boynum eğem  
İne zülfün koca sen sîm-beri döne döne

Ka'be olmasa kapun ay ile gün leyl ü nehâr  
Eylemezlerdi tavâf ol güzeri döne döne

Sen olasin diyü yir yir asılıp âyîneler  
Gelene gidene eyler nazarı döne döne

Ey Necâtî yaraşur mutribi şeh meclisinün  
Raks urup okıya bu şi'r-i teri döne döne

## NECÂTÎ

1 Âteş-i gamda kebâb oldu ciğer döne döne (1)  
Göklere çıkdı duhânumla şerer döne dön

2 Cân firâkuñla fitil oldu göñül hânesine  
Ten hayâlûñle fener oldu yanar döne döne

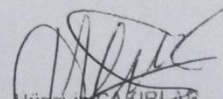
3 Hâk-i pâyine yüzün sürmek için şems ü kamer  
Ser-i kúyuña gelür şâm u seher döne döne

4 Kaşuña beñzemek için senüñ ey Zühre-cebin  
Kend'özün tutdu hilâl itdi kamer döne döne

5 Cân cân-bâzını gör la'lüñe irişmek için  
Rismân-ı ser-i zülfünñden iner döne döne

6 Düşeli şavkı hayâl-i lebinüñ Mihrî dile  
Âteş-i gamda kebâb oldu ciğer döne döne

Mihri hatun

  
Hüseyin ÇAKIRLAR  
Müdür Yardımcısı



## KASİDE ÖRNEKLERİ

Der mehd-i Sultan Muhammed Han  
AHMED PAŞA

Taht urup tak-i felek hüsrev-i haver güneş  
Geydi narenci kaba urındı nur efser güneş

Mesned-i sultan-i subh oldı serir-i asuman  
Saçdı piruze tabaklardan zer ü gevher güneş

Kufl açup dürc-i zebercedden cevahir dökdı kim  
Hak küncin eyleye gencine-i cevher güneş

Kulzüm-ü hindun baturmaga gümüş zevrakların  
Bad-ban-i nur ile tonatdı fülk-i zer güneş

Dane-i encüm dirüp meh hırmaninde her seher  
Bal açup cevlan ider tavus-i zerrin-per güneş

Guyiya nuşinrevan-i subhdur kim adl için  
Laciverdi kubbeye zencir-i zer asar güneş

Ya felek mısırında sultan oldı bir yusuf-cemal  
Ya züleyhadur tutar narenci zer-peyker güneş

Ya cemaline cihanun nur u fer virmek için  
Ruz ruhsarından açdı anberin micer güneş

Hak budur kim şah divanın temaşa kılmaga  
Düzdi tak-i zer-nigara lalden manzar güneş

Kendünün hüsn ü cemalin fikr iderken germ olup  
Can diliyle eyledi bu matlaı ezber güneş

Subh-dem cevlan idüp tavus-i zerrin-per güneş  
Bustanına sipihrün virdi zib ü fer güneş

Zinet-i bağ-i irem tutmag için gül-zar-i subh  
Eyledi gök sebze-zarın pür-gül-i ahmer güneş

Kuze-i yakut ile piruze-gun dolabdan  
Çarh-ı mina-rengi simab itdi ser-ta-ser güneş

Bezm-i ayşın zöhrenün germ itmege saki-sıfat  
Ab-gun akdah içinde gezdürür azer güneş

Geh hamam-i mah-i tabana dakar simin cenah  
Geh düzer simurg-i çarha ateşin şeh-per güneş

Ayda bir kez kaseinin anberle mahun toldurur  
Ta ki şah bezminde bir dem gezdüre micmer güneş

Zill-i hak sultan muhammed han ki olmışdur anun  
İşigi toprağının her zerresi enver güneş

Nite kim her zerrenün zımında muzmerdür şecer  
Zerre-i hak-i derinde şöyledür muzmer güneş

Padişah-ı heft iklim-i saadetdür ki anun  
Hak-i payı cevherin idindi tac-i zer güneş

Bir şehenşah-i kader-kadr ü kaza-radur ki olur  
Bamına hindü zülal dergahına çaker güneş

Nur-i çeşm-i alem ü çeşm ü چراغ-i kainat  
Sensin ey şeh kim yüzün nurından umar fer güneş

Sensin ol kim asuman iklimine sultan iken  
Gerd-i haylünden urunur anberin efser güneş

Sensin ol kim hilat-i ferman-i hükmün geymeden  
Olmadı zer tig ile sultan-i bahr ü ber güneş

Sensin ol kim şeh-nişin-i bezm-gahında müdam  
Ya süleyman tahdidur ya cam-i iskender güneş

Saki-i bezmün ele cam aldugınca dir hired  
Ya güneş sagardadur ya gezdürür sagar güneş

Ey ki bab-i rifatünde halka-i simin hilal  
V'ey ki devr-i kubbe-i izzünde zer çenber güneş

Kadrüm ordusunda gök bir saye-bandur kim ana  
Ser-imad-i simdür mah u tinab-i zer güneş

Ey ki mihründen zemin ü asuman germ olmaga  
Şeb sipend olmuşdur encüm fülül ü azer güneş

Ahd-i adlünde yumarlar cümle ilduzlar gözün  
Girdüğince çeşme-i kafura bi-mizer güneş

Virmese lutfun eli rahm-i felekte perveriş  
Mader-i eyyamdan togmazdı ta mahşer güneş

Nagehan ise sipihre nar-i kahrın zerresi  
Asuman dud-ı siyah olurdu hakister güneş

Şöyle korkutmuş yüregün hançerün tiz-abı kim  
Kanda bir su görse berg-i bid-veş ditrer güneş

Mihrünün bazarına bir vech ile germ oldı kim  
Kapudan yüz kez kovarsan bacadan düşer güneş

HABİBİN ÇAYIRLAR  
Yardımcısı

Ger ser-i nizenle bozılır sevad-i ruy-i mah  
Ger gubar-i sümm-i esbünden olur agber güneş

Guyiya nal-i semendündür hilal-i id-i feth  
Mihi ahterdür zafer burcında ne ahter güneş

Ömr-i hasmuna şebihun itmek için her gice  
Gök geyer şami zırh mehden düzer migfer güneş

Düşmenün kanın döküp tig-i zer-endudın siler  
K'atlas-i gerdunun eyler damenin ahmer güneş

İsmetün devranıdır isminde tenis olmagın  
Seyre çıkdukça bürinür nurdan çader güneş

Kangı iklimi ki pertev salsa adlün sayesinde  
Diğer içre görünür zerreden kem-ter güneş

Cevher eyler çün kara toprağı lutfun tabişi  
Gam degül itmazse ayruk sengden gevher güneş

Mah-i rayat-i celalünden hacildir asuman  
Saye-i şebde hayadan gizlenür ekser güneş

Husrev-i ruy-i zemin dirsem ne fahr olur sana  
Ki asuman-i kasr-i kadründe oldı hak-i der güneş

Kanda benzer kasruna bir afitabiyla felek  
K'anda her bir cam olupdur bir ziya-güster güneş

Hergiz olmayaydı jenginden küsufun ru-siyah  
Ger siginsa sayene ayine-i haver güneş

Afitab-i rayuna olmaz mukabil nice kim  
Arz ide tabl u alemle nurdan leşker güneş

Tig-i ateş-bar u ruşen-ruy-i din-arayunun  
Kabzasına mah ahter yüzine ziver güneş

Ger sikender istese envar-i rayundan meded  
Rah-i zulmetde olurdu haylına reh-ber güneş

Şehriyara adunı minberde yad itse hatib  
Nur ile mescid tolar fil-hal olur minber güneş

Bahr-i cudundan felek fülkin cevahir toldurup  
Düzedür şekli-hilaliden gümüş lenger güneş

Şah bezminde amel olmaga bu kavli-gazel  
İdinüpdür zöhre-i zehrayı hınya-ger güneş

Ey arus-i hüsnüne ayine meh ziver güneş

Görünür aks-i cemalünden cihan yek-ser güneş

San ki magribdür saçun k'anda gurub eyler kamer  
San ki matladur yakan k'andan tulu eyler güneş

Tuti-i ser-sebzdür k'ayinede per gösterür  
Hatt-i ruhsarun kim olmışdur ana der-ber güneş

Bir gice düşümde sen mahı der-aguş eyledüm  
Gördüm olmuş nurdan balın kamer bister güneş

Kim ki nezzare kıla hurşide haddün var iken  
Nazırun çeşmine hişmindan sokar hançer güneş

Öykünelden yüzüne hergiz bakılmaz yüzine  
Bi-hayadur k'oldı bu vech ile müstahkar güneş

Okıdum hattın lebinde kim gubar-i müşğ ile  
Çeşme-i can üzre yazmış sure-i kevser güneş

Raks urur hengame-i işkunda bir can-bazdur  
Kim olur zerrin resenle asılıp çenber güneş

Bahr-i gamda görmedi mihründen akan göz yaşın  
Pes niden dirmiş atayı k'oldı dür-perver güneş

Görücek yüzünde zülfün rismanın sanuram  
Nur ile yazmaga şah medhin çeker mistar güneş

Hüsreva medh-i zamirün fikr iderdüm dün gice  
Tali oldı maşrik-i endişeden enver güneş

Ebr-i gam var yohsa medhünde redif itmek degül  
Pertev-i zihnümden olurdu yedi kişver güneş

Nur-ı mihrinden suvarsa şahını eşarımın  
Gülşenümde ahter olurdu şükufe ber güneş

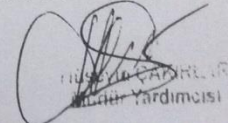
Bir nazar kıl ahmede ey nur-ı çeşm-i kainat  
Ki ab-i lutfundan olupdur ebr gibi ter güneş

Ta zümürüüd sebze-zarında sipihrün her seher  
Sagar-ı piruzeye döker mey-i asfar güneş

Ta yazar nurin kalemler çin seher nakkaş-ı çin  
Şemse-i zerrin-i tak-i künbed-i ahzar güneş

Ta süreyya akdin eyler guş-var-i guş-i mah  
Ta benatü'n-naşa örter nurdan çader güneş

Çarh dürcinde konılan her muradun gevherin  
Her gün itsin harc idüp kapunda hak-i der güneş

A handwritten signature in black ink is written over a circular stamp. The stamp contains the text 'MÜHÜR YARDIMCISI' in a circular arrangement.

Yazsun asar süm-i esbün gubari hatt ile  
Maha ta hayt-i şua ile çeker mistar güneş

Ömr-i hasmun defterin tumar-veş dürsün felek  
İce ki eczasından eyyamun düzer defter güneş

### TERKİB-İ BEND'DEN

Mersiye-i Hazret-i Süleymân Hân aleyhi'r-rahmetü ve'l-  
gufrân  
(Birinci bend) BAKI

Ey pây-bend-i dâm-geh-i kayd-ı nâm ü neng  
Tâ key hevâ/yi meşgale-i dehr-i bi-direng

An ol günü ki âhir olub nev-bahâr-ı ömr  
Berg-i hazana dönse gerek ruy-ı lale-reng

Âhir mekânının olsa gerek cür'a gibi hâk  
Devrân elinde irse gerek câm-ı ayşa seng

İnsân odur ki âyine veş kalbi sâf ola  
SİNende n'eyler âdem isen kİne-i peleng

İbret gözünde niceye dek gaflet uyhusu  
Yetmez mi sana vâkıa-i şâh-ı şîr-çeng

Ol şeh-süvâr-ı mülk-i saâdet ki rahşına  
Cevlân deminde arsa-i âlem gelürdi teng

Baş eğdi âb-ı tîğına küffâr-ı Engerüs  
Şemşîri gevherini pesend eyledi Freng

Öz yire kodu lûtf ile gül-berg-i ter gibi  
Sanduka saldı hâzin-i devrân güher gibi

(İkinci bend)  
Hakka ki zîb ü ziyet-i ikbâl ü câh idi  
Şâh-ı Skender-efser ü Dârâ-sipâh idi

Gerdün ayağı tozuna eylerdi ser-fürü  
Dünyâya hâk-ı bâr-gehi secde-gâh idi

Kem-ter gedâyı az atâsı kılurdu bây  
Bir lûtfu çok mürevveti çok pâd-şâh idi

Hâk-ı cenâb-ı Hazreti der-gâh-ı devleti  
Fuzl u belâgat ehline ümmîd-gâh idi

Hükm-i kazâyı virdi rızâyı egerçi kim  
Şâh-ı kazâ-tüvân ü kader-dest-gâh idi

Gerdün-ı dūna zâr ü zebūn oldu sanmanuz  
Maksūdu terk-i câh ile kurb-ı İlâh idi

Cân ü cihânı gözlerimiz görmese n'ola  
Rüşen cemâli âleme hurşîd ü mâh idi

Hurşîde baksa gözleri halkın dolagelür  
Zîrâ görünce hâtıra ol meh-likaa gelür

(Beşinci bend)  
Gün doğdu şâh-ı âlem uyanmaz mı hâbdan  
Kılmaz mı cilve hayme-i gerdün-cenâbdan

Yollarda kaldı gözlerimiz gelmedi haber  
Hâk-ı cenâb-ı sūdde-i devlet-meâbdan

Reng-i izânı girdi yatur kendü huşk-leb  
Şol gül gibi ki ayru düşübdür gül-âbdan

Gâhî hicâb-ı ebre girer Husrevâ felek  
Yâd eyledikçe lütfunu terler hicâbdan

Tîf-i şîrişki yerlere girsün duâm odur  
Her kim gamından ağlamaya şeyh ü şâbdan

Yansun yakılsun âteş-i hecrinle âftâb  
Derdinle kara çullara girsün sehâbdan

Yâd eylesün hünerlerini kanlar ağlasun  
Tîğın boyunca kara batsun kırâbdan

Derd ü gaminla çâk-i giriban idüb kalem  
Pirâhenini pâralesün gussadan âlem

(Altıncı bend)  
Tîğın içürdü düşmene zahm-ı zebânları  
Bahsetmez oldu kimse kesildi lisânları

Gördü nihâl-i serv-i ser-efrâz-ı nizeni  
Ser-keşlik adın anmadı bir daha bânları

Her kande bassa pây-semendin nisâr için  
Hânlar yolunda cümle revân etdi kanları

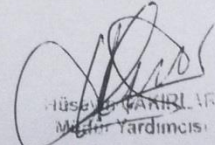
Deşt-i fenâda murg-ı hevâ durmayub döner  
Tîğın Hudâ yolunda sebîl itdi cânları

Şemşîr gibi rüy-ı zemine taraf taraf  
Saldın demür kuşaklı cihân pehlevânları

Aldun hezâr büt-kedeyi mescid eyledin  
Nâkuus yerlerinde okutdun ezânları

Âhir çalındı kūs-ı rahîl itdin irtihâl  
Evvel konağın oldu cinân büstânları

Mînet Hudâyâ iki cihânda kılub saîd  
Nâm-ı şerffin eyledi hem gaazi hem şehîd

  
Hüseyin KAHİZLİ  
Mektup Yardımcısı

18. Yüzyıl - Kaside der vâsf-ı İstanbul ve Sıtayış-ı Sadrazam  
İbrahim Paşa NEDİM

Mef'ûlü / Mefâilü / Mefâilü / Fe'ûlün

Bu şehri-i Sitanbul ki bi misl ü behâdir  
Bir sengine yek pâre Acem mülkü fedâdir

Bir gevher-i yekpare iki bahr arasında  
Hurşîd-i cihan-tâb ile tartılsa sezâdir

Bir kân-ı niamdır ki anın gevheri ikbâl  
Bir bağ-ı iremdir ki gülü izz ü alâdır

Altında mı üstünde midir cennet-i a'lâ  
El-hak bu ne halet bu ne hoş âb u hevâdir

Her bağçesi bir çemenistân-ı letâfet  
Her kûşesi bir meclis-i pür-feyz ü safâdir

İnsaf değildir âni dünyaya değışmek  
Gülzarların cennete teşbih hatadır

Herkes irişür anda muradına âninçün  
Dergahları melce-i erbab-ı recâdir

Kala-yı meârif satılır sûklarında  
Bazâr-ı hüner ma'den-i ilm ü ulemâdir

Camilerinin her biri bir kûh-i tecellî  
Ebrû-yi melek andaki mihrâb-ı duâdir

Mescidlerinin her biri bir lücce-i envâr  
"andilleri meh gibi lebrîz-i ziyâdir

Ser-çeşmeleri olmada insana revân-bahş  
Germ-âbeleri câna safâ cisme şifâdir


Hep halkının etvarı pesendide-i makbul  
Derler ki biraz dilleri bî-mihr ü vefâdir

Şimdi yapılan âlem-i nev-resm ü safânın  
Evsafı hele başka kitâb olsa sezâdir

Nâmi gibi olmuşdur o hem sa'd hem âbâd  
İstanbul'a sermâye-i fahr olsa revâdir

Kûh-sarları bağları kasrları hep  
Güya ki bütün şevk ü tarab zevk u safâdir

İstanbul'un evsafını mümkün mi beyân hiç  
Maksûd heman sadr-ı kerem-kâra senâdir

  
Hüseyin ÇAKIRLAR  
Müdür Yardımcısı

### Ek-3 Hikaye Örnekleri

#### Nar-ı Aşkına Yanıyorum

Bir gün Sam'da dolarken güneşin parıltısı gözümü alıyordu ve sonra ortalık kararı sanki seher vaktinde ortalık giceye döndü. Birden önüme bir hatun çıktı. Bu gökyüzünün kararması kebutelerin koronluktan birbirine çarpması hatunun etrafındaki dönen Pervanelerden olduğunu anladım. O küçük ortalıktan hatun didemini gördüm ve latini görmeyi oydum. Gördüğüm gibi yaşlarım dökülmeye başladı. Giceleri uyhu haram oldu. Sonki gam-ı aşk beni köhrediyordu. Katre-i estlerim katse katse akıyordu durduramıyordum. Uyhu uyamaya kalksam birden didemin önünde o canlıyordu. Gomımdan ölmek üzereydim. Duydum ki bu hatunun etrafına bir tek erkek bile gelmemiş. Gelenlerin ise yakalandıkları on gam gicesi bastırıyormuş. En son şahadet getirip hakkı rahmetine kavuşuyormuş. Ben de beni uyhularımdan eden, beni gam içimde bırakan hatunun yanına gitmeyi istiyordum. Anımdan ve babamdan helallik alıp düştüm bu gam yoluna. Beni görenler bana gitme rezil rüsva olursun dediler ama ben dinlemedim. Gittim sonki bir pervanenin sem etrafında. danışacı sonunu bildiğim halde gittim. Daha bu beni büyüleyen hatunun adını dahi bilmiyordum. Ve en son bu hatunun yaşadığı yere geldim. Adı Robiymiş. Şahadet getirip içeri girmeye golistim. Robinin etrafındaki pervaneler gibi muhafızlar beni yakaladı. Sonra o gel yürü Robi'nin yanına götürdüler. Robi dideme bile bakmadan, benim ona karşı gettiğim gami bilmeden, ona daktığım yaşlara aldırmadan, beni idama zorladı. 10 dk içinde gettiğim bütün gamlar son bulacaktı. Ama o mizak kırıktı, yaş desili Robi... beni öldürmeden ölümün esliğine getirdi. Ben alırım ama aşkının adı bu dağlarda, o vatarlarda destan diye söylenecektir. Bu destanın adı ise Nar-ı Aşkına yanıyorum olacaktır.

## Ask

Bir varmış bir yokmuş, güzel bir kız varmış. Kız o kadar güzelmiş ki kelebek gibi nosunmuş. ~~Kızın gözleri~~ gözleri çok güzelmiş, gözleri çok güzelmiş, gözleri çok güzelmiş. Kız bir gün dolmuşmaya çıkarken yakışıklı bir çocuk görür, kız oğlanı görünce mum gibi olur. Oğlanda bu kız görünce oşk atesinden yanıp tutuşur. Kızla oğlan birlikte olmaya başlarlar. Bunker bir gün gıllıca dolmuşmaya giderler. Babası da kız görünce takip etmeye başlar. Babası kızı ve oğlanı beraber ve kızı elinden tutup eve götürür, kızına dışarı çıkma yasası koyar. Kız oğlanı göremeyince telegin koyununa dâfer. Oğlan kızı çok merak eder, gece gündüz kızı düşünür, durur. Oğlan kızı getiririne bayılmıştı. O gizli kaybetmemek içinde uyarını yagını otaya koyar. Kız oğlanı göremeyince domla domla göz yaş dâker. Ve hastalığa kapılır. Baba kızının o hasta halini görünce pişman olur ve üzülür. Oğlanı kızının hasta olduğundan habersizdir. Ve hergün onu düşünmekle geçirdi. Kız hep oğlula oğlanın ismini sayıyordu. Baba bu yaptığından dolayı pişman olur. Ve oğlanla konuşmak için çalıştıyı yere gider. Baba kızının çok hasta olduğunu uykuda hep deniz ismini sayıyordu. Oğlan çokta gıllıydı, kafa kaşa kızı evine gıllıydı. Kızı onu görünce gölüm, semeye baştıydı. Oğlan kızı elini sıkı sıkı tuttu. Ve artık eli bırakmayacağını söyledi. Ama o eller zaten bırakılmıştı. Ve kız aşkın kadine yanık düşmüştü. Ve kız ölmüştü.

# SON!

Eski zamanlarda çok zengin bir tüccarın oğlu varmış. Adı Ali'imiz. Babası değerli eşyaları satıyormuş. Oğlunu mal olması için Arabistan'a göndermiş. Ali yolculukta haydutlarla karşılaşmış ve Ali'nin neyi var neyi yoksa almışlar. Ali açesiz kalmış ve yakınındaki bir Esye gitmiş. O Esye de ki insanlara ne olduğunu anlatmış. Kayde Tahir ağadın başka ona hiç kimse yardım etmemiş. Tahir ağa onu evine almış ve evine dönmek için biraz para toplamasında yardım etmiş. Ona dükkanında iş vermiş. Ali bir gün kaldığı eve giderken çok güzel bir kız görmüş ve ona asık olmuş. Kızı takip etmiş. Adının Ayşe olduğunu öğrenmiş. Tahir ağaya anlatmış. Tahir ağa o kızın dükkanının kızı olduğunu anlatmış ve o kızın sevmesini istememiş. Ali ile Ayşe tekrar karşılaşmış. Ayşe su almaya gidiyormuş. Ayşe'de Ali'ye asık olmuş. Fakat Ali arabı almış. Tahir buna izin vermemiş. Ayşe'nin babasında Ali ile Ayşe'yi beraber görmüş. Ayşe'yi birtakım evden dışarı çıkartmamış. Ayşe'nin didelerinde yaşar kotre kotre döküp sel olmuş, taşmış. Giceleri yüzüne uyku girmez olmuş. Ali ask otesi ile yonar olmuş ve onu kimse sınıturmaz olmuş. Yüreğinde göm acılır olmuş. Gözyaşları damlaları sel olup taşmış. Feleğin mumu yanmaz olmuş. Bir gün Tahir ağa göl kıyısına gezintiye gitmiş. Ayşe'nin babasında su almaya göl kıyısına gitmiş. Dükkanına yeni mallar gelmiş. Ali Tahir ağa'ya haber vermek için göl kıyısına gitmiş. Tahir oğuyla Ayşe'nin babası kavga tutuşmuş ve göle düşmüşler. Ali ikisinden kurtarmış. Başkalarıyla konuşmuşlar. Fakat Ayşe çok feci hastaymış. Verem olmuş. Ali'nin bundan haberi yokmuş. Ayşe'nin etrafında perwane olmuş. Ayşe'nin babası bu işe razı çıkmış. Ali Ayşe ile görüşmeye gitmiş ve Ayşe Ali'nin kolları arasında Kotre-i eskleri Ali'nin altına dökülmüş ve olmuş. Ali bu acıya dayanamayıp üzüntüden o da ölmüş. İkisinin mezarını yan yana görmüşler. Bu dünyada kavuşamayan sevgili 3teki dünyada kavuşmuşlar.

## İKİ RENK

Serin bir sonbahar günü yağın yağmur suyu sıcaklardan aldıkları otobüs durağının kısı kaldırımında bulunan alt ateş ile yanan iki genç duruyordu, sonum kavgaya ediyorlardı. Erkek gitti kız, olduğu yere oturup kalmıştı. Bende zamanında bu duruma dörtüğü için, tanıma sırasında yanına gittim teselli etmek için. Gözyaşları, damla damla akıyordu gözlerinden tızın. Sanki gözlerinin içine mum yakmış gibi eksiliyordu göz yarı damla ları gözlerinden. Biraz konuştuk ve gittim. Yakıncık iki-üç hafta sonra idi konuştüğümüz yere gittim ve sordum kim genç kız orada oturuyordu, gittim yanına oturdum ve yine başladık konuşmaya. Durumdan ağlıyordu. Anlaşılır gerçekten aktı, konuşurken gece leri uyuyamadığını, gözlerine uyku girmediğini söyledi. Biz konuşurken sevgilisi geldi, eski sevgilisi ortalarına geçip ikisiyle konuşmaya başladım. Anlaşılır bu iki genç aktın keresine yenik düşmüşlerdi. Ama ben neden yenik düştiklerini anlamıyordum birbirlerini dinlemiyorlardı, yani konuşmayı beceremiyorlardı. Bir kaç dakikada onları böyle izledim gırtlak gırtlığa gelmişlerdi ve sonunda ikisini de susturup konuşmaya başladım, basımdan geçenleri anlatmaya başladım. Benim de bir zamanlar böyle bir ilişkim olduğunu birbirimizi ok sevdikimizi ancak evlenmek üzere iken onlar gibi olup ayrıldığımızı söyledim ve kavgaya etmemeleri birbirlerini dinleyerek konuşmaları gerektiğini onlara anlattım. ve bir anda gözleri parladı birbirlerine sorıldılar ve bana tevekkül ederek el ele tutuşup yürümeye başladılar yüz metre ilerlediler sevinçten attıkları kankahalar kola tutuklarında yanlıyordu.



Bundan yaklaşık iki ay sonra da bahçemde kahvaltı yaparken bir posta geldi acım battım ve cumartesi günü euliyorlardı mutlu oldum ve dünlerine gidecektim. Cumartesi günü geldi geçti. Beni rahat yapmışlardı. Çok mutluydum böyle bir evliliğe neden olduğum için sonunda teder yemister ve felek onlara görünüşü. Üe bir acukları olmuş daha sonra bağradın ve ona benim ismini vermişler, artık kavgı etmek değil bir birleri et rafında perune gibi okuyorlar...

## CINAR İLE GÜL

Kasabanın birinde çok güzel bir kız yaşamış. Kızın ailesi çiftçilik yap-  
 rak geçimlerini sağlıyordular. Kızın babası Ali Bey birgün gelmiş ve esine ye-  
 bir iş bulduğunu ve çok iyi bir para vereceklerini söylemiş. Esi Halime Hanım buna  
 çok sevinmiş. Kasabanın önde gelen zenginlerinden Hasan Bey'in göze kamastırın  
 villasında bahçevanlık yapacaklarını. Nihayet işe başlayacakları gün gelmiş. Halim  
 Hanım ve Ali Bey işe bahçeye çiçek ekerek başlamışlar. Bahçe o kadar büyü-  
 müş ki artık ikisi işleri yetistirmekte zorlanıyordular. Evün hanımı Serap Hanım  
 yaptıkları işlerden ve çok yavaş olmalarında şikayetçiymiş. Halime Hanım ve Ali  
 Bey kızları Gül'ü de yanlarına alıp çalıştırmaya başlamışlar. Gül o kadar çalıştı-  
 rılmış ki annesiyle babasının işlerine de yetişiyormuş. Serap Hanım Gül'ün bu  
 çalışkanlığını fark etmiş ve çok memnun olmuş. Gül birgün bahçede çiçekleri  
 sularken evün tek oğlu Cinar gelmiş yanına. İlk görüşte aşık olmuşlar birbiri-  
 lerine. Herşey birbirlerini görmek için bir tıstık yalan söylüyorlardı. Artık otk  
 larını saklayamaz hale gelmişler ve en sonunda ailelerine söylemişler. Cinar  
 babası bu duruma sevinirken annesi kesinlikle karsı çıkmış. Biz kasabanın  
 önde gelen isimleri obrak bahçevanın kızını nasıl gelin alınız diye kıyamet  
 koparmış. Gül'ün ailesinde de sevinen annesi durken babası bu duruma çok  
 öfkelenmiş. Sen etmediğini yedipimiz sikenin oğluna nasıl aşık dursun diye kız  
 bağırıp durmuş. Gül gülerce odasından çıkmamış. Aftına bir lokma bile stem  
 yormuş. Gözyası dökmekte hali kalmamış, Gülerce aşk ateşinden yanmış tutu-  
 mus. Çınarda gülerce bahçede Gül'ü beklemekte evün etrafında pervane olu-  
 rmuşlardır ikisininde görsene uyku girmiyormuş. Gül'ün aplanaktan gözyası abnl  
 sı bile kalmamış. Günler, aylar geçmiş sonunda Ateşin mumu yarmış. Cinar,  
 Gül'ü görmeye evünün önüne gelmiş. Gül o sırada hiç ağlamadığı odasında  
 hava alıyormuş. Cinar'ı görmüş ve mutluluktan tüm gamı, kederi unutmuş.  
 Sansına eude kimse yokmuş. Hemen koşmuş Cinar'ına. Birlikte çok vakitler  
 gitmişler. Kimse onları bulamamış. Birlikte hep mutlu yaşamışlar.

Cemal artık yorulmuştu bu karşısız sevdadan. Narin'i iki senedir beklemisti ama bosuna cemal bu esk atesinden yonmisti artık. Kendini vurmustu doglara catip gitmisti Mardin'den. Bir gun Narin'i gotmisti pencerede ürgü öriyordu. Hanimeli ağacının altında gizlice öyle bakıyordu ona. Senki Narin'in kokusunu hissediyordu, göz pınarlarında dökülmüştü göz yaşları fakende dağıldı öğlediginin. Ona aatlemiyordu bir türlü korkuyordu. Geceleri yoteginde acida kivraniyordu yonet yonet olmustu. Cemalhanesi fatma anlomisti bir halter vardı bu cocukta ama yüzüne bile bakmıyordu Cemal. Annesi bir gun Cemal'in yanına oturdu ve şöyle dedi:

— Oğlum nedir senin bu hâdin ne yenet yasin ne de konuşursun de anlat bana.

Cemal'in içi yanıyordu üstelik Narin'in Baran ile evleneğini öğrenmişti.

Cemal:

— Nasil bir battım var benim ana. Narin'in eskisinde mum gibi erdim uyku girmez oldu geceleri ana O Ayşe teyzenin oğlu Baranla evleniyormuş

Annesi çok üzülde bu duruma ne yapıyordu? Bir şey dameden çıktı erden.

Komcu kızı Narin, annesi tanıyordu. Kızı aldı Narin aldı.

Narin:

— Hoş geldin Fatma teyze buyur.

Fatma:

— Hoş bulduk kızım ben sana hoşgeldi olsun geldiğin Evlenicemisin.

Narin:

— Evet evleniyorum dedi.

Fatma:

— Peki seviyor musun sen bu çocuğu de batabalım?

Narin utanmıştı aslında sevmiyordu zorla evlenecekti ama babası ağzını acıcalesin demisti.

— Seviyorum Fatma teyze han iyi davranıyor bana etrafında pervane dıyor.

Fatma gülünce ve gidiyim artık dedi. Cemal'in bu eski kora sevdığı Astının kederi bitirmisti onu.

Annesi eve gelmişti. Cemal'i göremedi merak etti kayıdu yollarca. Cemal bugün vurmuştu iste deşlara kendini. Bir meşorede kalıyordu. Artık ağlamaz olmuştu. Bitmişti bu seveden. Norin'in güzelliği o uzun beline kadar da saçları, elma yanakları, badam gözleri zantla mıyordu gözünde. Alıştı artık acıyıyordu seni yarı evlenicetki Norin. Annesi bulandı Cemal'i artık dönmeceğini biliyordu. Belki yarı düğüne gelirdi. Ana güneği iste önünde içi acıyordu. Sebep olmuş. hayat yeniden başlandı. Norin hazır hıclere başlandı. Cemal'in annesi dayanamadı gitti yine Norin'e Fatma teyze:

- Kırım Norin ben sae bir şey diyeceğim bu bizim dan vurulmuş sana ana söyleyemedi bir türlü ostünden yanadı. Yoktu sindi evde kim bilin ne neler gitti Norin cot gösterdi iyi. acıladı Cemal ostünde o da hastanmıştı ondan ana Beran girince acıya mecburdu evlenecekti. Düğün başlandı Norin'in aldı, Cemal de idi. Saatte geliyordu annesi hale Cemal'i belediyordu. Ama Cemal hic gelmedi, bir daha hic. Annesi dayanamamıştı bu acıya olmuştu Senesine Norin'de evliydi artık.

Bir zamanlar küçük unutulmuş bir köyde yaşayan bir kız bir de oğlan vardı. Oğlan kendi halinde kimsenin işine karışmayan biriydi. Kız ise annesinin dizinin dibinden ayrılmamıştı daha... Oğlan yine sıradan bir gün kahvede oturmuş saz çalıyor, mariler söylüyordu. Başını kaldırmamasıyla birlikte donatabildi. Bir güzel görmüştü, bu güzel gördüğü anda mestun oldu. Nar-ı Aşk ile yanmaya başladı. Hem en sazını eline aldı ve başladı söylemeye;

"Ey etrafında perwane olduğum güzel, gam-ı aşk kapladı bu aciz kalbimi. Muradım seme yanmaz mı?",

Kız hiç aldırış etmeden yoluna devam etti ancak sonunda işi gam-ı aşk ile dolmuştu, kız bu aşktan harabekâr oldu, günlerce gecelerce katre katre yağ döküdü. Oğlanda gam ile dolmuştu. Gizeler onlara birbirlerini hatırlatıyordu. Oğlan artık bu omansız gam-ı aşk dayanamıyordu. Kızın babasına açıldı, kız çok sevdiğini anlattı. Fakat kızın babası bunu duyunca hemen kızı evet kapattı. Eplak onları kavuşturmamıştı. Oğlan en sonunda dayanamamış kızın evine gelmişti; fakat kız artık orda yoktu. Oğlan bu kadere dayanamayıp kendini yollara vurdu. Dere tepe demeden, yol iz bilmeden yürüyüp gidiyordu. Bir gün bir köyden geçerken hiskırıklar duydu. Biri hiskırıca hiskırıca ağlıyordu. Bir katre-i aşk döküdü oğlancağırın yüzüne, başını bir de kaldırdı ki Nar-ı Aşkıyla yandı. Güzelini gördü. Hem en oradan vaktlaştılar. Bir köylünün evine sığındılar fakat köylünün bir kızı vardı ve bu kız bizim oğlana aşık oldu. Bizim oğlancağır ve kız güzel kızın babasına söyledi ve babası bu iki aşığı yakaladı. Nar-ı Aşk ile yanan bu iki genç bu ayrılık acısına dayanamadı. Genç oğlan elinde sazı yine bah ederken oracıkta can verdi. Kız tam oğlanın öldüğü anda kalbinde bir sırt hissetti ve o da oracıkta can verdi.

Bu iki aşık dünyada buluşamadı. Ahirette buluşsun diye mezarları yan yana yapıldı ve mezarlarının üzerinde iki şişek aşkı. Bu şişeklerde onlar konuşamadığı gibi birbirine konuşmadan kurudu....

Gözü güneşin yansıyan ışığıyla kamaşırardı. Cemel dün geçenın mahmurluğuyla kendinden geçmişti. Aslı onu terk etmişti. O ay yüzsü sevgüsü terk etmişti onu. Her şeyin olduğu üre bu ayrılığında bir bahanesi vardı elbet. Cemal uzunca bulduan dışarı çıktıklar sonra kırılan cesmenin kolunu gülsükte ostı ve şarıl şarıl akan sşyü yüzüne hiddetle vurdu.

"Ah Eflak" dedi "Sen beni nur yüzsü Aslı'nın Gam-ı Askı'yla peruare nisali japtın ya ben sana ne diyeyim."

Şonra hıala toe hadıvanlerden çıktı. Odasına girildiğinde Ayşe hatunun ona getirdiği mektubu cebine hirs ile yerleştirdi. Aynıyo bakıp yansımasını iyice bir sızdı. İçinden:

"Aslımı kimselele jör etmem ben. Bir mektupla mı bitecek bu Nor-ı Askunla."

Aşoğlye indiginde saçları beyazlamış, Şondan incedik kalmış Ayşe hatuna kaş göz işareti yapacak yonına çağırdı Cemal. Ayşe hatun: gıaliden:

"Oğlum Cemal yine neden çağırdın beni? Bitti dedim yo oğlum artık Aslı'nın şonlu şande değil..."

Daha fazla sşz şşylemesine izin vermedi Cemal:

"Ben senin bu şeksiz şşalein değil. Nor-ı Askunla jayıp tuttuşşu şşevdiğim gerek. Şimdi ona haber iletir. Gamlica Parkının orada onu sabirio beklileyen olacağım."

Ayşe hatunun daha fazla konuşmasına izin vermedi.

Gamlica parkına vardığında her zaman buluştukları yere ilerledi Cemal. Bu park renk renk ağaçları, cıvil cıvil kuşları, pırl pırl havasıyla insanı huzur ve mutluluk veren idr parktı. Gamme'i insanın yansımasını gösterirdi. Kaş kare o şşevmede mutluluklarını gösterirleri birlikte Aslısıyla. Bir keresinde yordan bir gül koparıp eline tutuşturmuştu Aslısının. Nidesinde, katrelerin yansıya aşşmeye düştüğünc hissetti Cemal. Ne va ki aşşanayacaktı. Bir da arkasında birni hissetti.

"Sana bir kız için katre-i esk demek yoktır mi?" ayordu tandığı kalbıyla birlikte ota Aslı'sı.

"Eğer o kız bi-vefasız ise bu katreler su cesmeleri aşar nehr olur."

"Beîi çağrдың geldim. Bi-vefasız de. İstersen gaur. Hotta istesen acımasız da. Jeug! bilmez aşk tanımaz da beno. Beî ne yaptınsa İkiüle İain. Kallında taşıdığı her gece Nar-u Aşkunto yadığım icin yaptım."

"Ne yaptın Aslım sen? Bizi yok ederek her şeyi bitirerek beî Pervâne gibi yaparak ilümtze de iyilik mi ettin?"

"Bizi İnkânsızdık. Bir doho hic oluyosaktilik. O yüzden yol yakinkan dündüm İste. Sen de vazgeç bu sevıdan. Simdi ben gidiyorum bir doho ne sor beî ne de haber yollu."

Aslı vasklostıkca ordino bile baklıoda Cemalında kalı acıdı. İçindeki aşk nefrete dönüştü sanki. Nerek olmaemis fyle mi? Feki bu esmeno kadar neken oluştı. Biliyordu Cemâl Cülcüs zohısız vord. Ana ortık İzalınıyordu. Etrafına fyle bir baktı. surada bir güzelin ad baktığını gördü. Gülmüşdü. İste pervane olacağı yeî bir güzel bulmuştu. Acaba bu güzel Aslıdan doho ni çok sevilmeîi hak ediyordu? Ya da güzeller sevilmeîi hak ediyor muydu? İste bunun cevabını hic bilmeyecek bileneyecek ad Sam-i Aek'ta da hic vazgeçmeyecekti. Bu düşüncelerle nur yüzeî adını bilmediği güzelin peşinden İlerledi.

## Ahmet - Ayşe

Mayıs ayının ilk günleriydi. İlk karşılaşmaları ortak arkadaşları sayesinde olmuştu, konuşmaları da onlar sayesinde. İlk konuşma da ialarını dökmüş- leydi birbirlerine anlatmışlardı, ne kadar çok sevdiklerini, Çocuk selvi boylu, zayıf, yakışıklıydı, kız kısaca boylu, tambul güzelliği de abartılmayacak kadar güzide. Kız kendini oğlana yakıştıramazdı. Çocuğa bu duygularını anlattığı zaman çocuğun cevabı, kızı çok mutlu etmişti. Söylediği sözler aklına kazınmıştı. "Sen herkesten güzelsin birtanem." Bu sözler aklına geldiği zaman Ayşe gözyaşlarını tutamıyordu damla damla akıyordu gözyaşları engel olamıyordu mutluluk gözyaşıydı bunlar oysaki.

Sevgileri gün geçtikçe artıyor bir ciğ gibi büyüyordu. Konuşmadan, görmeden yapamaz hale gelmişlerdi. Sevgi büyüdükçe aşkın ocusunda büyümüşler ya onlarınkı de o hesap olmuştu. Sevgiyle acıyı beraber büyütmişlerdi. Sonunda Ahmet Can dayanamayıp;

- "Bu ilişkiyi kesinleştirmenin zamanı geldi." dedi. Ayşe hiçbir şey diyememişti tutulup kalmış Ahmet Can devam etmişti;

- "Anneler nisanlanalım" diyor dedi. Kız kabul etmemişti.

O günden sonra da kız çocuğa sevgi davanmaya başlamıştı. Ahmet bir anlam veremiyordu bu davranışlarına kızın. En sonunda kız asil bombayı patlatmıştı. "Bittin artık başkası var" demişti. Ahmet hiçbir şey diyemeyip yanında uzaklaşmıştı.

O günden sonra Ahmet Ayşe'den hiç haber alamamıştı. Yoktu canından çok sevdiği Ayşesi avanın içinden kelebek misal: uçuştu. Oğlan durmadan onu arar onu sorar olmuş ama ulaşamamıştı. Kaderine razı olmuştu. Haftalarca, aylarca adasından çıkmamıştı, ve adeta bir mum gibi eriyordu. Bir gün bir mektup gelmişti Ahmet'e. Üzerinde yazan ise Asil şimdi gidiyorum. Çocuk elleri titreye titreye mektubu açmıştı;

"Canım Sevgilim,

Evet yanlış okumadın hala Sevgilim olarak gördüğüm için sevgilim diyorum,

Ben seni hiç terketmedim aşkım. Geceler boyu gözüm uyku girmedi;

seni düşünürüm, seni özledim, çok canım yandı ama vazgeçemedim vazgeçemedim senden. Sessizken yaşamak için değil ölmek için nefes aldım.

Evet seni sevmeyi söylemişim, başkası olduğunu söylemişim. Yoktu öyle bir şey olamazdı da zaten senin aşkının atesi her tarafımı sarmışken kimiğirci bu göz

senden başka. Sendeydim hep ben. Bu mektubu okurken ben son nefesimi

bu kez yaşamak için alacağım, olmadı kanserle bu kadar savaştırdım

artık kanserin kollarındayım. Senden hiç gitmek istemiyordum. Bu sefer de gitmiyorum. Aldığın her solukta yanında olacağım seni çok seviyorum aşkım."



## YANILGORUM

Admet  
 Yar → göz gözi  
 Katre → damla  
 Nar-ı Aşkınla → Aşk ateşi  
 Gam  
 Giceler  
 Uştu  
 Gam-ı Aşk → Aşkın kederi  
 Dide → Göz  
 Eflak → falez  
 Sem → mum  
 Perrone → kelebek  
 Katre-i aşk → göz yaş dam.

Marlâşımın içinde sıvılaşmış,  
 Her şeyi bir anda

Yine kendime sabahın ortasında buldum. Aydan  
 başka yolunu aydınlatan hiçbir şey bulunmuyordu.  
 Ama gözümü aydınlatması sayesinde hayatta  
 onun sayesinde kalabildiğim bir sevgili vardı.  
 Bütün günlerde onun etrafında pervane sem  
 in etrafında dâimesi gibi etrafında dönerdim  
 Bir şeyi çok merak ederdim: "Acaba ben ne zaman  
 an aşk ateşiyle yanıp kavulcam". Elbette bir  
 gün eflak yitme gelecekti. Dideleri bana ka-  
 tacak, başları katre katre yüzünden düşecekti.  
 Bir kaç adam daha atınca bu gicede gam-  
diğini anladım. Elimi yüzüne getirdiğinde sar-  
 ki kovaıyla dökülmüş gibi katre-i aşk his-  
 settim. Sevgilinin Nar-ı aşkından bir deri bir  
 kemik kalmıştı. İçimde bir gam acısı sanki da-  
 geçtiği beri harap ediyordum.  
 anladım. Meğerse ben pizmetten yanmıştım...

Bir varmış bir yokmuş. Zamanın birinde Hasan isimli sütai bir çocuk vardı. Bir gece rüyasında güzeller güzeli bir kız görmüş. Kız sarı saçlı, **seri başlı** bir kızdı. **Gırdap gibi gözü** doğuşu adeta **pervere ediyordu** Hasan çok yakışıklı, oldukça zengin idi. Sütüyüdü ama çok çalışkandı **bu yüzden çok para kazanıyordu**. Neyse bir gün kapı kapı gezerek süt dağıtıyordu fansa bak ki sütü götürdüğü kadının kızı rüyasında gördüğü kızdı. **Daralmıştı. Sevdigi kız karsısında idi.** Annesi sütü alıp içeri girdi ama Hasan'ın aklı kızıda kalmıştı. Daha ismini öğrenememişti. Fakat biliyordu kız **aydu**. Diğer akşam kızı karsıya Hasan'ın yakın arkadaşı ile geliyordu. Hasan hemen yanına gitti. Arkadaşı ile muhabbet ederken bir yandan da kızı süzüyordu. Muhabbetle kuzunun Selin olduğunu **şimdi**. Arkadaşına Selin'i anlattı. Ve **onu sevdiğini** söyledi. Ve kızıla konuşmak istediğini söyledi. Sevdiginin olup olmadığını sordu. Olmadığını duyunca çok sevindi. Ve kızıla konuşmaya karar verir. Arkadaşından **onu** yetirmesini istedi. Selin gelmişti. Hasan ne değerini bilmiyordu. Ama biliyordu ki bir yerden başlanıyordu. **Onları** anlattı, Selin etkilenmişti ama hiç tanımadığı birine de güvenip, **onun sevgilisi** olamazdı. Bir süre konuştular yaklaşık 3 aydı. Sonunda Hasan dayanamayıp bir daha sordu. Selin **bu sefer kabul** etmişti çünkü **artık o da onu** seviyor ve **onu tanıyordu** yaklaşık bir buçuk ay çok mutlu, huzurlu bir ilişki yaşadılar. Bir gece ikisi dışarıdayken **anne** 2211A haber göndermiş hemen eve gelmesini söylemiş. Selin **apar topar** zühre gider. **O gece** olurlar olmuş ve kızın annesi ilişkiyi öğrenmiş. Hasan'ı Selin'e sorulurken öğrenler olmuş. Hasan tabii **denlerden** habersiz Selinlere süt götürmeye gitmiş. Gittiğinde kızın annesi, Hasan'ı içeri çağırır. Hasan biraz korkak şekilde içeri girer. **İçeri** girdiğinde Selin ağlıyordu. Hasan endişelenmeye başladı ve ufaktan **anlamaya** başlamıştı. Kızın annesi başladı Hasan'a bağırmağa **sen benim** uzuma **ayık** dağılsın **sen** sütünün tekisin dedi **Siz** ayrı dünyaların **insanları** dede. Bir daha **görüşmeyelimiz** dedi. Ve Hasan'ı evden **çavdu**. Hasan da ağlaya ağlaya evden çıktı. Ne yapacağını bilmiyordu. **İkisinde**.

Hasan neredeyse Selini bir haftadır görmüyordu. Alması süt almayı da  
 kesmişti. Arada eularinin önünden geçiyordu ama kaza olmadan bakmak  
 bile yasaktı. Sonra öğrendi ki Selin Kur'an kursuna başlanıyordu. Ana  
 o gidemeydi. Çünkü işi çoktu inekleri: o sağıyor, sütleri de o dağıtıyor.  
 Hasan'ı iyice etkiler basmıştı. Cigari yamıyor, her gece meyhane de iken  
 gözlerinden **batır batır yaşlar** akıyordu. İyice eriyip bitmişti. Arkasında  
 aldığı habere göre Selin de aynıydı. Bir cure bulması gerekiyordu ki  
 aynı anda Hasan'ın işleri çok iyi gitmeye başlasın ve eski zenginliğine kavuş-  
 mıştı. Hasan da Kur'an kursuna gidip yerini görmek istiyordu. Kazandığı paralarla  
 bir yardımcı tutacaktı ki işlerden rahatsız olup gidebilirdi. Sonra bu işlerden  
 anlayış bir adam tuttu. Ve Kur'an kursuna gitti. Selin'i uzun zaman sonra  
 sonra ilk kez gördü. Selin neredeyse çıkmıştı. Bu aylık ona yaramıyordu.  
 Çekilmez bir kız dıydı. Daha ilk buluşmalarında kayıp etmişlerdi. Galiba  
 bu kadar aradan sonra başlamak zor olacaktı. Ana yine de birbirlerini  
 çok seviyorlardı. Hasan eve döndüğünde adam ahırda değildi. Çünkü Sütleri  
 Hasan dağıtacak, yine de bir ineklere bakacaktı ne var ne yok diye.  
 Ahıra girdiğinde defteri yere düştü tam onu alırken inek tekme attı  
 ve olay yerinde can verdi. Selin onun arkasından ağlaya ağlaya gözleri  
 kurudu ve kör oldu. Bir daha da Hasan'dan başkasını göremeden öledi.

## BAŞLIKSIZ SEVGİ

Kışın bütün soğukluğu insanın içini dondurduğu zamanlardı. Kar ve rüzgâr sesi camlardan geçerken içi ürperiyordu insanın. Ama bunun ne önemi var Mecnun için. Hangi kar hangi su... dindirirdi yüreğindeki aşk ateşini? O mecnun ki ıssız, güğsüz, varsa yoksa Leyla. Leyla için lale olmuş adeta. Annesi her zaman ki gibi uyandırdı mecnununu Leyla diye sayıklarken. O da alışmıştı artık bu uyanışlara. Ama esinden ne geli Kader işte bağlamış Mecnun'un ipini Leyla'ya. Mecnun kalktı. Artık kalkırken bile acı geliyordu. Kemikleri batıyordu her tarafına. Kalktıyar yine bir lokma almadı ağzına. Kimse anlam veremiyordu Mecnun'a. Nasıl bir aşk kederi bu hale getirir insanı? Gözleri içine dökülür göz yaşlarının süzülür yolları apaak sergiliyordu yüzünde. Uyku görmediği gecelerde gözünden dökülen damlalara mum ışığı şahit olurdu hep. Onun askıyla kaç kelebek yakardı kanatlarını o mur ışığında? Ama mecnun bu sabah bir başkaydı. Alistığından mı acıları yoksa bir umut mu doğdu içine bilinmez. bir başka batıyordu önünün gözlerine. Yıllardır ilk kez kahvaltı masasına oturdu. Tadını unuttuğu o sıcak ekmeğin kokusunu aetti içine. İlişlerine koda hissetti o çayın sıcaklığını. Annesi şaşırıyordu mecnun'un bu haline. Alistık değil ki onun bu gamsiz kadersiz gibi görünen yüz ifadesine. Aslında Mecnun Leyla'sız nasıl kadersiz olurdu? Artık acıyı yüzünde taşıyor ama yüreğindeki aşk acısı daha da körlükler içinde. Annesinin her sabah su almak için gözüdüğü sütestilerini aldı mecnun. çıktı yola. Subarı doldurdu bir yudum da içiyordu ki sanki amber kokusu geliyordu içine. Leyla'da gelmişti ağzının başına. O Leyla ki ne Leyla. Badem gibi gözle, siyah saçlar, güneşin altında gülmüş gibi bir ten... Kim asık olmaz ona. Oda gördü mecnun'un bu halini. Çok duymuştu askından yanan bu insanın adını ama hiç görmemişti. Leyla anladı bir gördü te Mecnun olduğunu. Aldı elini koydu kalbine. Hiç bu kadar fazla atmamıştı kalbi. Mecnun ise hiç böyle hissetmemişti kalbinin yanmaktan hal olmuş ateşine nasıl bir su serpilmişiydi? Leyla ona nasılsın dedi. Mecnun ne diye bildi ki bu soruyu Tuttu Leyla'nın elini. Bidaha bırakmamak üzere...

## KAĞAN İLE HAYRİYE

Evvel zaman içi kambur saman içinde Anadolu'nun ufak bir köyünde, büyük bir aşk, sevede sormuş bütün insanlar. Herkes aşk ateşiyle yanmış. Aşkın kedilerinden yanmış, parışın almışlar. Çünkü aşkları bir süre sonra kötü bir olayla sonlanıyor, kavuşamıyor- barmış. Nice aşklar birbirlerine kavuşamamışlar. Çünkü mum gibi aşk ile yanmış sevgilisinin etrafında kelebek gibi dönerken kanatları o aşk ateşinde yanıp düşerlermiş.

Günün birinde Kağan isimli uzun boylu, iri yarı, aşkın gibi penceleri, inci gibi parlak talbi, den bir yığıt köye uğrar. Birde bakar ki tüm köylü katre katre göt yastıkları içindedir. Herkes eline almıştır kopuzunu başlamıştır söylenmeye. Kağan bu durumu hayretler içinde izler. Merak eder araştırmaya başlar. Araştırırken bir lüle saçlı, saçsız, gözleri obr, seni boylu, kırmızı yanaklı, güzel bir kız görür. Eli ayaklarına dolmuş kekeleyerek bu köylünün (sizin) derdi nedir der. Kız önce anlatmak ister ama dili uarmaz hızla oradan Kağan'ın kendisine aşık olduğunu bilmeyen uzaklaşır. Kağan o kızı kavuşmak için dualar eder. Tabii bu orada kızın evini öğrenir. Akşam olunca gece kızın perdesinin altına alır kopuzunu eline alır mırıldanmaya. Kız dayanmayıp dışarı çıkar senin amacın ne der. Kağan benim Kağan Kağan diye konatlamaya geldim lakin köyün durumuna üzülüm neden bu köylü uyku uyumaz aşk acılarını anlatır der. Kız biraz susar kasık, hüzünlü bir ses ile bu köyde hiçbir aşık sevdigine kavuşamıyor sevdigine uaramıyor, her aşk kötü sonla bitiyor der. Hızla eve dönmeye başlar. Kağan içten gelen bir ses ile senin ismin ne diye seslenir. Kız Hayriye diye cevap verir. ikisinde bu konuşmadan sonra birbirlerine vurulmuşlardı farkında olmadan ama korktukları bir şey vardı Ya onların aşkında, sevdasında kötü sonla biterse.

Kağan artık gece uyuyamıyor sabahları zor yapıyor, orantılıta mahm gibi dolası vardı. Hayriyeyi gördükten sonra feteşi dönmüştü. onun bu durumunu anlatan köylü Kağanla konuşur ama ne fayda. Aradan zaman geçer artık aşk aurasına dayanamaz, canını tak eder. Toplar köylü başlar konuşmaya. Anlatır içinden gelenleri, ne olursa olsun

ben Hayriye'yi alcam der. Hayriye'de ben de ne olursa olsun Kâşon'a  
varacağım der. Köyde büyük bir korku içinde bütün lanetli yemmelik  
için onları destekler. Kâşon ölmeye gelen engelleri Hayriye'nin yardımıyla  
el ele aşarlar. Üç gün üç gece düşün yaparlar. Sonunda köydekiler  
bütün oşuklar bir birliğiyle kavuşurlar. Kâşon ile Hayriye'nin bu durumu  
öğrendikçe öşüğe yürüyorlar. Köyün önüne kadar gelir. Köyün adında  
"Sevginiler" köyü ablat kalır.

## Sonbaharda Aşk

Sonbahar hüslenendirir insanı daldan düşer her yaprağıyla. Ensa yaşı serrelerimiz ıslatır azıklar tepesinin her santimini. Hava toprağa küser kelebekler gelmez, çiçekler açmaz tabii ilkbahar kadar. Mumun ateşi büyüdükçe büyür Mecnunun gözündeki, düşer yüreğine aşkın ateşi olarak.

Geceler, rüzgar ve yağmur ile birlikte karanlık girdaplara dönüşür. Aşkın kederiyle yasar Mecnun gözleri Leylasını düşür. Felek düşür gardını dayanmaz, gece uyku girmez gözlerini sabah olmaz meyhanelerde sabi biter mey sunmaya Mecnuna, mey değil gam yıkar Mecnunu Leyla onun olmayınca. Sessizce akar gider zaman Leylasız ilk bahara bahar gelir kelebekler döner, çiçekler açar ama Leyla dönmeyen Mecnuna

## Ayşe ile Ahmet

Zamanlardan bir gün iki aile bir ifritkânye gelmiştir. Bu iki ailenin de çocukları olmayırmış. İki ailede aynı gün aynı zamanda ifritkâni Hacı Mahmut'a gelmiş. Hacı Mahmut bu güzelce ifritkâni ve demiş ki 'siz iki ailenin birinin kızını diğer aileninde götüreceğim' demiş. Bu iki ailede Trabzon'un adınında yaşarlarmışlar. Bu iki aile kızı deyince Hacı Hacı, göz yaparını tutanmış ve göz yaparını ~~istemi~~ tutmuşlar.

Oyle böyle gel zaman git zaman bu iki ailenin de çocuğu olmuş. Her ailenin götüreceği ailelerinde kızları olmuş. Kızlar değil mi? Ayşe ile Ahmet aynı ailede olmaya başlamışlar. Ayşe uzun boylu sıyah saçlı nazik gözlü güzel mi güzel bir kızmış. Ahmet ise uzun boylu inç yapılı kuirak sıyah saçlı nazik gözlü bir gençti. Ahmet Ayşeyle oyle olur. Ayşe'de ona baksı birşeyler lisseder. Oculda süreli kerber gesserler, ve birbirlerini çok severler. Ahmet gecerleri Ayşe'yi düşünmekten çok tut süreli okuldadır Ayşe bir an olsun ailede. Bu sırada Ayşe'nin annesi ölmüş. Oculda 1 yıl geçer Ayşe'nin babası Meye diye bi kadın euker, ama meye Ayşe'ye çok kötü davranır. Ahmet'i öğrenir ve onu yalıtı bir aile gönderir. Bunu duyan Ahmet okulda kederi ile başını başlar. Ahmet Ayşe'yi o kadar çok severki okulda oyle olur ve gözü kederle kendini sarar vurur keo. Her okulu oyle etrafında mun etrafında döner kelebek gibi döner. Göz yaparını damba ailesi sandır. Her okulu feleği zamanlar ve bir okulu alkol keması gilerik hastanaya otarlar ve yığın tutarlar. Bunu duyan ayşe Antara'dan okula otla dği gibi okulu Edirne Devlet hasto henesine getirir, ve Ahmet'i o kulda görünce kaly kızı' gecerlerdir. Ahmet'te tam o sırada kamaçtı ailemizle hayta gözlerini kopar. Bu iki aile yarıya gecerler ve diğer tarafta sarsıca keder ayılarmışlar bir yoldaydı aileler.



## SEVDA SEVDASI

O gün bahçede çok iş vardı. Mustafa bu işleri bitirmek için uğraşıyordu. Hava çok sıcaktı. Çapa Mustafa'yı çok yormuştu. Bir kenara oturup dinlenirken bir çığlık duydu. Koşarak yata çıktığında yerde devrilmiş bir bisiklet ve yerde yatan bir kız gördü. Hemen kızın yanına gitti ona yardım ederek yerdan kaldırdı. Kız bisikletle geçerken yerde yılan gördüğünü bu olayla bisikletin kontrolünü kaybettiğini ve düştüğünü söyledi. Dizi gittikçe daha çok kanıyor, bilinci çok acıyordu. Mustafa kız aldı sağit ocağına götürdü. Adının Sevda olduğunu öğrendiği bu kız görür görmez ona çok acıktı. Doktorlar kızın dinlenmesini söylediler. Mustafa da onun yanında bekledi. Beş dakika sonra içeriye bir acık girdi. Onların yanlarındaydı. O acığın Sevda'nın nişanlısı olduğunu öğrendiğind Mustafa'nın gözünden bir damla yaş döktü. Bunu hiç kimseye göstermeden hızla oradan çıktı ve uzaklaştı. Sevda ve nişanlısı Ahmet tezakkür etmek için ona baktıklarında onu bulamadılar.

Mustafa o gece hep Sevda'yı düşünerek göz yaş döktü. Gözyaş damlaları seller gibi akıyordu yanaklarından. Adeta çok ateşliyle yanmakta idi. Karanlıkta yanan mumu baktı. Etrafında birçok pervane uçuştu. Kendini onların yerine koymuştu. Sevda da gece aydınlığıyla benim gecemi aydınlatırdı. Ben de onun etrafında bu pervaneler gibi dönerdim diye düşünürdü. Günler geceler geçiyor, gözüne uyku girmiyordu. Bahçede çalışırken bile aklına Sevda geliyor, işini bırakıp onu düşünüyordu. Her gün onu ilk gördüğü yere defalarca gitmişti. Umudu yoktu ama belki de görürdü onu. Tembelliğini gören babası onunla konuşmak istedi. Babasına Sevda'yı sevdiğini anlattı. Babası güldü. Onun da genellikle böyle şeyler yaşadığını anlattı. Kederlenmesini, elbet bir gün onu sever ve onun da seveceği bir kız bulacağını söyledi ama Mustafa anlamıyordu. Aşkın kederiyle eriyip bitiyordu. O sadece Sevda'yı istiyordu, başka kızları değil.

Bir gün Mustafa kapının sesiyle uyandı. Kapıyı açtığında karşısında Sevda vardı. Uykulu olduğu için hayal görüyor sandı. Bir an sessizlik oldu. Sevda gülmüştü. "Sana tezakkür edemedim gittin" dedi. Mustafa çok heyecanlanmıştı. Felak şartını bu sefer oradan yana mı çarıcıyordu Sevda'nın elinde bir zarf vardı. Onu Mustafa'ya uzattı. "Düğün devetiyemir düşünürüz seni de bekleriz, dedi. Mustafa ikinci kez yıkılmıştı. Babası haklıydı. Bir gün onu da sevecek bir kız sevecekti ama bu kız Sevda değildi ve Mustafa için Sevda'nın Sevdası burada bitmişti.

Habirion ayında bazılarını bu aşk. Örneklere hiç kimseye karşı bir şey hissetmeyen Eylül Emreyi görünce ne olduysa oldu aşk oldu. Emre uzun boylu, uzun kirpikli, eğlenmeyi seven bir kızı. Aynı zamanda bir o kadar da utangaç. Arkadaş olarak başlamıştı bu aşk. Emre, Eylül'ün etrafında perwane oluyordu. Adeta. Gün geçtikçe birbirlerine bağlandılar geceler boyu birbirlerini düşünürdüler.

Emre, Eylül'ü ailesiyle tanıştırma kararı aldı. İle bunu Eylül'e söyleyince Eylül adeta deliye döndü. Buluşmalarına bir hafta vaktin gijeceği zeyleri zimdiden habiremeye başladı.

O an gelmişti Emre Eylül'ü annesi ve babası ile tanıştıyordu. Eylül uzun siyah saçlı, orta boylu çok hoş bir kızı. Babası Eylül'ü sanki bir yerden tanıyordu genetik genlerini anımsatıyordu adeta o kız ona.

Eylül tanışmalarını Buruya anlatıyordu. O kadar çok mutluluk ki bu mutluluğun sonuçlandırılmasında korkuyordu. Annesi henüz hiçbir şey bilmiyordu babasından dolayı Eylül utangaç her şeyi içine atar birisiydi. Bu yüzden annesine söylemeye korkuyordu. O gere Buruya her şeyi anlatırken annesi Seniha hanım duymuştu. Kızına kızmıştı biriyile çıktığında değil bunu ona söylememiz olmasından dolayı. İle kızını dengarek çocukların olduğu bir bahçeye aldı ve o kadar anlatmasını istedi. Eylül baştan sona her şeyi anlattı, madem seni bu kadar etkiledim bu çocuk getir bende bir tanışalım dedi annesi. Eylül annesinin baynuna omsaki vardı "hemen" dedi ve telefona Emreyi aramaya gitti.

Perşembe günü tanıştılar ve buluşma kararı aldılar. Emre sık bir takım elbise giymiş ellerinde çiçek ve çikolata ile Zeynep'in yanında bekliyordu. Seniha hanım Emreyi görünce buza gibi donup kaldı. Yüzündeki tebessümün yerini şok, itici bir hal aldı. İle bu durumu toparlamak için buyur dedi. Çok tereddüt gelmişti Emre ona tıpkı Eylül'ün babasına tereddüt geldiği gibi.

Aradan 1 ay gibi bir süre geçti aileler tanışmak isteyince Eylül'ün ailesine geldiler. Eylül kırmızı bir elbise, hafif bir makyaj yapmıştı, annesinde aynı şekilde siyah uzun bir elbise, bukle bukle kıvrık saçıyla çok hoş görünüyordu. Tak tak! kapı çaldı. Eylül koşarak kapıyı açtı ve ellerini dırdı,

icariye geçmişlerini söylödü. Annesi Seniha hanım henüz icari gelmemişti mutlaka uğruşuyordu.

İcari giriliğinde gördüğü manzara çok oku yıldı o kadar tuzaardı ki dokunsa yakacağını gibi.

Levent beye karısı karsıya geldiler sükut bir ses tarzıyla hoşgeldiniz dedi Seniha hanım. Anne ve babasının bu sükut tarzına Eysel ve Emre ne yapacağını zannmış, ortamı yumuşatmak için kespitler yapıyorlardı ama bi tek kendileri gülişiyordu Vedalarına vakti geldi Emre ve Babası Levent bey evlerine döndüler.

Eysel bu geceki sükut tarzından dolayı annesine hesap sordu. Seniha hanım nasıl başlayacağını bilmeden bak kızım dedi ve Leventle arasını gecenleri anlattı. Levent'in ne kadar ona asit okupunu ama ona yazmadığını; azkının kederi ile hergün yandığını anlattı. Ve Emreyle ayrılmasını istedi.

Eysel bunları duyunca gözyaşlarını tutamadı geceler bozu aladı.

uyku tutmadı göbünü Felepi yapıp oyna bak dedi. Oysa ki ben onu çok seviyorum ondan nasıl ayrılırım deyip feryat etti.

Telefonu Emreyi aradı "Bitti" deyip kapattı. Emrenin sadece bu kadar mı demesine bile fırsat vermedi. Emre bu azkın atasıyla gandi. Kendine ıktığı vurdu.

Ve Eysel'e bir mektup bırakıp Hoşca kal Birciğim diyerek intihar etti.

Eysel okları duyunca okula gitmez oldu, ne yemek yedi odasına kapadı kendini gınlere atmadı. Azkının gemiyle oku canına kıymaya karar verdi ve öldü--

## ZEYNEP İLE ALİ

Zengin sultan ve fakir cariye'nin hiç çocuğu olmuyormuş. Hep bir çocuk hasretiyle yanıp tutuşuyorlarmış. Gitmedikleri türbeleri, camileri, hocaları kalmamış. Bir gece rüyasında sisler içinde bir ihtiyar görmüş zengin sultan ve fakir cariye. İkisinin rüyasında da aynı şeyleri söylemiş aynı şeyleri görmüş. Yarılı birge sabah kaldıklarında yastığının altında bir tohum bulduklarını ve bahçeye ekmekleri gerektiğini söylemiş. Sabah uyandıklarında yastığın altında gerçekten de tohumu bulmuşlar. Ve sevinçten Katre-i yas dökmüşler. Hemer tohum bahçeye ekmişler. Ve çocukları olmuş. Zengin sultanın güzeller güzeli, melek yüzlü bir kızı dünyaya gelmiş. Cariye'nin ise bir oğlu olmuş. 7 yaşında okula başlamışlar. Kısa zamanda çok yakın arkadaş olmuşlar ve kendilerinin bile bilmediği nar-ı okuna yanıp tutuşmuşlar. Sultanın kızı Zeynep büyüdükçe güzelleşiyor güzelleşiyor diğden dile yayılıyormuş. Beline kadar uzun dalgalı saçları, benbeyaz teni, al yanakları, yemyeşil gözleri ile her keşif büyülüyormuş. Cariye'nin oğlu da Ali dönemin en yakışıklı gençiymiş. Uzun mu uzun boyu, mavi mavi masmavi gözleri, buğday teni bir genç. Zeynep ile Ali gün geçtikçe gam-i aşka daha çok düşmüş. İkisi de birbirlerine bağlanmış ayrılamaz olmuşlar. Ama kavuşma için sorunlar varmış. Sultan kızını asla bir cariye oğluna vermezmiş. Ali, Sarayın önünde Zeynep için manter yakarmış hep. Sarayın önünde pervane olmuş. Her geçen gün mum gibi baste bulaşmış ağlamaktan. Bir çaresiz olmalıymış Zeynep'in Ali'ye kavuşması için. Bir çaresiz bulmalıymış Ali'nin Zeynep için geceler boyu uyku girmeyen gözüne uyku girmesi için. Bir çaresiz olmalı Zeynep'in Ali için diğden dökmesine. Bir çaresiz olmalı. Ali'nin Zeynep için feleğe beddua etmeyi kesmesine. Ali çaresiz. Zeynep peşan. Ali, Zeynep'i görmeyiği bir gün cehennemde. Zeynep'in Ali'yi görmediği

bir gün Zeynep cehennemde. Kızının bu arka düştüğünü gören Sultan hemen Ali'yi tutuklayıp uzak diyarlara götürür. Zeynep'e öldü derler. Ama Ali'yi sadece bir zindana kapatmıştır. Ölmenştir. Zeynep, Ali'nin öldü haberi alınca bu acıya katlanamayıp ölür. Ali, Zeynep'in eşi akmaz yerden çıkar. Ama geri döndüğünde Zeynep'in mezarını bulur ve üzerine kapanır ölür. Böylece ne Zeynep Ali olabilmistir ne de Ali Zeynep. O cehrede oturanların söylemesine göre ikisi de cennetin en güzel yerinde birbirlerine kavuşmuşlardır.

## BİR GECE

Bu karanlık gecede yine o tiz ayak sesleri yaklaşıyor. Her adında kalbine biraz daha hızlı çarpıyor. Sözcükleri yine omuzuma akıyor. O sözcüklerden tek teli alabilmek için canımı verirdim. Bu ateş atesi vücuduma tarifsiz bir ızdırıp çektiyor.

İşte bu sokaklarda bir muam atesi gibi göründü. Etrafında olmak, ona dokunmak onun kokusunu almak, ışığa hiç düşünmeden kendini kavuran kelebekler gibi ona sarılmak hayallerimin ötesinde. Sığır sözcükleri ölü ve beline dokunuyor. Her adımda güzelliği dünyaya huriler hakkında bilgi veriyor gibi.

Yine yaklaştı artık. Kokusunu alabiliyorum. Ne çeşit bir parfüm kullandığını hâlâ anlamış değilim. Essiz bir parfüm olduğu kesin. Kaderim bu kokunun arkasından durdurulamaz bir şekilde geleceğimi hisliyor. Abartısız mahyacı, sade ve güzel. Kahrı-bar özelleri etrafına yavaş yavaş bir mahyacı yapmış. Kirpikler okun ucu kadar siyah, mızrak kadar uzun. Her göz kırpmasında hepsi kalbini delip geçiyor.

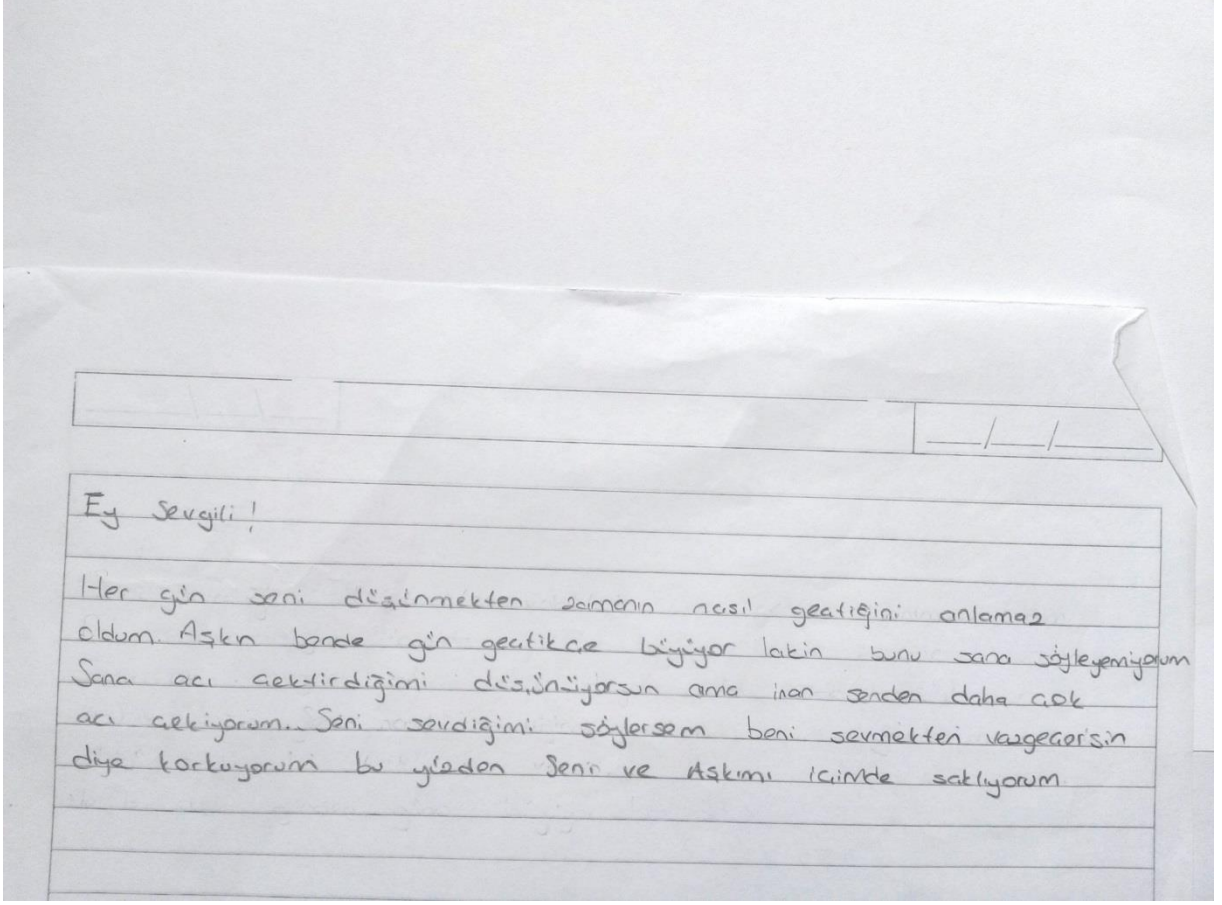
Artık nefesini hissediyorum. Yanaklarıma kızardığını hissediyorum. Kokusu içime bir kez daha fırlıyor. Kalbim sansız bir hızla çarpıyor. Kollarımı, ayaklarımı, vücudumu hissetmiyorum. Zihnim istifa etmiş, düşünmüyor. Gözlerimin de bir kaplamı küçük, savunma. Siz bir ceylanı izliyormuş gibi onu takip ediyor. Kalbinin sesi kubuklanma bir davulcuun on davula vuruyormuşçasına çıkarıldığı ses gibi geliyor. Elini çantasına götürmek için kaldırıldığında kolunun bana yaklaşıyor bilincimi kapadı. Nefes almıyordum. Tekrar nefes aldığımda yere düşen bir mendili zorlukla fark edebildim.

Çiliz sokak lambası ışığında yere süzülen çisekli, sarı ve kırmızı renkli bir mendili. Sarı, acı, kırmızı, aşk demekti. Ama ikisi birden çok şey ifade edebiliyordu. Acaba gerçekten benden hastalandımı yoksa tesadüfen mi düşürdüm? Bunu anlayabilmenin tek yolu olduğunu biliyordum.

Mendile bir kartal hızıyla ulaştım. Heren alıp arkasından takip etmeye başladım. Bu kederli kalbim soğuk bir gecede sıcak bir damla su ile ıslanmıştı. Kupa hasret kalmış bedenim ona yetismekte zorlanıyordu. Aşkın kederi bedenimdeki son gücüyle alırken ona ulaşmaya basardım. Etrafında parlama olduğunu bu sevgili artık bana bakıp gülümsüyordu. Mendili ona uzattım. Sadece alıp teşekkür etti. Arkasını döndü ve gitti.

Arkasından bakarken sadece "Bir şey değil." diyebildim. Göz yaşlarıma firtınadaki su damlaları gibi düzensizce akmaya başladı. Onları sildim. Arkamı dönüp başka bir gece için eve geri döndüm.

#### Ek-4 Uygulama Metin Örnekleri



## Muhterem Fuzulî,

Anlatılan çare benim için şahsiyetsiz kişiler ile münakaşa ediyormussunuz. Öncelikle bunu söylemeliyim ki icimdeki yangının sıralından oşoğı kalın yanı yoktur. Ben de size kavuşma belemi icindeyim. Ama ne yaparsınız ki felek icimize bu kor olmuş sevdâyı koymuş, biz de bunu çekmek mecburiyetindeyiz.

Size tek kırılganlığım bu sevdânı aracı ettiğiniz kişilerle duymam oldu. Neden sevdiğim neden elimi tutup gözlerime bakarak haykırmadın sevdânı. Belki, korkun sevdânın karşılığının olmasından. Ama artık gönlün ferah olsun Fuzulîm. Gönlümde seni izliyorum. Her gece gözlerini çıkarıyorum oklîmo...

Bu mektubu yüreğini rahatlat ve sevdânın karşılığının varlığını bil diye yazıyorum. Şu an bu münasebetin geleceğini teskin etmesini diliyorum. Her gece odamdaki gaz lambasını senin için yakıp, gazpastarımla süstediripim satırları, sevdâmı işleyeceğim kâğıtlara ve seni Emür bayu kalbimde yosotacağım.

Gönlünde sevdâm, bedeninde bana kavuşma arzusu ve en mühimi ruhunda sonsuz kâder birlikte mesut olmak yatsın...

Şimdiye Hâsâkat Sevdâğım



Sevenin halinden sevmeyen anlamaz. Bu yüzden sen ne yaparsan yap o seni anlamayacak. O seni iyilestirmezse sen kendini iyilestireceksin. Üzülmemek için uğraşacaksın. Canın yanacak ama vazgeçmeyeceksin. Sevgini sevgiyle büyüteceksin nefretle değil. Öyle çıkacaksın onun karısına, korkacak sevginden. İşte o zaman kara benzettiğin göz- yazılarını sevinin göz yazılarına dönüştürcek. Sevgini söylediğinde inanmazsa sana zorlamayacaksa inandırması için. Sadece sen inayacaksın sevgine. Göreceksin gün gelecek hata yaptığını inayacak. Aklını başından alan yarı aklını kullanarak elde edeceksin. Bırak ayıplar sınılar alay etsinler utanmayacaksın. Yaptığını doğru olduğuna sadece senin inanan yetecek. Kim ne derse desin utanmayacaksın. Sevmekten vazgeçmeyeceksin hiçbir zaman.

## Fuzuli

Ey Fuzulî! Sevgilinin nazarı sana acı mı verir? Senin ahın gökleri yakıt-  
da benim ahım dhan-ı yaklığını görmedin mi?

Aşkından hasta oldunda bundan usandın mı? Eğer aşkından hasta vser iyileşme  
diye dua ederim.

Sadece senmi kan dökersin? Benim döküşüm kanı göz yaşarımdan nehir dök-  
tü, balıklar güzer oldu sen bunu görmez misin?

Benim senin o kara gödelerin varın akittiğim yaşlar seninkinin yanında  
dığarıs olur. Senin ki' bulur ama benim ki' durulmaz.

Sen hala inanıp inandılığını mı merak ediyorsun. Aşkından öleceğim o  
zaman ne inayacaksın.

Güzelliğim yarabandan ötürü güzeldir. Bunda benim suçum ne? Çaktı  
dediklerin en ozardan aşklarını bana söyler, sen bana neden söylemezsin?

Rızil olacağına aşkını bana söyleseydin paso olurdu. Sen bu sende  
den usansanda bu gönül usansın?

Ey Fuzuli seni candan usandırdıysam, sen beni askından usandırmadın mı?

Kavurma dâlemimden yanıp kül olduğumu görmez misin?

Herkese bir çare buldum da bir kendi hastalığıma bulamadım. Niçin bu halimi görmezden gelirsin?

Seni düşündüğüm her an gözüm kan döker. Muradımın ateşi hiç yanmaz mı?

Vefasız oldum ask âleminde  
Seni sevdiğime inanmaz mısın?

Beim aklıma gelmezdi marî seni  
görünce oldum zaîl.

### Fuzuliye Mektup

Fuzuli sen amansız bir askın icâdesin. Kime şiir yazdıysan o kimse seni hiç kaale bile almıyor. Sen artık acı duymadan yaşayamaz olmuştun. Acıların odamı olmuştun. Kime karşı gönlünü dökersen o kız sana bakmaz -olmuş-. Bence sen bu durumlara bu kadar fazla üzülmemelisin. Asık olduğun bir durum. Her şiirinde farklı bir kıza yazıyorsun ama onlar sana yüz vermiyorlar. Asık olduğun kızların tek bir ortak yanı sana yüz vermeleridir. Sen usanmaz mısın? Umudun hiç tükenmez mi? Sabir taşı olsa gatlardı. Sana tavsiyem fazla asık olup kendini pasalama. Elbet bir gün sana da sana görecekler. Bu arada ~~bu~~ konuyla ilgili bir atasözü de var. Her kurtlu baklanın bir kâr alıcısı olur. Bundan dolayı sen hiç üzülme ve önüne bak. Elbet ask seni bulacaktır. Bu arada her gün bir kız için kendini meyhaneye otma. İçmekten görünün ferini koymış. Yeter artık. Bir kız için bunlara deymez. Kız sana yüz vermedi mi, zaten bu alıştığın bir şey hemen git miskû amber sür koku sürün ve otlın basına gelsin. Sana bu tavsiyelerimi unutma. Senle vedatasma vaktim geldi ve bu söylediklerimi hayatımın içine sokmayı unutma. Saygılarımla

Ey Sevgili,

Böyle bir siire nasıl cevap yazılır inan ki bilmiyorum, Ama inan ki aşkın beni bende bırakmadı, Ben bende yokum ben sevdiğim sevgili, Attığın her adımda seninleyim ben, Benim tamamım da sensiz, Aldığım her solukta ismin var dilimde, Her solukta biraz daha sen oluyorum, Her an her saniye ciğ gibi büyüyen aşkın bana sığmaz oldu, Her duvarda senin adın var, Her duvarda sen diye yalvarıyorum Allah'a, Öalem denilen hillele senin soyende taştım ama bir şikayetim yok inan, Sen olduğun sürece ben her şeye dayanırım, Yeterki sen beni bırakma, Yeterki sen hep bende kal...

Ey Fuzuli Ben vefasız biri değilim ki seni candan usandırayım, Dardına çare bulamazsın çünkü dardını kimseye söylemiyorsun, Bu halde ben seni nasıl iyilestireyim? İnanmaz diyorsun ben vefasız mıyım ki sana inanmayayım? Elbet sende bir gün emelinin mumu yazar, kara baktın uyur, Fatot seupni içinde gam tutarsın o gam birikir dış dur Benim de canım yanıyor Gözlerim çan açılıyor, Ama sen beni zalim zannediyorsun, İnsan sevdiğini hiç zalim sanarmı? Artık dardını gizli tutma, ıstırap çekme! Halta rüşve oldun yetmedi mi sana!

Saygılarımla  
[Redacted] den Fuzuliye