



**ETKİNLİKLERE DAYALI ONTOLOJİK METİN
ANALİZİ YÖNTEMİNİN YEDİNCİ SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ŞİİR ÇÖZÜMLEME
BAŞARILARINA VE ŞİİR TUTUMLARINA ETKİSİ**

İzzet ŞEREF

DOKTORA TEZİ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Prof. Dr. Osman GÜNDÜZ

2017

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ETKİNLİKLERE DAYALI ONTOLOJİK METİN ANALİZİ YÖNTEMİNİN YEDİNCİ
SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ŞİİR ÇÖZÜMLEME BAŞARILARINA VE ŞİİR
TUTUMLARINA ETKİSİ

(THE EFFECT OF ONTOLOGICAL TEXT ANALYSIS METHOD
BASED ON ACTIVITIES ON THE POEM ANALYSIS SUCCESS AND
ATTITUDES OF SEVENTH GRADE STUDENTS)

DOKTORA TEZİ

İzzet ŞEREF

Danışman: Prof. Dr. Osman GÜNDÜZ

ERZURUM
Kasım 2017

KABUL VE ONAY

Prof. Dr. Osman Gündüz danışmanlığında, İzzet Şeref tarafından hazırlanan “Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yönteminin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Başarılarına ve Şiir Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışma 17.11.2017 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

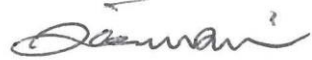
Başkan: Prof. Dr. Rıdvan Canım

İmza:



Danışman: Prof. Dr. Osman Gündüz

İmza:



Jüri Üyesi: Doç. Dr. Mahmut Abdullah Arslan

İmza:



Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Tacettin Şimşek

İmza:



Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Adnan Taşgın

İmza:



Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

14 / 12 2017

Prof. Dr. Mustafa Sözbilir

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Enstitü Müdür Yardımcısı

TEZ ETİK VE BİLDİRİMİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Doktora Tezi olarak sunduğum “Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yönteminin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Başarılarına ve Şiir Tutumlarına Etkisi” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☒ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.



17.11.2017

İzzet ŞEREF

ÖZET

DOKTORA TEZİ

ETKİNLİKLERE DAYALI ONTOLOJİK METİN ANALİZİ YÖNTEMİNİN YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ŞİİR ÇÖZÜMLEME BAŞARILARINA VE ŞİİR TUTUMLARINA ETKİSİ

İzzet ŞEREF

2017, 304 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ontolojik metin analizi yönteminin şiir öğretiminde kullanılabilirliği amacıyla ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun etkinlikler hazırlanıp hazırlanamayacağını araştırmak ve bu yöntemin yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarına ve şiir tutumlarına etkisini ortaya koymaktır. Ayrıca çalışmaya katılan öğrencilerin yöntem ve uygulama süreciyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi de hedeflenmiştir.

Çalışmada karma yöntemli desenlerden olan açıklayıcı sıralı yöntemler deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu aykırı durum örnekleme yöntemiyle seçilen Erzurum il merkezindeki sosyoekonomik seviye ve 2014 yılı TEOG başarı sıralaması açısından düşük dereceli bir ortaokul (O₁) ile yüksek dereceli bir ortaokuldaki (O₂) toplam 76 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu okullardaki deney ve kontrol gruplarının atanmasında öncelikle öğretmen faktörüne dikkat edilmiştir. Gönüllü olan ve aynı zamanda iki yedinci sınıfın da dersine giren öğretmenlerin yedinci sınıfları arasından kura yöntemiyle deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Çalışmaya O₁ deney grubunda (D₁) 9 kız, 8 erkek; kontrol grubunda (K₁) 10 kız, 7 erkek ve O₂ deney grubunda (D₂) 11 kız, 10 erkek; kontrol grubunda (K₂) 7 kız, 14 erkek öğrenci katılmıştır. Uygulama 2015-2016 eğitim ve öğretim yılı boyunca gerçekleştirilmiştir. Veriler; araştırmacı tarafından geliştirilen “Şiir Çözümleme Formu (ŞÇF)” ve yarı yapılandırılmış “Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF)” ile Karadeniz (2012) tarafından geliştirilen “Şiir Tutum Ölçeği (ŞTÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde Mann Whitney U Testi, Wilcoxon Testi ve t-Testi (Bağımlı ve Bağımsız Örneklemeler için t-Testi) kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre etkinliklere dayalı ontolojik metin analizi yönteminin her iki okuldaki deney grubu öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarını artırdığı fakat şiir tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır. Ancak öğrencilerle yapılan görüşmeler ve araştırmacının gözlemleri ışığında, etkinliklere dayalı ontolojik metin analizi yönteminin öğrencilerin hem şiir bilgilerini hem de şiire karşı ilgilerini artırdığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin kullanılan yöntem hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar etkinliklere dayalı ontolojik metin analizi yöntemi ile özellikle yedinci sınıf düzeyine uygun şiir inceleme etkinlikleri oluşturulabileceğini ve bu etkinliklerin öğrencilerin şiir çözümleme başarılarının artırılmasında kullanılabileceğini göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, şiir eğitimi, etkinliklere dayalı ontolojik metin analizi, şiir tutumu, öğrenci görüşleri.

ABSTRACT
DOCTORAL DISSERTATION
THE EFFECT OF ONTOLOGICAL TEXT ANALYSIS METHOD BASED ON
ACTIVITIES ON THE POEM ANALYSIS SUCCESS AND ATTITUDES OF
SEVENTH GRADE STUDENTS

İzzet ŞEREF

2017, 304 pages

The purpose of this study is to investigate whether activities may be prepared for secondary school students to be used in teaching poems with Ontological Text Analysis Method; and determine the effect of this method on the poem analysis skills and poem attitudes of seventh graders. In addition, it is also the purpose of the study to determine the viewpoints of the students who participate in the study on the method and application process.

The explanatory design, which are among the mixed method designs, were used in this study. The study group consisted of 76 seventh grade students who were selected with Extreme or Deviant Case Sampling Method and who were studying at a secondary school with low success level (O_1) and at another secondary school with high success level (O_2) in terms of 2014 TEOG Exam and socio-economic levels in the city center of Erzurum. Firstly, the teacher factor was considered in assigning the study and control groups in these schools. The study and control groups were determined by lottery method from among the classes of the teachers who were teaching seventh graders in the schools. The teachers volunteered to participate in the study. There were 9 girls, 8 boys in the O_1 Study group (D_1); and 10 girls and 7 boys in the Control group (K_1). There were 11 girls and 10 boys in the O_2 Study Group (D_2); and 7 girls and 14 boys in the Control Group (K_2). The application was performed in 2015-2016 Academic Year. The data were collected with the "Poem Analysis Method (PAM)", which was developed by the author of the study; the semi-structured "Student Interview Form (SIF)", and with the "Poem Attitude Scale (PAS)", which was developed by Karadeniz (2012). The Mann Whitney U-Test, Wilcoxon Test and t-Tests (Paired Samples t-Test and Independent Samples t-Test) were used in the analyses of the quantitative data. The qualitative data were analyzed with the Content Analysis Technique.

According to the findings obtained in the study, it was concluded that the Ontological Text Analysis Method Based on Activities increased the poem analysis success levels of the Study Group students in both schools; however, it did not have any significant differences on their poem attitudes. In the light of the interviews made with the students and with the help of the observations of the author of the study, it was observed that the Ontological Text Analysis Method Based on Activities increased the knowledge of the students on poems and their interests in poems. In addition, it was also concluded that the students had positive viewpoints on the method used. These results showed that poem analysis activities might be formed proper for the levels of seventh graders with the Ontological Text Analysis Method Based on Activities, and these activities may be used to develop the poem analysis success of students.

Keywords: Turkish education, poem education, Ontological Text Analysis Method Based on Activities, poem attitude, students' viewpoints.

ÖN SÖZ

Bu araştırmada bir metin çözümleme yöntemi olarak ontolojik metin analizi yöntemi temelli şiir öğretimi amaçlanmaktadır. Bu amaçla ilgili yöntem doğrultusunda etkinlikler tasarlanmış ve yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarının artırılıp artırılmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın konusu, amacı, önemi ve araştırma soruları üzerinde durulmuştur. Araştırmanın neden yapıldığı, hangi temeller üzerine bina edildiği, alandaki yerinin ne olduğu gibi sorulara cevap aranmıştır.

İkinci bölümde, çalışmanın kuramsal zemini ele alınmıştır. Bu bağlamda metin kavramı tartışılmış ve edebî tür olan şiirin farklı tanımlarına yer verilmiş, düzyazıdan farkı ortaya konulmuş, şiir ve imge ilişkisi değerlendirilmiştir. Daha sonra şiir eleştirisi ayrıntılı olarak değerlendirilmiş, bir edebî metin inceleme yöntemi olarak ontolojik metin analizi yöntemi tanıtılmıştır.

Üçüncü bölümde ise araştırmanın nasıl yapıldığı, hangi yolların izlendiği ifade edilmiştir. Çalışmanın hangi çerçevede planlandığı, uygulama sürecinin nasıl geliştirildiği, verilerin nasıl toplandığı ve hangi yollarla analiz edildiği anlatılmıştır.

Dördüncü bölümde uygulama sürecinde elde edilen veriler sunulmuştur. Ulaşılan veriler araştırma sorularına göre başlıklandırılmış ve tablolar hâlinde sunulmuştur. Tabloları daha anlaşılır kılma adına tablo altlarında gerekli yorumlar yapılmıştır.

Son bölüm olan beşinci bölümde, bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara yer verilmiş ve bu sonuçlar literatür ışığında tartışılmıştır. Sonuçlardan hareketle alanda çalışma yapacak araştırmacılara ve öğretmenlere önerilerde bulunulmuştur.

Doktora çalışmalarımın her aşamasında yardımlarını ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım Sn. Prof. Dr. Osman GÜNDÜZ'e teşekkür ederim. Ayrıca tezimin başlangıç aşamasından itibaren değerli görüş ve önerileri ile rehberlik eden tez izleme jürisindeki hocalarım Sn. Prof. Dr. Başaran GENÇDOĞAN, Sn. Yrd. Doç. Dr. Tacettin ŞİMŞEK ve Sn. Yrd. Doç. Dr. Adnan TAŞGIN'a şükranlarımı sunarım. Etkinlikleri oluşturma aşamasında her türlü yardımını esirgemeyen kıymetli hocam Sn. Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ'ye de teşekkürü borç bilirim.

Beni böyle bir çalışma alanına yönlendiren hocam Yrd. Doç. Dr. Behice VARİŞOĞLU'na, araştırmanın uygulama sürecinde çok emeği geçen Türkçe öğretmenleri saygıdeğer hocalarım Ömer Furkan ŞEKER, Emine Behiye POLAT KÜTÜK ve Murat KARAGÖL'e teşekkür ederim. Çalışma süresince yardımlarını hiç esirgemeyen sevgili çalışma arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. İsa YILMAZ, Arş. Gör. Zeynep CİN ŞEKER, Arş. Gör. Halil SEVİCİ, Arş. Gör. Deniz İŞİKOĞLU ve Arş. Gör. Ahmet KARADOĞAN'a şükranlarımı sunarım.

Son olarak eğitim öğretim hayatım boyunca maddi manevi desteklerini hissettiğim anne ve babama, beni her zaman yüreklendiren eşim Eda ŞEREF'e ve çalışmamın son zamanlarında bana yol arkadaşlığı yapan oğlum Uygur Alp ŞEREF'e sonsuz teşekkür ederim.

Erzurum-2017

İzzet ŞEREF

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİMİ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar DİZİNİ	vii
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xi

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Metinle Türkçe Öğretimi.....	5
1.1.1. Türkçe öğretiminde edebî metnin yeri ve önemi	8
1.1.2. Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde edebî türler ve şiirin önemi	13
1.2. Problem Durumu	16
1.3. Araştırmanın Konusu ve Problemleri	18
1.4. Araştırmanın Amacı	19
1.5. Araştırmanın Önemi.....	20
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	21

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	22
2.1. Metin Nedir?	22
2.2. Metin Türleri	23
2.2.1. Bir edebî tür olarak şiirin tanımı ve şairlere göre şiir	24
2.2.1.1. Şiirin düzyazıdan (nesir) farkı	26
2.2.1.2. Şiir ve imge	29
2.3. Eleştiri Nedir?	33
2.3.1. Şiir incelemesi veya eleştirisi.....	35
2.4. Şiir İnceleme ve Eleştiri Kuramları	37
2.4.1.1. Dış dünya ve toplum odaklı şiir eleştirisi	38

2.4.1.1.1. Tarihsel eleştiri.....	38
2.4.1.1.2. Sosyolojik eleştiri.....	40
2.4.1.1.3. Marksist eleştiri.....	42
2.4.1.2. Şair odaklı şiir eleştirisi	43
2.4.1.2.1. Yazara dönük biyografik eleştiri.....	44
2.4.1.2.2. Psikanalitik/Ruhçözümleyimci eleştiri	46
2.4.1.3. Metin odaklı şiir eleştirisi	48
2.4.1.3.1. Yeni eleştiri.....	49
2.4.1.3.2. Yapısalcı eleştiri.....	50
2.4.1.3.3. Arketipçi eleştiri.....	53
2.4.1.4. Okur odaklı şiir eleştirisi.....	54
2.4.1.4.1. Alımlama estetiği	55
2.4.1.4.2. Duygusal etki kuramı	56
2.4.1.4.3. İzlenimci eleştiri.....	57
2.5. Şiir İnceleme Yöntemlerinin Gruplandırılması.....	59
2.5.1. Geleneksel/Tematik şiir incelemesi	61
2.5.2. Bütüncül yaklaşıma dayalı şiir incelemesi.....	64
2.5.3. Modern yaklaşımlara dayalı şiir incelemesi.....	67
2.6. Ontoloji ve Ontolojik Metin Analizi Yöntemi	71
2.6.1. Bir kavram olarak ontoloji ve sanat ontolojisi	72
2.6.1.1. Ontolojik metin analizi yöntemi	78
2.7. İlgili Araştırmalar.....	89
2.7.1. Araştırma konusu ile dolaylı olarak ilgili olan çalışmalar	89
2.7.2. Araştırma konusu ile doğrudan ilgili olan çalışmalar	93

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	97
3.1. Araştırmanın Deseni.....	97
3.2. Çalışma Grubu	100
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi	103
3.3.1. Ontolojik Metin Analizi Etkinlikleri (OMAE)	104
3.3.2. Şiir Çözümleme Formu (ŞÇF) ve analizi.....	107

3.3.3. Şiir Tutum Ölçeği (ŞTÖ) ve analizi.....	109
3.3.4. Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF).....	110

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM	113
4.1. “Ontolojik metin analizi yöntemi, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarının artırılmasında etkili midir?” Sorusuyla İlgili Bulgular	113
4.2. “Ontolojik metin analizi yöntemi, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin şiir tutumlarının geliştirilmesinde etkili midir?” Sorusuyla İlgili Bulgular	116
4.3. “Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin ontolojik metin analizi etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” Sorusuyla İlgili Bulgular	125
4.3.1. “Şiir çalışmaları dersimiz, şiir hakkındaki düşüncelerinizi olumlu yönde etkiledi mi?” sorusuyla elde edilen bulgular	126
4.3.2. “Yapılan şiir etkinliklerinin size yararı oldu mu?” sorusuyla elde edilen bulgular	130
4.3.3. “Gerçekleştirdiğimiz şiir etkinliklerinden hangileri dikkatinizi çekti?” sorusuyla elde edilen bulgular	133
4.3.4. “Yaptığımız şiir etkinliklerinden zevk almadığımız etkinlikler oldu mu?” sorusuyla elde edilen bulgular	136
4.3.5. “Şiir incelemelerinde kullandığımız etkinliklerin diğer okullarda veya sınıflarda da uygulanmasını tavsiye eder misiniz?” sorusuyla elde edilen bulgular	138

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	140
5.1. “Ontolojik metin analizi yöntemi, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarını artırılmasında etkili midir?” Sorusuyla İlgili Sonuç ve Tartışma.....	140
5.2. “Ontolojik metin analizi yöntemi, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin şiir tutumlarının geliştirilmesinde etkili midir?” Sorusuyla İlgili Sonuç ve Tartışma	145
5.3. “Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin ontolojik metin analizi etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” Sorusuyla İlgili Sonuç ve Tartışma	146

5.3.1. “Şiir çalışmaları dersimiz, şiir hakkındaki düşüncelerinizi olumlu yönde etkiledi mi?” sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma	147
5.3.2. “Yapılan şiir etkinliklerinin size yararı oldu mu?” sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma.....	148
5.3.3. “Gerçekleştirdiğimiz şiir etkinliklerinden hangileri dikkatinizi çekti?” sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma	149
5.3.4. “Yaptığımız şiir etkinliklerinden zevk almadığınız etkinlikler oldu mu?” sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma	150
5.3.5. “Şiir incelemelerinde kullandığımız etkinliklerin diğer okullarda veya sınıflarda da uygulanmasını tavsiye eder misiniz” sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma.....	151
5.4. Öneriler	152
KAYNAKÇA	154
EKLER.....	174
EK.1. Arif Nihat Asya’nın “Bayrak” Adlı Şiirini Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemiyle Çözümleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge	174
EK.2. Rıza Tevfik Bölükbaşı’nın “Uçun Kuşlar” Adlı Şiirini Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemiyle Çözümleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge	186
EK.3. Turgut Uyar’ın “Gazi Paşa’ya Ağıt” Adlı Şiirini Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemiyle Çözümleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge.....	200
EK.4. Karacaoğlu’nın “Koşma”sını Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemiyle Çözümleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge.....	212
EK.5. Âşık Veysel Şatıroğlu’nun “Dostlar Beni Hatırlasın” Adlı Şiirini Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemiyle Çözümleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge	227
EK.6. Attilâ İlhan’ın “Cazgır” Adlı Şiirini Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemiyle Çözümleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge.....	242
EK.7. Talip Apaydın’ın “Isıtan Güneşe Şiir” Adlı Şiirini Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemiyle Çözümleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge.....	255

EK.8. Uygulamalar Sırasında Çekilen Kareler	266
EK.9. Araştırma İznine Dair Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Alınan Belge	276
EK.10. ŞTÖ'nün Kullanımına Dair İzin Yazısı	277
EK.11. Şiir Çözümleme Formu (ŞÇF).....	278
EK.12. Şiir Tutum Ölçeği (ŞTÖ)	280
EK.13. Öğrenci Görüşme Formu	281
EK.14. Verilere İlişkin Normallik Değerleri ve Normallik Testi Sonuçları	283
ÖZ GEÇMİŞ.....	286



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. O ₁ D ₁ ve K ₁ 'in Akademik Başarı Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	101
Tablo 3.2. O ₁ D ₁ ve K ₁ 'in Şiir Sevmeye Durumları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	101
Tablo 3.3. O ₁ D ₁ ve K ₁ 'in Türkçe Dersini Sevmeye Durumları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları	102
Tablo 3.4. O ₂ D ₂ ve K ₂ 'nin Akademik Başarı Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	102
Tablo 3.5. O ₂ D ₂ ve K ₂ 'nin Şiir Sevmeye Durumları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	103
Tablo 3.6. O ₂ D ₂ ve K ₂ 'nin Türkçe Dersini Sevmeye Durumları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları	103
Tablo 3.7. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Süreçleri.....	104
Tablo 4.1. O ₁ D ₁ ve K ₁ Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'na Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test Puanları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.2. O ₁ K ₁ Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Wilcoxon Testi Sonuçları.....	114
Tablo 4.3. O ₁ D ₁ Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Wilcoxon Testi Sonuçları.....	114
Tablo 4.4. O ₂ D ₂ ve K ₂ Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'na Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test Puanları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.5. O ₂ K ₂ Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan Aldıkları	

Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Wilcoxon Testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.6. O ₂ D ₂ Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan Aldıkları	
Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Wilcoxon Testi Sonuçları.....	116
Tablo 4.7. O ₁ D ₁ ve K ₁ 'deki Öğrencilerin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test	
Ortalamalarının Dağılımları	117
Tablo 4.8. O ₁ D ₁ ve K ₁ 'deki Öğrencilerin Şiir Tutum Ölçeği'ne Verdikleri	
Cevaplara İlişkin Ön Test Puanları Arasındaki Bağımsız Örneklemeler	
için t-Testi Sonuçları	117
Tablo 4.9. O ₁ D ₁ ve K ₁ 'deki Öğrencilerin Şiir Tutum Ölçeği Son Test	
Ortalamalarının Dağılımları	117
Tablo 4.10. O ₁ D ₁ ve K ₁ 'deki Öğrencilerin Şiir Tutum Ölçeği'ne Verdikleri	
Cevaplara İlişkin Son Test Puanları Arasındaki Bağımsız Örneklemeler	
için t-Testi Sonuçları	118
Tablo 4.11. O ₁ K ₁ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test	
Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı	118
Tablo 4.12. O ₁ K ₁ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları	
Arasındaki Bağımlı Örneklemeler için t-Testi Sonuçları	119
Tablo 4.13. O ₁ K ₁ Öğrencilerinin Cinsiyet ile Şiir Tutum Ölçeği Ortalamaları	
Arasındaki Bağımsız Örneklemeler için t-Testi Sonuçları	119
Tablo 4.14. O ₁ D ₁ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test	
Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı	120
Tablo 4.15. O ₁ D ₁ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları	
Arasındaki Bağımlı Örneklemeler için t-Testi Sonuçları	120
Tablo 4.16. O ₁ D ₁ Öğrencilerinin Cinsiyet ile Şiir Tutum Ölçeği Ortalamaları	
Arasındaki Bağımsız Örneklemeler için t-Testi Sonuçları	120

Tablo 4.17. O ₂ D ₂ ve K ₂ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test	
Ortalamalarının Dağılımları	121
Tablo 4.18. O ₂ D ₂ ve K ₂ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara	
İlişkin Ön Test Puanları Arasındaki Bağımsız Örneklemeler için t-Testi	
Sonuçları.....	121
Tablo 4.19. O ₂ D ₂ ve K ₂ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Son Test	
Ortalamalarının Dağılımları	122
Tablo 4.20. O ₂ D ₂ ve K ₂ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara	
İlişkin Son Test Puanları Arasındaki Bağımsız Örneklemeler için t-Testi	
Sonuçları.....	122
Tablo 4.21. O ₂ K ₂ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test	
Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı	122
Tablo 4.22. O ₂ K ₂ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları	
Arasındaki Bağımlı Örneklemeler için t-Testi Sonuçları	123
Tablo 4.23. O ₂ K ₂ Öğrencilerinin Cinsiyet ile Şiir Tutum Ölçeği Ortalamaları	
Arasındaki Bağımsız Örneklemeler için t-Testi Sonuçları	123
Tablo 4.24. O ₂ D ₂ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test	
Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı	124
Tablo 4.25. O ₂ D ₂ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları	
Arasındaki Bağımlı Örneklemeler için t-Testi Sonuçları	124
Tablo 4.26. O ₂ D ₂ Öğrencilerinin Cinsiyet ile Şiir Tutum Ölçeği Ortalamaları	
Arasındaki Bağımsız Örneklemeler için t-Testi Sonuçları	125
Tablo 4.27. O ₁ D ₁ Öğrencilerinin “Şiir çalışmaları dersimiz, şiir	
hakkındaki düşüncelerinizi olumlu yönde etkiledi mi?” Sorusuyla	
İlgili Görüşleri	126

Tablo 4.28. O ₂ D ₂ Öğrencilerinin “Şiir çalışmaları dersimiz, şiir hakkındaki düşüncelerinizi olumlu yönde etkiledi mi?” Sorusuyla İlgili Görüşleri	128
Tablo 4.29. O ₁ D ₁ Öğrencilerinin “Yapılan şiir etkinliklerinin size yararı oldu mu?” Sorusuyla İlgili Görüşleri	130
Tablo 4.30. O ₂ D ₂ Öğrencilerinin “Yapılan şiir etkinliklerinin size yararı oldu mu?” Sorusuyla İlgili Görüşleri	132
Tablo 4.31. O ₁ D ₁ Öğrencilerinin “Gerçekleştirdiğimiz şiir etkinliklerinden hangileri dikkatinizi çekti?” Sorusuyla İlgili Görüşleri	133
Tablo 4.32. O ₂ D ₂ Öğrencilerinin “Gerçekleştirdiğimiz şiir etkinliklerinden hangileri dikkatinizi çekti?” Sorusuyla İlgili Görüşleri	135
Tablo 4.33. O ₁ D ₁ Öğrencilerinin “Yaptığımız şiir etkinliklerinden zevk almadığımız etkinlikler oldu mu?” Sorusuyla İlgili Görüşleri.....	136
Tablo 4.34. O ₂ D ₂ Öğrencilerinin “Yaptığımız şiir etkinliklerinden zevk almadığımız etkinlikler oldu mu?” Sorusuyla İlgili Görüşleri.....	137
Tablo 4.35. O ₁ D ₁ Öğrencilerinin “Şiir incelemelerinde kullandığımız etkinliklerin diğer okullarda veya sınıflarda da uygulanmasını tavsiye eder misiniz?” Sorusuyla İlgili Görüşleri.....	138
Tablo 4.36. O ₂ D ₂ Öğrencilerinin “Şiir incelemelerinde kullandığımız etkinliklerin diğer okullarda veya sınıflarda da uygulanmasını tavsiye eder misiniz?” Sorusuyla İlgili Görüşleri.....	139

KISALTMALAR DİZİNİ

%	: Yüzde
akt.	: Aktaran
bk.	: Bakınız
c.	: Cilt
çev.	: Çeviren
D₁	: TEOG başarı sıralaması açısından düşük dereceli ortaokuldaki deney grubu
D₂	: TEOG başarı sıralaması açısından yüksek dereceli ortaokuldaki deney grubu
f	: Frekans
haz.	: Hazırlayan
K₁	: TEOG başarı sıralaması açısından düşük dereceli ortaokuldaki kontrol grubu
K₂	: TEOG başarı sıralaması açısından yüksek dereceli ortaokuldaki kontrol grubu
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
n	: Çalışmaya katılan kişi sayısı
O₁	: TEOG başarı sıralaması açısından düşük dereceli ortaokul
O₂	: TEOG başarı sıralaması açısından yüksek dereceli ortaokul
OMAE	: Ontolojik Metin Analizi Etkinlikleri
ÖGF	: Öğrenci Görüşme Formu
p	: Anlamlılık Düzeyi
s.	: Sayfa
SD	: Standart Sapma
ŞÇF	: Şiir Çözümleme Formu
ŞTÖ	: Şiir Tutum Ölçeği
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
vb.	: Ve benzeri
$\bar{X}$	: Aritmetik Ortalama

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Edebiyat; olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatıdır (Türk Dil Kurumu, 2011, s. 745). Tanımdan da anlaşıldığı üzere edebiyatın malzemesi dildir. Dil etkinliği aynı zamanda, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin bir becerisidir. İnsanlar bu becerilerini kullanarak öğrenir ve kendilerini hayat boyu geliştirirler. Dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini ifade etmesine, iletişim kurmasına, çevresiyle etkileşmesine, dünya ile bütünleşmesine ve kültürün gelecek kuşaklara aktırılmasına katkı sağlar (Güneş, 2014, s. 1).

Saussure'e (1998, s. 46) göre dil, toplumsal bir kurum olmakla beraber kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir. Aksan (2007, s. 55) ise dilin tanımını şöyle yapmıştır: "Dil; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir". Karaağaç'a (2005, s. 27) göre dil, insanlığın her şeyidir ve insanlığa varlığını hediye eden ana unsurdur; insanlık macerasının başlangıç noktasıdır. Kıran ve Kıran'a (2010, s. 120) göre dil, bir göstergeler bütünü ile bu göstergelerin işleyiş kurallarını içeren bir dizgedir. Barthes (2015, s. 30) ise dilin hem toplumsal bir kurum hem de bir değerler dizgesi olduğunu söylemiş ve toplumsal bir kurum olarak, hiçbir şekilde bir edim olmadığını, her türlü önceden tasarlanmanın dışında kaldığını ifade etmiştir. Bu sebeple de bireyin onu tek başına ne yaratabileceğini ne de değiştirebileceğini belirtmiştir. Bir kavram olarak dili her yönüyle ortaya koyan Börekçi'ye (2009, s. 8, 9) göre dil, "insanla nesne arasında ilişki kuran, gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktararak bir toplumun dünyayı algılama biçimini yansıtan, insanın düşünce oluşturmasını ve düşüncelerini iletmesini, kendisine iletilen düşünceleri algılamasını sağlayan; çözümlenebilir insan seslerinden kurulu ve çift eklemlili bir sistemdir".

Yapılan dil tanımları aynı zamanda dil öğretiminin bireyleri hayata hazırlamada temel etken olduğunu düşündürmektedir. Başarılı birey, kendini her alanda en iyi şekilde ifade edebilen ve karşısındakilerle sağlıklı iletişim kurabilendir. Dil öğrenmek, insanları yaşamın çeşitli durumlarına hazırladığı gibi onlara yeni davranışlar da kazandırır. Söz

gelimi insanların birbirlerine emir vermeleri, sevgi ve kızgınlıklarını söylemeleri, dostlukları ve bu duyguyu anlatma biçimleri öğrenilen dilin gereği olarak ortaya çıkmaktadır. Dil öğrenmek sadece konuşmak da değildir. Bunun yanında işitme, tatma, dokunma, koklama gibi duyu organları da ana dili öğrenimine katılmaktadır (Gündüz, 2005, s. 21). Bu açıdan bakıldığında ana dili öğretimi, üzerinde özenle durulması gereken bir konudur. En basit ifadeyle olaylara farklı açılardan yaklaşabilen, farklı düşünme yollarını öğrenmiş, hayal dünyası geniş olan, fikir üretebilen, yeni tasarımlar geliştirebilen, duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz olarak karşısındakine iletebilen bir nesil yetiştirilmesinde ana dil'in doğru öğretimi çok önemlidir.

Bir dili muhafaza eden, nesiller boyu devam etmesini sağlayan, hatta sınırlarını genişleten, edebî ürünlerdir. Türkçenin ana dili olarak öğretiminde de edebî metinlerden faydalanılmaktadır. Edebî tür olarak şiir, hikâye, roman, anı gibi türler dil öğretiminde temel materyal olarak kullanılmakta ve bunlar üzerinden dilin imkânları, kuralları, farklı şekilleri somut olarak öğretilmektedir.

Dil öğretiminde öncelikle dilin, sınırları belli olmayan gizemli bir dünya olduğu düşüncesini sezdirmek gerekir. Bunu yapabilmek için ise Türkçenin estetik olarak tüm imkânlarının kullanıldığı edebî metinler seçilmeli ve üzerinde derinlemesine incelemeler yapılmalıdır.

Edebî metin incelemesi, belki de insanlığın en eski çalışma alanlarından biridir. Metin üzerine yapılan çalışmalar, Eski Yunan ve Roma döneminden bu yana sürmektedir. Konu ile ilgili araştırmalardan elde edilen veriler, geçmişte de metni anlama ve değerlendirme konusunda bir çaba gösterildiğini ve denemeler yapıldığını ortaya koymaktadır (Van Dijk, 1990'dan akt. Aytaş, 2011, s. 12). Bu ilk denemelerde, metne daha çok retorik açıdan yaklaşıldığı, üslup üzerinde durulduğu, özellikle Eski Yunan'da şiirin yapısal özellikleri konusunda birçok çalışma yapıldığı görülmektedir (Aytaş, 2011, s. 12).

Yirminci yüzyıla gelinceye kadar edebî eserlerin çoğunlukla kendisi dışındaki unsurlarla ele alındığı, açıklandığı ve yorumlandığı anlaşılmaktadır. Yirminci yüzyıla birlikte ortaya çıkan yeni kuramlarla, metni kendisi dışındaki nedenlerle açıklama biçimindeki algı ve eğilimler de değişim sürecine girmiştir (Aytaş, 2011, s. 18). Söz gelimi Roman Jakobson, edebiyat metnini bir bildirişim olarak ele almış, bunu da kendi

içinde “konuşan, dinleyen, mesaj, kanal, kod ve konu” başlıklarıyla altı temel elemente ayırarak metin inceleme ve değerlendirme için bir model oluşturmuştur. Jakobson’un bu tespiti ile birlikte metin inceleme alanı farklı bir boyut kazanmış ve araştırmacılar, edebî eserlerin derin yapısını anlama çabası içine girmişlerdir.

Edebî metin incelemesi, çağdaş gelişmelere paralel olarak ilerler. Ortaya konulan incelemelere bakıldığında, bazen yazar odaklı bazen eser odaklı bazen de eserin yazıldığı dönem odaklı olduğu görülmektedir. Bu tür çalışmalar günümüzde de yapılmakta ve bilimsel olarak kabul görmektedir. Wellek ve Warren’e (2005, s. 26, 27) göre gerçekte her devirde edebî eleştiri, kendi içinde birlik olan ve hiçbir devirle kıyaslanamayacak şekilde özgün bir tavır geliştirmiştir.

Aslında çalışma yöntemini belirleyen, eserin kendisidir. Kullanılacak yöntem modern olsa bile her esere uygun olmayabilir. Bir incelemede birçok yaklaşımı birlikte kullanmak da gerekebilir. Nitekim edebî metinlerin tahlilinde tek bir yaklaşımdan bahsetmek mümkün değilken kullanılan yaklaşımlardan birkaçını ön plana çıkarıp diğerlerini yok saymak bilimsel bir tavır olarak kabul görmez. Bir edebî esere sadece bir araştırmacının veya okurun bakış açısıyla yaklaşmak ve kesin hükümlerde bulunmak doğru sonuçlar vermez. Çetişli (2010, Ön Söz), edebî eserlerin zengin anlam dünyasına sahip olduğu düşüncesine dayanarak edebî eserlere farklı açılardan yaklaşıldığında değişik sonuçlara ulaşılabileceğini ve edebî eserlerin değerinin ancak bu şekilde ortaya konabileceğini savunmaktadır.

Edebî metin incelemesi, “metinleri oluşturan birimler arasındaki ilişkiyi belirleyip açıklamayı ve onu meydana getiren farklı kategoriler arasındaki ilişkiyi gözler önüne sermeyi” amaç edinmiştir (Aktaş, 2009, s. 13). Ortaya konulan incelemelere bakıldığında temelde edebî eserin gizli dünyasına nüfuz edebilme çabasının olduğu görülmektedir. Sanatsal değeri yüksek olan edebî eserlerin dünyasına girebilmek için araştırmacıların temel çalışma alanları, eleştirmenlerin farklı yaklaşımları deneyerek eserdeki karmaşık ilişki ağını ortaya koymak, eserin yapısını oluşturan birimler arasında bağlantı kurmak, varsa bilinçaltıyla ilişkili öğeleri açıklamaya çalışmak, imgeleri eserin dünyasına bağlı kalarak yorumlamak olmalıdır.

On dokuzuncu yüzyıldaki büyük edebî değişimler dil ve edebiyat çalışmalarını da derinden etkilemiştir. Saussure’dan sonra Batı dünyasının dil ve edebiyata bakışı

kökünden değişmiştir. Bu bakış yapısalcılıkla beraber dil çalışmalarını, dilsel varlıkların algılanışını ve değerlendirilişini derinden etkilemiştir. Modern çağlarda modernizm, yapısalcı akımlar, postmodernizm, göstergebilim, anlambilim, ruhbilim, metin dil bilim gibi dil ile doğrudan veya dolaylı ilgisi olan bütün bilimsel anlayışlar, edebiyat biliminin edebî metinlere bakışına yepyeni boyutlar kazandırmıştır (Tökel, 2007, s. 536).

Edebî metinler, okurda güzellik duygusu uyandırmak için dilin tüm imkânlarının sistemli şekilde kullanıldığı metinlerdir. Kullanılan dilin özgünlüğü bakımından edebî metinlerden tür olarak en çok dikkat çeken ise şiirdir. Şiir, dil ile kurulan tanımlı güç bir âlemdir. Yani şiirin temel malzemesi dildir. Bu anlamda şiir, Türkçenin söyleyiş güzelliklerini ve farklılıklarını sezdirmek, sözcüklerin sözlük anlamlarının dışında birçok anlamı ifade edebileceğini düşündürmek, az sözle çok şeyin nasıl söylenebileceğini göstermek, farklı çağrışım alanlarına sahip sözcüklerin bir araya gelmesinden yeni anlamların ortaya çıkabileceğini somut olarak ifade edebilmek için öğreticilere çeşitli imkânlar sunmaktadır. Çünkü şiir “yazıldığı lisanın malı, özü, konusu, lezzeti ve musiki kabiliyeti”dir (Tanpınar, 2012, s. 19). Aynı zamanda şiir “kelimelerle güzel şekiller kurma sanatı”dır (Tarancı, 2012, s. 35). Enis Batur’a (2012, s. 41) göre ise “dil ve anlatımın kurdukları bileşimde şairin süzme edimini bütünlediği erek-biçim”dir

Şiirin bu işlevinin etkin olarak keşfedilebilmesi ve kullanılabilmesi için farklı yaklaşımlar doğrultusunda şiir inceleme çalışmalarının yapılması gerekir. Şiire dıştan bakıldığında bir şey ifade etmiyor gibi görünen sözcükler, ancak o zaman anlamlı olmaya, okura birşeyler anlatmaya başlar. O sebeple şiir inceleme çalışmaları üzerinde düşünce üretilmeli, bu amaçla nelerin yapılabileceği tartışılmalıdır.

Şiir, güzel sanatlar içerisinde estetik kaygıların en üst düzeyde tutulduğu edebî türdür. Dille anlam kazanan, dilin kullanım özellikleri itibarıyla değişen ve dilin özel bir yapıyla oluşturulduğu şiir, anlaşılabilirlik ve anlamlılık açısından da zenginlik gösterir. Bu sebeple şiir incelemelerinde farklı yaklaşımların kullanılması kaçınılmaz olmuştur (Aytaş, 2011, Ön Söz). Şiir çözümlenmesinde, incelenmesinde ve değerlendirilmesinde mutlak manada bir yaklaşımdan söz etmek de doğru değildir. Ancak bu yaklaşım, şiir karşısında herkesin kendince söylediklerini ve sezdiklerini inceleme ve çözümleme olarak kabul etmek gerektiğini ifade etmez. Zira herhangi bir yaklaşıma başvurmadan gerçekleştirilen çözümleme ve yorumlama gayretleri, kişisel duyarlılıkların ifadesi

olmaktan öteye geçemez. Yani şiir, belli bir yaklaşım dâhilinde farklı tarzlarda okunabilen bir türdür (Aktaş, 2009, s. 27).

Tıpkı şiir inceleme çalışmalarında olduğu gibi şiir öğretimi de tek bir yönetime bağlı kalınarak yapılamaz. Şiirin derinine inmek yerine etrafında dolanmak, şiirin dışında olan şeyleri dikkate alarak şiiri anlamlandırmaya çalışmak da dil öğretimi açısından fayda sağlamaz. Modern şiir inceleme yaklaşımları (yapısalcılık, göstergebilim, ontolojik metin analizi, psikanalitik vb.) esas çalışma alanı olarak şiiri almakta ve şiirdeki dilsel verilerden hareketle birtakım anlamsal yapılandırmalar yapmaktadır.

Söz konusu yaklaşımların bu özelliği dil öğretiminde işlevsel olarak kullanılabilecekleri gerçeğini ortaya koymaktadır. Türkçe derslerindeki şiir öğretim etkinlikleri bu gibi yaklaşımlar temele alınarak yapıldığında öğrencilerin hem şiire bakış açıları değişecek hem de dilin inceliklerinin şiire nasıl yansıdığını görmeleri sağlanacaktır. Bu, aynı zamanda dil öğretiminde daha başarılı sonuçlara ulaşılmasını kolaylaştıracaktır.

1.1. Metinle Türkçe Öğretimi

Dil, bir yandan bir tanıma, ifade ve bilgilendirme aracı diğer yandan bir sosyal eylem aracı olarak kullanım imkânları ve ortaya çıkış şekli ile çok yönlü olma özelliği göstermektedir. Kapsamlı bir sözcük dağarcığına sahip olmak ve esnek bir dil kullanımına ulaşabilmek için ana dili dersinde bu çok yönlülüğün dikkate alınması gerekir. Dilin bu canlılık ve çok yönlülüğünün derslerde sunulması, dilin farklı ifade biçim ve imkânlarının eşit derecede kullanılması anlamına gelmektedir. Türkçe dersi içeriğinde dilin ifade zenginliği gündeme gelmelidir ki öğrenciler bunu yaşasın, değerlendirsın ve geliştirebilsinler. Bu amaca yönelik olarak “derslerde mantık-kavram ve duygu düzlemlerinde dil kullanımının bulunduğu metinler seçilmelidir” (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2010, s. 63).

Ana dili olarak Türkçe öğretiminin temel malzemesinin metin olduğu daha önce söylenmişti. Metin yoluyla öğrencilere Türkçenin yapısı, dil bilgisel dizilişi, farklı kullanımları öğretilir. Metin üzerinden öğretim yapılmadığı takdirde gerçek anlamda dil öğretimi yapılmış olmaz. Dil bilgisi kuralları; bağlam içinde, yani belirli bir metin ya da metin parçası içinde gösterilmediğinde öğrencilerin zihninde somut örnek oluşmaz.

Dolayısıyla öğrenciler, öğrendikleri yapıları nerede ve hangi şekilde kullanacaklarını da bilemezler. O sebeple Türkçe öğretiminde metin, temel araç olarak kullanılmalıdır.

Davranışçı Yaklaşım'a göre hazırlanan eski Türkçe Öğretim Programı'nda yapıldığı gibi dil ile ilgili çeşitli terim ve kuralları öğretmek yerine dilin kendisini öğretmek amaç olmalıdır. Yine geleneksel yaklaşımda, dil ile ilgili bilgileri öğretmek için edebî metinler zorunlu görülüyordu. Yani öğretim sürecinde metin merkeze alınıyor, derinlemesine inceleniyor, içindeki bilgiler öğrencilere ezberletiliyordu. Öğrencilerin anlama becerilerini geliştirme yerine büyük yazar ve edebiyatçıların sözleri taklit ediliyor, bunların sanatsal özellikleri ya da tutumları ön plana çıkarılıyordu. Kısacası, metnin sanatsal ve yapısal olarak her yönü derinlemesine inceleniyor fakat öğrencilerin dili öğrenmeleri göz ardı ediliyordu (Güneş, 2014, s. 258).

Yapılandırımcı Yaklaşım'a göre düzenlenen Türkçe Öğretim Programı ise öğrenciyi zihinsel olarak öğretim sürecinin içinde aktif hâle getirmiş ve dil öğretim sürecinin ezber, taklit ve tekrar yoluyla yürütülemeyeceği düşüncesini ön plana çıkarmıştır. Derslerde kullanılacak metinlerle öğrencilerin günlük uygulamalardan uzaklaştırılmamaları, yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve metinlerin somut durumları örnekleyebilir nitelikte olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu işlevi ile Yapılandırımcı Yaklaşım, metni amaç olmaktan çıkarıp ona Türkçe öğretiminde araç olma özelliği kazandırmıştır. Yani metinlerden öğrencilerin konuşma, yazma, dinleme, okuma ve sunu gibi becerilerinin geliştirilmesi için faydalanılmalıdır. Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmek için metin üzerinde anlama, düşünme, fikir üretme, çıkarımda bulunma, sorgulama, değerlendirme ve sonuç çıkarma gibi çalışmalar yapılmalıdır. Bu süreçte birtakım somut örnekler de verilerek öğrenci bilgi bakımından yapılandırılmalı, onların metinden hareketle sözlü veya yazılı olarak yeni bir metin üretmeleri sağlanmalıdır. Ancak bu şekilde öğrencinin metni hem düşünsel hem de dil bilgisel olarak işleyebilmesi mümkün olabilir (Güneş, 2014, s. 258, 259; Nuhoğlu, Karakuş ve Taş, 2007, s. 6).

Gerek geleneksel gerek modern yaklaşımlarda dil öğretiminin temel amacı birtakım dil bilgisel kuralları öğretmek değildir. Türkiye'de dil öğretiminde farklı yaklaşımlar denenmiş olsa da uygulamaya konulan dil öğretiminin gerçek dil ortamlarından kopuk gerçekleştiği görülmektedir. Öğrencilere Türkçenin dil bilgisel terim ve kuralları öğretilirken onların günlük hayatlarında kendilerini hem yazılı hem de

sözlü olarak en iyi şekilde ifade etmeleri amaçlanmıştır. Oysa dil edinimi, doğal süreç içerisinde kazanılır. Dolayısıyla öğrenciler gerçek hayatta dili tabii bir vasıta olarak kullanırken dil bilgisi derslerinde ezberledikleri terim ve kuralları nerede, nasıl ya da hangi durumda kullanacaklarını kestirememektedirler. Bu durum Türkçeyi, kurallar bütünü hâline getirirken öğrencilerin zihninde Türkçenin doğal bir vasıta olmayıp açıklanamaz formüllerden ibaret olduğu düşüncesinin ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Dil bilgisi; öğrencilerin okuma, konuşma, yazma ve dinleme becerilerini destekleyen bir alandır. Buna göre dil bilgisini dilin temel becerilerinden ayrı düşünmek dil bilgisi öğretimi amaçsız hâle getirir. Yani dil bilgisi öğretiminde öncelikli amacın dili iyi ve güzel kullanmak olduğunun öğrencilere sezdirilmesi gerekir. Aksi durumda öğrenci dil bilgisi alanını dilin temel becerilerinden ayrı düşünüp kurallar bütünü olarak algılayabilir. Bu da öğrencinin derslerinde olduğu gibi birçok alanda yetersiz olmasına yol açabilir.

Türkiye’de mevcut durumda yapılan dil bilgisi öğretiminin Yapılandırmacı Yaklaşım’a rağmen kural ve terimlerin öğretiminden ibaret olduğu görülmektedir. Öğretilen kural ve terimleri öğrencilerin merkezî sınavlarda sorulan çoktan seçmeli soruların cevaplandırılması dışında kullanamıyor olmaları, dil öğretiminde iletişim boyutunun çok geri plana itildiği sonucunu doğurmaktadır. Öğrenciler öğrendikleri terim ve kuralları sadece çoktan seçmeli sorularda kullanacaklarını düşünerek belli bir zaman sonra o terimleri de unutmaktadır. Dolayısıyla ilköğretimden yükseköğretime varıncaya kadar yapılan dil öğretimi verimsiz olmakta ve öğrenciler dili tam anlamıyla öğrenmeden eğitim öğretim hayatlarını tamamlamaktadırlar.

Dil bilgisi öğretimi işlevsel yapılmalıdır. Yani öğrenciye herhangi bir biçim birim öğretilirken öğrencinin o yapıyı nerede ve nasıl kullanabileceği de öğretilmelidir. Hatta Türkçenin sesleri tanıtılırken her bir sesin nasıl çıktığı, söylenişteki yeri farklı sözler içinde sezdirilmelidir. En küçük anlam birimi olan sözden kopuk ses bilgisi anlatılamaz. Aynı şekilde zarf, sıfat, zamir, yapım ekleri, çekim ekleri, hâl ekleri gibi dil bilgisel konular ancak bağlam içinde yani cümle içinde verilebilir. Söz gelimi dil bilgisi ile ilgili ders kitaplarında ayrılma hâli ekinin (-dan/-den, -tan/-ten) sadece bir yerden çıkmayı ifade ettiği söylenmektedir. Oysa bu yapının bazı metinlerde ayrılma/çıkma anlamının yanında ilgi de ifade ettiği görülmektedir. Dolayısıyla bağlam dil bilgisel yapılara hükmettiği için

bağlam üzerinden dil öğretimi yapma, öğrencilerin dil becerilerini özgür kılacağı gibi dil öğretim sürecini de başarıya götürecektir.

Metinlerin dil öğretiminde kullanımına göre temelde öğretici ve kurmaca metinler şeklinde iki başlık altında ele alınabileceği söylenebilir (Gündüz ve Şimşek, 2012, s. 40). Öyküleyici, bilgilendirici ve sezgiye dayalı metinler şeklinde de sınıflandırma yapılabilir. Öyküleyici, diğer bir kavramla kurmaca metinler ve sezgiye dayalı metinler aynı zamanda edebî metinlerdir. Edebî metin denilince akla roman, hikâye, şiir, masal gibi türler gelmektedir. Deneme, makale, eleştiri, röportaj, söyleşi, biyografi, gezi yazısı gibi türler ise bilgilendirici metinlerdir.

Kurmaca metinler; kişi, yer, zaman, olay gibi unsurların bir araya gelmesiyle oluşan metinlerdir. Bu tür metinlerde yazardan başka bir de anlatıcı vardır. Bu metinlerde olay, gösterme ve betimlemelerle ortaya çıkar (Gündüz ve Şimşek, 2013, s. 119). Öğretici/bilgilendirici metinler; açıklama, belirtme, kanıtlama, bildirme gibi anlatım tekniklerinin kullanıldığı ve doğrudan doğruya bilgi aktarmaya yönelik metinlerdir (Gündüz ve Şimşek, 2013, s. 129).

1.1.1. Türkçe öğretiminde edebî metnin yeri ve önemi

Türkçe derslerinde yapılan farklı türlere dayalı okuma eğitimi etkinlikleri ile öğrencilerin söz varlığı, dili kullanma becerileri, metin kavrama stratejileri ve teknikleri uygulamayı öğrenmeleri sağlanır. Öğrencilerin tartışmacı ve ikna edici, doğrudan bilgi verici metinleri kavrama becerilerini geliştirmek için öğretici/bilgilendirici metinlerin yanında, onların dili etkin kullanabilme gücünü geliştirmek için çok anlamlı yapıları içeren şiir, öykü, masal, fıkra gibi edebî metinlerden de yararlanılır (Karatay, 2014, s. 234). Dil öğretiminde edebî metinler, dilin farklı kullanışlarını somut olarak gösterme ve öğrencilerin kendilerini ifade etmede, güzel konuşma ve yazma becerilerini geliştirmede vazgeçilmez araçlardır. Çetışli'nin yaptığı edebî metin tanımı, Türkçenin öğretiminde edebî metinlerin niçin gerekli olduğu sorusunun dolaylı cevabıdır:

Edebî metin; itibarî bir dünya ekseninde şekillendirilmiş çok çeşitli yorumlara imkân veren ve nice beyin ve ruh sancılarının eseri olan bir muhteva; bu muhtevanın en güzel ve en etkili bir biçimde sunulmasını üstlenmiş ve dil zevki imbiğinden sabırla damıtılarak elde edilmiş bir edebî dil; muhteva-dil ikilisinin orijinal ve ferdî kompozisyonundan teşekkül etmiş bir yapı/form; bunlar ve bunların dışındaki daha pek çok

unsurun, birbirleriyle birlik ve bütünlük prensibi dâhilindeki çok yönlü ilişkileri ve edebîlik potası içindeki sentezinden meydana gelmiş bir üslup çerçevesinde teşekkül etmiş karmaşık, ama estetik bir terkiptir (Çetişli, 2010, s. 15).

Bir dilin sınırlarını genişleten ve ona farklı imkânlar sunan aslında edebî metinlerdir. Her ne kadar dilin, edebiyatı beslediği ifade ediliyor olsa da edebiyat da dili besler. Bir dilin edebiyatı yoksa veya bir dil sadece günlük konuşma dili olarak kullanılıyorsa o dil gelişme gösteremez. Dil için edebî metinler bu kadar önemliyken şüphesiz ki dil öğretiminde de en az o kadar önemlidir.

Ana dilini doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünen, etkili iletişim becerisine sahip, “dilini farklı bağlamlarda aldığı görünümüleri kavrayan, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilen, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirebilen” (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006, s. 2), karşılaştığı her türlü problemi çözmek için kendini yeterli gören, merak eden, araştıran, bulduğu sonuçlar üzerinde fikir yürütüp çıkarımlarda bulunan bireyler yetiştirmek Türkçe öğretiminin temel hedeflerindendir. Bu hedeflere ulaşmak için kullanılabilecek temel materyal ise metindir. Çünkü dilin dört temel becerisi olarak dinleme, okuma, konuşma ve yazma eğitiminin merkezinde metin vardır. Bu anlamda öğretici metinlere göre daha çok kullanım alanına sahip olan metinler ise edebî metinlerdir.

Doğrudan bilgi verme gütmeyen edebî metinler, dil öğretiminin yanında öğrencilere birtakım kültürel ve evrensel değerleri sezdirmede de kullanılabilir. Bu sebeple de dil öğretiminde çok önemli bir işlevi üstlenmiştir. Diğer yandan öğrencilerin dil yetilerinin sadece soyut sözcük ve cümleler aracılığıyla değil de ancak bir bütünlük içeren metinler aracılığıyla bağlamdan hareketle geliştirilebileceği göz ardı edilmemelidir. Metinlerin, öğrencilere psikodilbilimsel, sosyodilbilimsel ve metin içi dilbilimsel yapıları öğretici bir özelliği de vardır. Öğrenciler ele aldıkları edebî metinlerde bu boyutları kavramaya çalışırken aynı zamanda kendilerinin oluşturacakları metinleri yaratırken de bu önemli yapı ve öğeleri dikkate alarak kullanmasını öğrenmiş olmaktadır (Günday, 2012, s. 8).

Edebî metinlerin en ayırt edici özelliği dilin farklı bir şekilde kullanılmış olmasıdır. Bu tür eserlerde dil, günlük hayatta kullanıldığı gibi sıradan ve bilimsel metinlerdeki gibi nesnel değildir. Günlük hayatta ve bilimsel metinlerde kullanılan

sözcük ve cümlelerin çok büyük oranda gerçek yaşamda birer karşılığı bulunmaktadır. Buna karşın edebî metinlerde kullanılan sözcük ve cümlelerin gerçek hayatta bire bir karşılıklarının olması gerekmez. Bu tür metinlerde dil çeşitli çağrışımlar, mecazlar, benzetmeler, kinayeler, imgeler vb. yoluyla zenginleştirilerek kullanılır. Edebî metinlerde kullanılan dilin bir diğer özelliği de yazarına has olmasıdır. Yani kullanılan dil özgündür. Bu sebeple yazarın anlatmak istediğini anlayabilmek için metni çok dikkatli bir şekilde okumak, metnin öncesi ve sonrası ile yapısal ve anlamsal bağlantılar kurmak, metinde kullanılan dil unsurlarını derinlemesine incelemek gerekir (Temizkan, 2009, s. 140, 141). Yapılan incelemelerle öğrencilerin dil bilgisine ait biçim birimleri tanımaları ve metinde karşılaştıkları dil bilgisi yapılarının doğru kullanımlarını somut olarak görmeleri sağlanmış olur.

Edebî metinler, zengin çağrışım alanına sahip olduğu ve dilin farklı kullanımları hususunda somut örnekler sunduğu için Türkçe öğretiminde temel araç özelliği taşımaktadır. Aynı zamanda bu metinlerin esas kullanım amacı, öğrencilerin çeşitli konularda ve düzeylerde yazılmış yazıları hızlı okuyup doğru ve eksiksiz anlayabilmelerini, Türkçede kullanılan sözcükleri çeşitli anlamlarıyla öğrenerek geniş bir sözcük dağarcığı edinmelerini, doğru anlamaya temel olması amacıyla Türkçenin dil bilgisi kurallarını öğrenmelerini, okuma alışkanlığı kazanmalarını, ulusal ve evrensel ahlak ölçülerini tanımlarını sağlamaktır (Göğüş, 1978, s. 6).

Edebî metinler, öğrencilerin okuma zevki kazanmalarını sağlarken Türkçenin kurallarını öğrenmelerini de kolaylaştırmaktadır. Klasik dil öğretiminde Türkçenin kuralları öğrencilere ezberletilmeye çalışılmaktaydı. Bu yolla dil bilgisi kuralları ile ilgili öğretmenler tanımlar yapmakta, öğrencilerden bu tanımlar doğrultusunda örnekler vermelerini istemekteydiler. Öğrencilerin verdikleri örnekler kolayca anlaşılabilen, dilin kullanım alanında önemli bir yeri olmayan ve derinlemesine düşünme gerektirmeyen örnekler olduğu için uygulamada yetersiz kalınmıştır. Bu durum edebî metinler üzerinde fikir yürütemeyen, farklı metin yapılarını özellikle de edebî metinleri anlamakta güçlük çeken, dolayısıyla Türkçeyi doğru konuşup yazamayan ve ana dilini kullanma yeterliliğine sahip olmayan bireylerin yetişmesine sebep olmuştur. Oysa Türkçenin doğru öğretimi ancak edebî metinler üzerinden yapılabilir. Türkçe derslerinde birtakım tanımların ezberletilmesiyle değil de edebî metinlerin okunmasıyla ve bunlar üzerine ayrıntılı dil bilgisel çözümlemelerle dil öğretimi yapılırsa öğrencilerin Türkçeyi doğru bir

şekilde öğrenmeleri sağlanır. Bunun için de dile ait kurallar tek başına değil edebî metinlerle sezdirilmelidir.

Edebî metnin, dil öğretimindeki kullanım alanı çok geniştir. Bu metinler aracılığıyla dil bilgisi öğretimi yapılabileceği gibi öğrencilere somut tecrübeler de sunulabilir. Bu yolla öğrencilerin kurmaca dünyanın gerçekliği içinde düşünceyi geliştirme yollarını keşfetmeleri, bakış açılarını geliştirmeleri sağlanır. Aktaş (2013, s. 33), insana ve hayata özgü yaşanan veya yaşanması muhtemel olan durumları somut olarak sunduğunu vurgulayarak edebî metnin işlevini şu şekilde ifade etmiştir:

Edebî metin; diğer sanat eserleri gibi yaşanan, düşünülen, tasarlanan gerçekliği ya da insana ait bir özelliği eserin ortaya konulduğu dönemin zihniyeti, zevki ve anlayışından hareketle yorumlayıp dönüştürerek somut biçimde ifade eder. Yani edebî metin gerçeklikten hareketle daha kapsayıcı ve kuşatıcı bir gerçeklik kurar. Böylece de insana özgü bir hâli somut olarak gözler önüne serer.

Edebî metin, kurmaca bir yapıya sahip olsa da kendi içinde gerçekliğin sorgulandığı veya yeniden ele alındığı sanatsal alandır. Bu evrende gerçeklik, zaman ve mekâna bağlı olarak karakterler ekseninde yeniden kurulur. Yani edebî metin, gerçekliğin düşsel bir ifadesidir. Dolayısıyla okura farklı mekânlarda, değişik kurgularda yaşama, düşünme ve hayal etme imkânı sunar. Edebî metin, bu işlevi ile eğitim ve öğretim ortamlarının temel malzemesi olmuştur. Öğrenciler, edebî metinde okuduklarını sorgularken aslında kendi hayat görüşlerini oluşturma noktasında adım atmış olurlar. Aynı zamanda edebî metinde takip ettikleri olaylar silsileleri arasında neden-sonuç ilişkisi kurarak mantıklı düşünme, açıklama biçimlerini geliştirme, çözümleme-bireşim, bir metni eleştirebilme, aynı durumu ya da olayı farklı yorumlayabilmek için akıl yürütme, sezgisel düşünme, okunan ve dinlenen bir metinde önemli olanı önemsiz olandan ayırabilme ve cümle düzeyini aşan okuma gibi yetilerini geliştirirler (Günay, 2007, s. 17; Aras, 2008, s. 101'den akt. Göçer, 2010, s. 345). Edebî metinde yer alan karakterlerin karşılaştıkları sorunları okurken değerlendirme, sorgulama ve problem çözme becerilerini geliştirirler. Anlatılan olayın kurulma şekli ile ilgili fikirler üretir ve kendilerine göre olay örgüsünü yeniden kurarlar. Böylece karakterlerin davranışları veya tercihleri ile ilgili değerlendirmeler yaparak eleştirel düşünme becerilerine farklı bir boyut kazandırır.

Edebî metinler, dilin en güzel ve en doğru şekilde kullanıldığı sanatsal dil ürünleridir. Bir metnin edebî nitelik kazanması için günlük dilin sınırları dışında özel bir

dilsel alanda ifade bulmuş olması gerekir (Aktaş, 2011, s. 25). Bu yönüyle edebî metinler, yazıldığı dildeki en seçkin dilsel verilerdir. Dolayısıyla edebî metin üzerine kurulu olarak yapılan Türkçe öğretimi hem öğretmenlere hem de öğrencilere malzeme anlamında geniş bir yelpaze sunacaktır. Söz gelimi öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde edebî metinlerden faydalanılabilir. Örnek olarak verilen bir edebî metindeki kurgusal plan öğrencilerin aynı vaka etrafında farklı bir metin kurgulamalarında onlara rehberlik eder. Yine öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmede edebî metinler yeni ve farklı imkânlar sunar. Mesela Türkçe derslerinde okuma metni olarak bir şiir tercih edilirse öğrenciler o şiirle hem yeni sözcükler öğrenmiş olurlar hem de kullandıkları sözcüklerin çağrışım alanlarını genişletirler. Çünkü bilgilendirici metinlerde sözcüklerin sözlük anlamlarının dışına çok çıkmazken edebî metinlerde özellikle de şiirde sözcükler, sözlük anlamlarından farklı anlamlara gelebilecek çağrışımlara açık olarak kullanılabilir. Dolayısıyla sözcük öğretimi hususunda edebî metinlerin seçkin materyallerden olduğu gerçeği öne çıkmaktadır.

Etkili ve kalıcı öğrenme, öğrencilerin, hazır bulunuşlukları ile üst düzey bir beklentiye sahip olmalarına dayalı olarak gerçekleşir. Öğrencilerin öğrenme isteği içerisinde bulunmaları, etkinliklere etkin bir biçimde katılmalarını sağlayacaktır. Öğrencilerde bu isteğin oluşturulması ve derse etkin bir şekilde katılmaları için ilgilerini çekecek pedagojik malzemelerden yararlanılabilir. Öğretmen, öğreteceği kavram ya da kuralı bu tür edebî ürünlerden yararlanarak kavratılabilir. Edebî metinler, öğretmenlere pek çok duyu organını harekete geçiren bir öğrenme ortamı oluşturmada da kolaylıklar sağlar. Türkçe derslerinde farklı türdeki seçkin edebî metinlerle öğrencilerin derse karşı olan ilgileri artırılabilir, tutumları olumlu yönde değiştirilebilir (Dilidüzgün, 2008, s. 231-243). Hikâye, fıkra gibi edebî türlere ait seçkin örnekler derslerde okunduğunda öğrenciler adına süreci ilginç kılmak için önemli bir adım atılmış olur.

Çetişli'nin ifadesiyle edebî metinlerin çok açık bir güzellik objesi, sanat eseri olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin ruhlarındaki güzellik duygu ve duyarlılıklarını ortaya çıkarmak, geliştirip zenginleştirmek ve terbiye etmek, söz konusu metinlerin Türkçe derslerinde kullanılmasının temel sebebi olarak ortaya çıkmaktadır. Böylece her gün biraz daha maddileşip sığılaştıran insan hayatına yeni kapılar aralamak, ruhların güzele olan susuzluğunu dindirmek, hayatın ve tabiatın daha derinden duyulup anlaşılmasını

sağlamak için edebî metinler Türkçe derslerinin temel materyali olmalıdır (Çetişli, 2006, s. 80).

1.1.2. Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde edebî türler ve şiirin önemi

Birey ana dilinin imkânlarını, kurallarını ve işleyişini bildiği ölçüde kendini ifade edebilir. Dil, bu anlamda kişinin duygu ve düşünce dünyasının vitrini gibidir. İnsan, ana dilini ne kadar tanır ve bilirse o derecede düşünür, düşündüklerini muhatabına iletebilir. Bu sebeple kişinin ana dilini doğru ve etkili kullanabilmesi çok önemlidir.

Ana dilini yetkin bir şekilde kullanabilen bireylerin yetiştirilmesinde pedagojik olarak edebî türlere ait seçkin örneklerin kullanılması büyük önem arz etmektedir. Çünkü bir dili en iyi şekilde öğrenebilmek ya da öğretebilmek için o dille verilmiş olan edebî ürünlerin kullanılması, hem dilin kurallarını tanıma/tanıtma hem de söyleyiş güzelliğini ve tarzlarını keşfetme adına başrol oynamaktadır.

Diğer yandan edebî türler, sadece estetik zevk uyandırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin ufuklarını da genişletir. Öğrenciler, edebî eserlerde anlatılan insanın zengin iç dünyasına girer, onunla bütünleşir, birtakım eksikliklerini tamamlarlar. Böylece kendilerini daha iyi tanıma fırsatı bulurlar (Gündüz, 2005, s. 32).

Edebî türler, ilgi çekici olmalarının yanında birçok üst düzey zihinsel, sosyal, duyuşsal ve dilsel beceriyi destekleyici ve geliştirici özelliğe de sahiptir. Bu yönüyle de dil öğretim sürecinin renklendirilmesinde öğretmenlere büyük kolaylıklar sağlayabilir.

Türkçe Öğretim Programı'nın birçok yerinde ulaşılması hedeflenen amaçları; kazandırılmak istenen beceri, kazanım ve davranışları; öğretilmek istenen bilgileri öğrencilere iletmenin en iyi araçlarından birinin edebî metinler olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2006). Bu metinlerle öğrencilere kazandırılmak istenen evrensel ve millî değerler sezdirilebilir, öğrencilerin söz konusu değerleri duyuşsal ya da bilişsel olarak yaşayarak edinmeleri sağlanabilir. Öte yandan problem çözme, eleştirel düşünme, çıkarımda bulunma gibi üst düzey düşünme becerileri edebî metinler aracılığıyla geliştirilebilir. Öğrencilerin metinde anlatılan olaylar arasında değerlendirme yaparak, neden-sonuç ilişkisi kurarak gerçek hayatla ilgili birçok deneyimi elde etmeleri kolaylaştırılabilir. Edebî metinlerin çoğunluğunda çok sesli bir yapı esas olduğu için öğrenciler bu metinleri okudukça ve üzerinde ayrıntılı olarak durdukça geniş bir bakış açısına sahip olma noktasında önemli bir çalışma yapmış olurlar.

Edebî metinler aynı zamanda farklı anlatım yollarını kullanarak dilin inceliklerini gösterir, toplumun kültürünü en iyi şekilde yansıtır. Atasözü, deyim, özdeyiş, masal, şiir, ninni vb. ürünleri öğrenen öğrencilerin dilin inceliklerini görmesi, dilin işleyişinden hareketle kurallarını sezmesi ve kavraması, en önemlisi de dil bilinci kazanması doğal bir sonuçtur. “Bu edebî türlerin seçkin örnekleriyle ya dil eğitim çalışmalarının üzerinde yürütüldüğü ana metin ya da öğrenme ve öğretme sürecinde özel bir amaçla kullanılan bir araç olarak karşılaşılmaktadır” (Göçer, 2010, s. 346).

Türkçe Sözlük’te de şiirin ahenk ögesine dayalı olduğu vurgulanarak tanımı şöyle yapılmıştır: “Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimi”dir (TDK, 2011, s. 2224). Bir edebî tür olan şiir gücünü dilden alır; şiirin araç gereci, hamuru, mayası dildir (Aksan, 2011, s. 15). Düzyazı için dil, bir araçtır, şiirde ise dil hem araçtır hem de ortamdır. Dil, bir yerde şiirin gövdesi gibidir (Binyazar ve Öztekin, 1978, s. 32). Şiir, hem yapı hem de içerik açısından diğer edebî türlerden ayrılır. Ümitler, hayaller, aşklar hep şiirle ifade edilir. Ancak her ölçülü ve kafiyeli sözün de şiir olması mümkün değildir. Şiir için en temel unsurların başında âhenk gelmektedir. Ahenk ise ritim ve armoni ile tamamlanır. Ritim, ölçü ve kafiye; armoni ise, aliterasyon ve asonanslardır (Aytaş, 2006, s. 13).

Tanımlarda vurgulanan temel unsur, şiirde kullanılan dilin rastgele olmadığıdır. Bu bakımdan Türkçenin seçkin şiir örneklerinin dil öğretiminde araç olarak kullanılması, süreci başarılı kılmada büyük bir kolaylık sağlayacak, şiir aracılığıyla öğrencilerin okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin gelişmesi kolaylaşacaktır. Söz gelimi, öğrencilerin dil bilgisel yapıların farklı kullanım alanlarını keşfetmelerini somut olarak gerçekleştirmede ya da dilin duygu, hayal ve düşünceleri anlatmada ne dereceye kadar yetkin olduğunu göstermede şiir inceleme çalışmalarına çokça yer verilebilir. Diğer yandan sesler, yapılar, sözcükler arasında uyum veya ahengin ne demek olduğu şiir tahlilleri yapılarak öğrencilere gösterilebilir. Böylelikle öğrencilere dil estetiği bakımından bir bilinç kazandırılabilir.

Şiirde sözcükler değişik biçimde bir araya getirilerek çok zengin bir dünya oluşturulabilmektedir. Dilin bu gücünden yararlanabilen öğrenci, yaratıcı düşünme becerisi de edinebilir. Ustaca yazılmış bir şiir, okuyanın dilden zevk almasını

sağlayabilecek en etkili edebî metindir (Erdal, 2013, s. 179). Türkçenin farklı kullanımlarından zevk alan öğrenciler, sanat ve kültür hayatına daha çok ilgi duyarlar. Bunun yanında şiir okumanın öğrencilere dil sevgisi, hayal gücü, hafızayı geliştirme, sosyal hayata katılma, toplumsal duyguları güçlendirme, zevk ve sanat eğitimi açısından yararı olabilir (Yardımcı ve Tuncer, 2002, s. 188).

Şiir, öğrencilerin seslendirme/telaffuz becerilerini geliştirmede de etkili bir araç olarak kullanılabilir (Arıcı ve Ungan, 2011, s. 259). Çünkü ana dilinin temel ses özelliklerini belirli bir ritim etrafında oluşmuş âhenk içinde yakalayan öğrenci, konuşma becerisini daha iyi bir noktaya taşıyabilir (Baş, 2015, s. 35). Ayrıca seslerin telaffuzunda sıkıntı yaşayan öğrencilere, o seslerin sıkça geçtiği şiirler okutulup ezberletildiğinde zamanla problemin aşıldığı görülebilir. Bu konuda öğretmen de öğrencilere model olması için örnek okumalar yapmalıdır. Aynı zamanda şiir, öğrencilerin zengin bir sözcük dağarcığına sahip olmalarına katkı yapabilir (Arıcı ve Ungan, 2011, s. 263). Öğrenciler, sözcük dağarcıklarını geliştirirken kullandıkları sözcüklerin de farklı anlamlarını öğrenebilir ve anlatım düzeylerini daha iyi bir seviyeye taşıyabilirler.

Şiir, dinleme etkinliklerinde bir araç olarak kullanıldığında hâkim olan ana duygunun anlaşılması, bu duyguyla zihinde canlanan çağrışımlar ve bu çağrışımlar yardımıyla tasarlanan düşüncelerin ifadesi öğrencilerin gelişimi açısından önemlidir. Bu tür etkinliklerle temel dil bilgisi kuralları ile dil becerilerinin bulundukları yaş ve sınıf seviyelerine uygun olarak gelişmesi yanında hedeflenen üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesinin ortamı da sağlanmış olur (Göçer, 2010, s. 350).

Konuşma etkinliklerinde öğrencilerin şiirin derin yapısında saklı olan anlam üzerinde fikir yürütmeleri sağlanarak düşünceyi geliştirme yollarını keşfetmeleri sağlanabilir. Öğrenciler, sözcüklerin çağrışım alanlarını derinlemesine sorgulayarak ve şiirdeki anlamdan hareketle sözcüklerin farklı anlam alanları hakkında fikir yürüterek kendilerini sözlü olarak ifade etme becerilerini daha iyi bir seviyeye çıkarabilirler.

Farklı anlam alanlarına sahip sözcüklerle ilgili yazma etkinlikleri de tasarlanabilir. Söz gelimi şiirde geçen sözcükleri kullanarak yeni bir metin kaleme alınabilir. Böylelikle öğrencilerin bahsedilen sözcükleri söz dağarcıklarına uygulamalı bir biçimde katabilmeleri sağlanmış olur.

Şiir, çok anlamlı edebî bir tür olduğu için şiiri oluşturan sözcüklerin birden fazla anlamı olabilir. Bunun sebebi şiirsel bağlam içerisinde bir araya gelmiş olan sözcüklerin bağlam dâhilinde farklı şekillerde ve içeriklerde değerlendirilmesidir. Dolayısıyla şiirsel bağlamda yer alan sözcüklerin, çoğunlukla sözlük anlamı dışında bir araya gelmiş olabileceği göz ardı edilmemelidir. Şiirin bu özelliği ona çok yönlü bir yapı kazandırmıştır. Şöyle ki şiirde sıradan metinde bir araya gelemeyecek sözcükler yan yana gelebilir ve bunlar birlikte bir anlam alanına işaret edebilirler. Öğrencilere bu durumu anlatabilmek amacıyla gerçekleştirilen şiir etkinlikleri sözcükleri anlam bakımından sınıflandırmada, birtakım dil bilgisel sorgulamalar yaparak Türkçenin imkânları dâhilinde yeni anlatım yolları keşfetmede öğrencilere yol gösterici olabilir.

1.2. Problem Durumu

Metinler, bir dilin tüm özelliklerini bünyesinde barındıran çoklu ortamlardır. Bu sebeple Türkçe derslerinin ana materyali metin olmalıdır. Farklı türlerde, seçici davranılarak ders kitaplarına alınan metinler yoluyla öğrencilerin dilin farklı kullanım yollarını öğrenmeleri sağlanabilir. Ancak ders kitaplarına alınan metinlerle ilgili seçici davranılmadığı, metinlerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirici bütünlükte ve zenginlikte olmadığı, seçilen metinlerin dil yetkinliğine sahip olmadığı gibi birçok sorunun olduğu ifade edilmektedir (Alyılmaz, 2010, s. 735-737).

Şüphesiz Türkçe ders kitaplarına alınan metinler çeşitli türde olmalıdır. Bilgi verme amaçlı ya da eğitici metinlerin yanında öğrencilerin estetik algılarına hitap edebilecek, onlardaki güzellik duygusunu ön plana çıkarabilecek edebî metinler de tercih edilmelidir. Bu anlamda roman, hikâye gibi anlatma esasına bağlı ve şiir gibi sezdirmeye dayalı metinler öğrencilerin bakış açılarını geliştirebilme, farklı anlam alanları kurgulayabilme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmelerine katkı sağlar.

Metin seçimi ne kadar önemliyse, seçilen metinlerin değerlendirilmesi ve yorumlanması da en az o kadar önemlidir. Geleneksel yaklaşımla yapılan metin inceleme etkinliklerinde öğrencilerin metin üzerinden dil becerilerini geliştirmek yerine, onlara dil bilgisi kurallarını, geleneği ve kültürü öğretmek esas olduğu için başarı elde edilememiştir. Aksine öğrencilerin pasif olması, zihinsel bağımsızlıklarının azalması, sözlü ve yazılı dil becerilerinin gelişmemesi gibi sonuçlarla karşılaşmıştır. Hâlen de kullanılan yapılandırmacı yaklaşımla iletişim kurma amacı ön plana alınmış, öğrenci

merkeze alınarak dilin günlük yaşamda kullanımına ağırlık verilmiştir. Bu yaklaşımla metinlerin öğrencilere çeşitli becerileri öğretmek için araç olarak kullanılması, ele alınan metinlerin derinlemesine incelenmesi ve metinlerdeki bilgilerin ezberletilmemesi öngörülmekteydi (Güneş, 2014, s. 259). Ancak buna rağmen Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) kapsamında yapılan okuma sınavında Millî Eğitim Bakanlığının 2012 yılında yapılan sınava ait yayınladığı rapora göre öğrencilerin başarı düzeyleri, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatına (OECD) üye ülkelerin puan ortalamasının altında kalmış ve Türkiye altmış beş üye ülke arasından birçok ülkenin gerisinde kalarak kırk ikinci sırada kendine yer bulabilmiştir (MEB, 2013, s. 12). PISA, temelde yorum ve değerlendirme yeteneğine dayanan ve öğrencilerin muhakeme yetenekleriyle başarı elde edebilecekleri bir sınavdır. Özellikle okuma sınavı farklı bakış açılarına sahip olmayı, eleştirel düşünmeyi, bilgiyi özümseyip yorumlamayı, eldeki verilerden hareketle mantıklı sonuçlara ulaşmayı gerektirir. Bu sebeple Türkçe derslerinde metin inceleme, farklı metinler üzerinde yorumlar yapma, hatta üst düzey değerlendirmelerde bulunma bu alandaki başarıyı artıracaktır.

Araştırmanın problemi ise temelde bu eksiklik üzerine kurulmuştur. Yukarıda ifade edilen gerekçeye göre ortaokul öğrencilerinin edebî metinlere yaklaşımlarında birtakım sorunlar olduğu, bu sebeple de Türkçe derslerinde edebî metinler üzerinde daha fazla durulması, işlenen edebî metinlerin sorgulayıcı ve yaratıcı düşünceyi ön plana çıkaran yöntemlerle ele alınması gerektiği anlaşılmıştır.

Diğer yandan çalışmanın planlanması aşamasında ders kitapları incelenmiş ve şiir ile ilgili yapılan çalışmaların çok sınırlı olduğu görülmüştür. Ders kitaplarındaki şiir etkinliklerinin, öğrencilere şiirin anlam dünyasına ulaşmada yeterince rehberlik edemediği anlaşılmıştır. Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ve araştırmacı tarafından şiir çalışmalarının yapıldığı derslerde gerçekleştirilen gözlemler de bu sonuçları doğrulamıştır.

Türkçe derslerinde öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme, yorumlama, değerlendirme gibi becerilerinin geliştirilmesinde edebî metinlerin önemli araçlar olduğu ancak bunlar derinlemesine incelenmedikçe istenilen başarının kazanılamayacağı söylenebilir. Bu sebeple araştırmada modern metin inceleme yaklaşımlardan olan ontolojik metin analizi, şiir inceleme yaklaşımı olarak esas alınmış ve bu yaklaşım

doğrultusunda ortaokul yedinci sınıf öğrencileriyle şiir inceleme çalışmaları yapılmıştır. Böylelikle öğrencilerin şiir çözümleme, eldeki dilsel verileri yorumlama, değerlendirme ve sonuca varma becerilerinin gelişebileceği düşünülmektedir.

Diğer yandan ontolojik metin analizi yönteminin herhangi bir şiiri hem yapısal hem tematik hem de imgesel düzlemde ele alıyor olması, bu çalışmada kullanılmış olmasının bir başka sebebidir. Çünkü şiir, temelde dış yapı ve arka yapı şeklinde iki tabakada değerlendirilmesi gereken bir türdür. Yani şiirde önemli olan herhangi bir düzyazıda olduğu gibi sadece anlam değildir. Aynı zamanda bu anlamın hangi şekilde ifade edildiği de önemlidir. İşte ontolojik metin analizi yöntemi, şiiri hem dış yapı hem de arka yapı şeklinde inceleyen bir yöntem olduğu için bütüncül bir bakış açısı da sunmaktadır. Bu yönüyle öğretimde işlevsel olacağı düşünülmektedir.

Ayrıca şiir derslerinde sadece anlam üzerinde durulması ve yapı ile anlam arasında ne gibi ilişkilerin olduğunun tespit edilmiyor olması bu yöntemin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Şiirin amacının anlamdan ziyade herhangi bir düşüncüyü veya duyguyu estetik bir şekilde ifade etmek olduğu düşünüldüğünde, yapının ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Dolayısıyla şiir inceleme derslerinde öğrencilerin yapıya ait unsurları keşfetmeleri, anlama ulaşımlarından daha önemlidir. Onlara bu beceriyi ontolojik metin analizi yönteminin kazandıracağı düşünüldüğü için bu yöntem tercih edilmiştir.

Ontolojik metin analizi yöntemi, şiiri bilgi düzeyinde olduğu gibi his düzeyinde de okuma fırsatı sunan bir yöntemdir. Özellikle bu yöntemin şiirde dış yapıya dair dikkatlerinin, okurda estetik haz uyandıran tarzda olduğunu söylemek gerekir. Yani okurda becerinin yanında şiire karşı olumlu tutum geliştirmeyi de sağlayabilir. Yöntemin bu özelliği düşünüldüğünde ortaokul öğrencilerinin şiire karşı olumlu tutum geliştirmelerini iyi yönde etkileyeceği varsayılmaktadır. Ayrıca şiirde okur noktasından önemli olanın bilgiden ziyade, duyuşsal etkilenme olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu daha net anlaşılmaktadır.

1.3. Araştırmanın Konusu ve Problemleri

Bu araştırmanın konusu, öncelikle ana dil'i olarak Türkçenin öğretiminde "metinle öğretim" in önemini, şiir öğretiminin boyutlarını, şiir öğretimindeki modern yaklaşımları, ontolojik metin analizi yönteminin şiir öğretimindeki yerini ortaya

koymaktır. İkinci olarak ise ontolojik metin analizi yöntemi doğrultusunda Meram Yayınları Ortaokul Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki yedi şiiri çözümleme amaçlı ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun etkinlikler tasarlamak, bu etkinlikleri kullanarak bir eğitim-öğretim yılı boyunca uygulama yapmaktır. Yapılan uygulamalar neticesinde etkinliklere dayalı ontolojik metin analizi yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarının artırılmasında ve şiir tutumlarının geliştirilmesinde etkili olup olmadığını ortaya koymaktır.

Araştırmanın diğer bir amacı öğrencilerin yapılan uygulamalar, etkinlikler, takip edilen yöntem hakkında görüşlerine başvurmaktır. Bu çerçevede araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Etkinliklere dayalı ontolojik metin analizi yöntemi, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarının artırılmasında etkili midir?
2. Etkinliklere dayalı ontolojik metin analizi yöntemi, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin şiir tutumlarının geliştirilmesinde etkili midir?
3. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin etkinliklere dayalı ontolojik metin analizi etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ana dil'i olarak Türkçe öğretiminde “metinle öğretim”in neden gerekli olduğu sorusuna cevap aramak, Türkçe öğretiminde şiir öğretiminin kapsamlı olarak boyutlarını tespit etmek, şiir öğretiminde kullanılan modern kuramları ele almak ve ontolojik metin analizi yönteminin şiir incelemedeki yerini ortaya koymaktır.

Çalışmanın esas amacı ontolojik metin analizi yöntemi temelinde şiir değerlendirme etkinlikleri hazırlamak, etkinliklerin şiir öğretiminde kullanılabilirliğini incelemek ve bu etkinliklerle ontolojik metin analizi yönteminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarıları ve şiir tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymaktır.

Daha sonra şiir öğretim süreci ile ilgili öğrencilerin görüşlerine başvurmak ve alana şiir öğretiminde kullanılmak üzere hazırlanan etkinlikler aracılığıyla model önerisinde bulunmaktadır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Bir dilin estetik değerini taşıyan en önemli araçlardan biri edebî metinlerdir. Dil öğretimi edebî metinlerin üzerine bina edildiği zaman gerçek amacına ulaşabilir. Ana dil olarak Türkçe öğretiminde metin çeşitliliği ve zenginliği çok önemliyken, metinleri işleme becerisi, yol veya yaklaşımı da aynı derecede önemlidir. Türk edebiyatı metin çeşitliliği ve zenginliği bakımından uygulayıcılara çok malzeme sunmaktadır. Sunulan malzemeyi kullanma işi ise farklı yaklaşımları denemeyle olgunluğa ulaşabilir. Modern dünyayla birlikte edebî metinlerin tek bir açıdan ele alınarak dil öğretimi yapılması, olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu sebeple ontolojik çözümleme gibi farklı ve modern yaklaşımların Türkçe öğretiminde kullanılması gerekmektedir.

Bu çalışmada temelde etkinliklere dayalı ontolojik metin analizi yöntemiyle şiir öğretimi üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda öncelikle ana dil'i olarak Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımların ve özellikle ontolojik metin analizi yönteminin gerekli olup olmadığı ortaya konulmuştur. Yani söz konusu edilecek yeni yaklaşımlar metin öğretiminde kullanılmalı mı kullanılmamalı mı sorusuna cevap aranmıştır. Daha sonra kurulan kuramsal altyapıya dayanarak ontolojik metin analizi yöntemini temele alan ortaokul yedinci sınıf düzeyine uygun etkinlikler hazırlanmıştır.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine edebî metin türlerinden şiire farklı noktalardan yaklaşabilmeleri konusunda bir bilinç kazandırmak araştırmanın en önemli yanıdır. Diğer yandan söz konusu yöntemin şiir öğretiminde hangi oranda kullanılabilir olduğunu ortaya koymak da çalışmanın öne çıkan bir başka yönüdür.

Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında tür öğretimi konusundaki çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Özellikle şiir öğretimi ile ilgili hem kuramsal hem de uygulama boyutunda ciddi kaynak sıkıntısının yaşandığı da bilinmektedir. Çalışmanın, kuramsal bölümünde, ana dili olarak Türkçe öğretiminde “metinle öğretim”in neden gerekli olduğu, Türkçe öğretiminde edebî tür olarak şiir öğretiminin yeri ve önemi tartışıldığı için alana katkı yapacağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın uygulama bölümünde ontolojik metin analizi yönteminin yedinci sınıf örnekleminde öğrencilerin şiir çözümleme başarılarının ve şiir tutumlarının geliştirilmesinde ne kadar etkili olduğu ve uygulama süreci ile ilgili öğrencilerin görüşleri araştırılmaktadır. Bu yönüyle de

araştırmanın şiir öğretimi açısından Türkçe öğretimi alanında model teşkil edeceği düşünülmektedir.

1.6. Araştırmanın Sınırlıkları

Araştırma sonucu elde edilecek bilgiler aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde incelenmiştir:

1. Bu araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezinde Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınabilen (Ek 9) sınırlı sayıdaki kurumlar arasından aykırı durum örnekleme (extreme or deviant case sampling) yöntemi ile belirlenmiş iki okul ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma, belirlenen iki ortaokuldaki deney ve kontrol grubunda bulunan toplam 76 öğrenci ile sınırlıdır.
3. Bu çalışmanın nicel yönü araştırmacı tarafından geliştirilen Şiir Çözümleme Formu (ŞÇF) ve Karadeniz'in (2012) geliştirdiği Şiir Tutum Ölçeği (ŞTÖ) ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Bu çalışma her iki okuldaki deney grubu öğrencilerinden seçilen 16 öğrencinin süreç ve yöntemle ilgili görüşleri ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Metin Nedir?

Metin, en yalın ve yaygın tanımıyla sözlü ya da yazılı olarak ifade bulmuş ve anlamı olan her türlü dil birliğidir. Günay (2007, s. 44), metni “belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen anlamlı bir dil dizgesi bütünü” olarak tanımlamaktadır. Günay’ın bu tanımına göre bir şiire, romana, fıkraya ya da cümleye basılı olsun veya olmasın metin denilebilir. Güneş (2014, s. 249) ise daha kapsayıcı bir tanım yapmıştır. Ona göre metin “Bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapılardır. Bu yapılarda bilgiler tesadüfen yer almaz. Tam tersine bilgilerin bir düzenleniş biçimi vardır. Yerleştirme işlemi peş peşe sıralama şeklinde değil, mantıklı bir düzenleme ile gerçekleştirilir”. Aksan (1982, s. 205) “metnin; yazı dilinin gerçekleşmiş her sözcüğü, dilin bir bütün oluşturan tüm sözlü sözcükleri; sonlu sayıda tümcenin bağdaşık dizisi” olduğunu ifade etmiştir. Bir dilsel verinin metin özelliği kazanması için konu ve dil bilgisi bakımından bütünlüğünün yanı sıra özellikle bir iletişim sağlama işlevinin de olması gerekir. Kısacası metin bir örgü veya doku, temel amacı iletişim olan ve kendine özgü kuralları bulunan, ayrı parçaların bir araya gelerek anlam kazanmasıyla oluşan bir bütündür.

Verilen tanımların ortak noktası, yazılı veya sözlü olarak ortaya konulmuş bir ürünün metin kabul edilebilmesi için temelinin anlamlı bir dil dizgesine dayanması gerektiğidir. Her metin aslında kendi içinde anlamlı bir yapısal bütünlük barındırmaktadır. Bir şiirdeki dilsel öğeler; sesler, sözcükler, cümleler hiçbir zaman rastgele dizilmezler. Şair tarafından seçilmiş olan her ses, şiirin anlam dünyasına ve yapısal bütünlüğüne katkı sağlar. Bu şekilde doğru bir bildirişim kurulur ve iyi bir metin oluşturulur. Aksi durumda anlamlı olmayan ya da bütünlük arz etmeyen yazılı veya sözlü ürünlere metin demek güçleşir.

2.2. Metin Türleri

Metinler; yazılış amaçlarına, hedef kitlelerine, yapılarına ve anlatım biçimlerine göre gruplara ayrılmaktadır. Aktaş (2013, s. 17) metinleri iki grupta kümelendirmektedir: 1. Öğretici Metinler, 2. Sanat Metinleri (Kurmaca Metinler). Öğretici metinlerde esas amaç okura bir şeyler öğretmektir. Temel amaç bilgi vermek olunca eserlerde kullanılan dil de ister istemez objektif olacaktır. Zira öğretici metinler genel geçer bilgiler içerir. Dolayısıyla bu tür metinlerde tartışmalara sebep olacak dil yapıları tercih edilmemektedir. Söz gelimi makale; bilimsel veriler içeren ve objektif bir dil ile oluşturulan türdür. Aynı şekilde araştırma/inceleme yazıları, ansiklopedi maddeleri doğrudan bilgi verme amacı güder. Eleştiri, deneme, söyleşi (sohbet), köşe yazısı, gezi, anı, günlük, yaşam öyküsü (biyografi), öz yaşam öyküsü (otobiyografi) gibi türler de okuru aydınlatma amacıyla olduğu için öğretici metinler arasında değerlendirilmektedir.

Sanat metinlerindeki esas amaç ise hissettirmek veya diğer bir ifadeyle sezdirmektir. Öğretici metinlerde olduğu gibi okura bir şeyler öğretmek yerine hayal ettirmek, farklı mekânlara götürmek, olağanüstü maceralarla tanıştırmak önemsenir. Bu sebeple sanat metinlerinde anlatılanlar gerçeğin dışındadır. Öğretici metinlerde bire bir gerçeklikten söz edilirken sanat metinlerinde okur, gerçekleşmesi muhtemel olan kurgular evreninde dolaşır. Sanat metinlerinin kurguya dayalı olması, tercih edilen dili de doğrudan etkilemektedir. Zira bu metinlerde kullanılan dil öznel, yorumla hatta üst yorumla açıktır. Bu tür metinler arasında roman, hikâye, şiir, tiyatro, destan, masal, mesnevi, fabl gibi türler sayılabilir.

Gündüz ve Şimşek (2012, s. 48) ise metinleri; anlatmaya bağlı kurmaca metinler, göstermeye bağlı dramatik metinler, açıklamaya dayalı öğretici (bilgi verici) metinler, sezme/coşkuya bağlı lirik metinler olmak üzere dört sınıfa ayırmışlar ve bu metin gruplarını şu şekilde açıklamışlardır:

Anlatmaya bağlı kurmaca metinler: Bu tür metinlerde kurgusalılık esastır. Mit, efsane, masal, mesnevi, halk hikâyesi, hikâye, manzum hikâye, roman, fabl gibi türler bu metinler içerisinde değerlendirilir.

Göstermeye bağlı dramatik metinler: Dramatik metinlerde temel amaç, anlatılmak istenen olayı veya durumu okurun zihninde somutlaştırmaya çalışmaktır. Tiyatro, oyun, senaryo, skeç gibi metinler bu tür metinlerdendir.

Açıklamaya dayalı öğretici (bilgi verici) metinler: Öğretici metinlerin ilk hedefi okuru eğitmektir. Makale, ansiklopedi maddesi, bilimsel yazılar, deneme, söyleşi, eleştiri, röportaj, anı, tarih yazıları, gezi yazısı bu tür metinler arasında ele alınmaktadır.

Sezmeye/coşkuya bağlı lirik metinler: Lirik metinler, sezdirme ya da hissettirme esasına dayalı metinlerdir. Bu tür metinlerin göndergesi kendi içindedir. Şiir veya mensur şiir bu tür metinler arasındadır.

2.2.1. Bir edebî tür olarak şiirin tanımı ve şairlere göre şiir

Şiir, çoğunlukla sezgiye ve hisse dayanan edebî bir türdür. Birçok tanımı yapılmış olsa da hâkimiyet alanı tam olarak ortaya konulamamıştır. *Türkçe Sözlük*'te şiir “zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimi, manzume, nazım, koşuk” şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2011, s. 2224). Hugo Von Hofmannsthal (2012, s. 54) ise ahenk unsuruna dikkat çekerek şiirin tanımını şöyle yapmıştır: “Yan yana dizilişleri, sesleri ve içerikleri ile sözcüklerin meydana getirdiği, görülebilecek, duyulabilecek şeyleri hareket ögesiyle birleştiren ve bizim ahenk dediğimiz kaçamak bir ruh hâlini başka sözlerle apaçık anlatan, düşsel, âdeta ağırlıktan yoksun bir doku gibidir.”. Suut Kemal Yetkin de (2007, s. 6) tarif edilemez ahenk ögesini vurgulayarak “şiir sanatının, mutlu sözcükleri bulmak, iç kaynaşmalarının o elle tutulur gözle görülür kabarcıklarını, birer inci gibi dizelerdeki bekleyen yerlerine yerleştirmek” olduğunu söylemiştir. Hemen her şaire göre şiirin ifade ettiği anlam ve işaret ettiği alan çok farklıdır. Yapılan tanımların en kapsamlılarından birini Octavio Poz (2012, s. 87) şiirin her yönünü göz önünde bulundurarak şu ifadelerle yapmıştır:

Şiir bilgidir, kurtuluştur, güç ve terk edıştır. Dünyayı değiştirebilecek güçte bir eylemdir şiir, doğası gereği devrimcidir: Ruhun eğitilmesi ve içsel özgürlüğün yolu. Şiir bu dünyaya anlam kazandırır, onu yüceltir; bir başkasını yaratır. Seçilmişlerin ekmeği, lanetlenmiş lokma. Şiir ayırır, birleştirir. Yolculuğa davet, yuvaya geri dönüştür. Esin, soluk alma, beden eğitilmesi. Hiçliğe yakarış, yoklukla yapılan söyleşi: Sıkıntı, acı ve ümitsizliktir onu besleyen. Dua, pişmanlık, tövbe, ilahi güce boyun eğiş, huzur bulma. Sihir, büyü, efsun. Yücelik, kabulleniş, bilinçdışının yoğunlaşması. Irkların, ulusların ve sınıfların tarihsel açıklaması. Şiir tarihi reddeder. Nesnel çelişkilerin tümü onun içinde çözülür ve en sonunda insan, sadece bir ölümlü olmadığının bilincine kavuşur. Deneyim, hissediş, duygu, sezgi, yönlendirilmemiş düşünce. Değişimin sonucu, hesaplamaların meyvası. Üstün biçimde konuşma sanatı; ilkel dil.

Yasalara boyun eğiş; öbürlerinin yaratışı. Çok eskinin taklidi, gerçeğin kopyası, İdea'nın kopyasının kopyası. Çılgınlık, sevinç sarhoşluğu, insanın tanrılaşması. Çocukluğa geri dönüş, cennet ve cehennem nostaljisi, unutulma isteği, sürgün arzusu. Oyun, iş, çile. İtiraf. Doğuştan gelen deneyim. Görüntü, müzik, simge. Benzeşim: Şiir, içinde yeryüzünün tınladığı bir midye kabuğudur.

Aksan (2013, s. 14), şiirin tam bir tanımının yapılamayacağını düşünmüş ve “şiirin gerek içerik ve öz, gerek söze dönüştürme, sunuluş açısından özgün, etkilemeye, duygulandırmaya yönelik, yaratı niteliği taşıyan bir söz sanatı ürünü” olduğunu ifade etmiştir. Ada'ya (2014, s. 87) göre şiir “matematiksel bir düzene, dengeliliğe sahip, sözcüklerle, ses ve anlam düzeyinde örgütlenen yazınsal/biçimsel bir yazın türü”dür. Ada, daha çok modern şiirin ne olduğunu, hangi yöne evrildiğini tanımlamıştır.

Şairler, yazı hayatları boyunca şiirin ne olduğunu anlamaya ve yeni bir tanımını ortaya koymaya çalışmışlardır. Bazı şairler şiirin söz sanatı olduğunu vurgulamışlardır. Söz gelimi Yahya Kemal (2014, s. 48), şiirin doğal süreç dâhilinde ortaya çıktığını vurgulayarak tanımını şöyle yapar: “Şiir kalpten geçen bir hadisenin lisan hâlinde tecelli edişidir; hissin birden bire lisan oluşu ve lisan hâlinde kalışıdır”. Cahit Sıtkı (2012, s. 35) şiirin, “kelimelerle güzel şekiller kurma sanatı” olduğunu söylerken Enis Batur (2012, s. 41) şiirin, “dil ve anlatımın kurdukları bileşimde şairin ‘süzme’ edimini bütünlediği erek-biçim” olduğunu vurgulamıştır. Oktay Rifat şiiri “bir kelam sanatı” olarak görür (Kolcu, 2010b, s. 26). Behçet Necatigil ise “şiirin bir ekleme değil, çıkarma”, yani sözcükleri bir araya getirirken anlatımı şiire yük olacak yapılardan arındırmak olduğunu ifade etmiştir (Kolcu, 2010a, s. 169).

Necip Fazıl (2015, s. 474) ise şiirin tanımını “Allah'ı sır ve güzellik yolundan arama işi” ifadesiyle yaparak şiirin hedefinin kendi dışında olduğunu dile getirmiştir. Bunun aksine Tanpınar (2005, s. 14) ise şiirin, “her türlü menfaat endişesinden uzak, gayesini yalnız kendinde bulan bir mükemmeliyet” olduğunu söylemiştir.

İlhan Berk (2014, s. 11) ise şiirin sözle değil sesle ilişkili bir alan olduğunu şu tanımla vurgular: “Şiir, özneyi dışlar, başına buyruk sürdürür edimini. Susabilir, susmayı yeğleyebilir. Sessizlikle ilerleyebilir. Sözsüz sese de bürünebilir. Konuşmaz. Sözün üstünü çize çize yürüyebilir. Dahası kimi durumlarda salt ses olarak da var olabilir”.

Son dönem şiir tanımlarında ise şiir ve imge ilişkisinin vurgulandığı görülmektedir. İsmet Özel (2014, s. 49) şiirin “bizim neyi simgelediğini bilmeden de hayatımız içinde anlamlandırabildiğimiz, neyi simgelediğini bildiğimiz zaman da anlamlı oluşundan bir şey kaybetmeyen metin” olduğunu belirtmiştir. Hilmi Yavuz (2013, s. 131), şiirde imgenin önemine dikkat çeken bir başka şair olarak şiirin “dünyanın zihinsel imgesi” olduğunu söylemiştir.

Symbolist şiirin ünlü temsilcilerinden Fransız Paul Valéry’nin kısa ve öz olarak şiirin “ifade edilebilir olmayanın sözcüklerin sonlu işlevleri içerisinde ifade edilmesi” olduğunu söyleyerek şiirin ifade etme gücüne dikkat çektiği söylenebilir (Özlem, 2011, s. 38). Yine ünlü Fransız symbolist şairlerinden biri olan Stéphane Mallarmé’ye göre şiir, “özündeki ahenkle kullanılmış insan dili yardımıyla, varlığın dış görüntülerinin gizli anlamını ifade etmek”tir (Arpa, 2006, s. 15).

Gerçekçi bir gözle bakılınca Aristo’dan Hegel’e, Valéry’den Mallarmé’ye, klasik Türk şairlerinden modern Türk şairlerine, şiir teorisyenlerinden şiir incelemesi yapan araştırmacılara kadar uzanan bu tanımlardan hiçbirinin yeterli veya eksiksiz olmadığı anlaşılır. Bu sebeple Kleber Haedens (1961, s. 244), şiiri her yönüyle ortaya koyan bir tanımın yapılamayacağına ve çok iyi bir şiir tanımı yapılsa bile bunun okura bir katkısının olmayacağına değinir. Tanpınar da şiirin tam bir tanımının mümkün olmadığı düşüncesini “ifadesi ve izahı kail olmayan şey” (Arpa, 2006, s. 16) ifadesi ile dile getirmiştir.

Bu noktada şiirin herhangi bir tarife ihtiyacı olup olmadığı fikri doğmaktadır. Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı üzere şiirin belirli bir tarife ihtiyacı yoktur. Sadece her şair veya şiir eleştirmeni şiiri kendi penceresinden gördüğü şekilde tanımlamaya çalışır, bu ise hiçbir zaman şiirin birebir kendisi olamamıştır.

2.2.1.1. Şiirin düzyazıdan (nesir) farkı

Şiir, kelimelerin vezin, kafiye, uyak gibi unsurlarla bir araya getirilmesi değildir. Bu unsurlar şiirin sadece biçimiyle ilgilidir. Oysa bu unsurlarla kaleme alınan bir metin manzum bir eser olarak görülebilirken her zaman şiir değeri kazanamaz. Dolayısıyla şiirin düzyazıdan bir başka ifadeyle nesirden farkı biçim değildir. Şiiri düzyazıdan ayıran temel faktör, mısralara uzun emekler sonucu sözcüklerle işlenmiş olan gizemli ve tarifi çok da mümkün olmayan ahenk ögesidir. Yahya Kemal’in ifadesiyle ise “derûnî âhenk”tir. Şiirde ritmin “fenni ve mihanîkî tarifinden başka bir şey olduğunu anlatabilmek için”

Yahya Kemal bu terimi kullanmıştır (2014, s. 21). Bu sebeple şiirde bazı şeylerin açıklanamayacağı ancak sezilebileceği kabul edilmelidir. İşte sezilen bu alan şiiri düzyazıdan ayıran en önemli unsurdur.

Bir hikâyenin, bir romanın ilettiği mesaj bir başka biçimde de ifade edilebilir. Bu yüzden de bu tür düzyazıya dayalı metinler zaman zaman özetlenebilir, bölümlere ayrılabilir veya en azından metni hep gözönünde tutmaksızın hakkında konuşulabilir. Oysa şiirde belli ve özgün mantık öylesine billurlaşmıştır ki metnin kendisi ancak bir şeydir, başka bir biçim içinde varlığını sürdüremez, başka kelimelerin bileşimine tercüme edilemez (Özel, 2014, s. 53). Yani düzyazıda iletilmek istenen duygu ve düşünce birden farklı şekilde ortaya konulabilir ancak şiirde bunun tek bir yolu vardır, başka biçimde söylendiğinde o metin şiir olmaktan uzaklaşır.

Şiir ile düzyazı arasındaki en belirgin farklardan biri dil tercihidir. Şiirde dil mümkün olduğunca soyut hâle dönüştürülürken düzyazıda daha çok somut düzeyde tutulur. Şiirde sözcüklerin birden çok anlamı olabilir. Bir sözcük okurun zihninde farklı şeyler çağırıştırabilir. Bu durum şiir türü içerisinde normal görülürken düzyazıda çoğu zaman anlam karmaşasına yol açabilir. Söz gelimi düzyazıya dayalı bir tür olan makale, bilimsel gerçekliklerin ifadesidir. Bilimsel veriler ise objektif bakış açısıyla ortaya konulur. Bu sebeple nesnel bilgilerin yalın ve açık bir üslupla dile getirilmesi gerekir. Yani makalede kullanılan sözcüklerin gösterdiği tek bir anlam olmalı ve o makaleyi okuyan herkesin zihninde aynı düşünceler canlanmalıdır. Diğer şekilde makalenin objektifliğinden şüphe edilebilir. Ancak yine düzyazıya dayalı türlerden hikâye veya romanda kullanılan dil hususunda bu kadar keskin sınırlar çizilemez. Çünkü hikâye ve roman da şiir gibi edebî türdür. Edebî türler ise dilin çağrışım alanının geniş olduğu metinlerdir. Özetle düzyazı ile şiir arasında dil bakımından belirgin bir farklılık bulunurken hikâye ve romanı ayrıca değerlendirmek gerekir. Hikâye ve roman, düzyazı ile kaleme alınan metinler olmasına karşın bu tür eserlerde bazen şiirsel dilin tercih edildiği ya da sözcüklere birden çok anlam yüklendiği görülmektedir.

Şiir dilinin amacı bir şeyin ifade edilmesi ile sınırlı değildir. Bunun yanında his, duygu, düşünce dünyasını harekete geçirmek ve okuru bu alanda sonu olmayan bir gezintiye çıkarmaktır. Bu süreç daha çok dairesel olarak tarif edilebilir. Aynı zamanda şiiri şiir yapan da anlamsal bakımdan bu çok değerlidir. Yani şiir şairi tarafından

üretildikten sonra okur tarafından yeniden anlamlandırılan bir metindir. Oysa düzyazıda kullanılan dil iletişimsel bir amaçla üretilir. Bu türde kaleme alınan eserler tek bir anlamı ifade etmekle yetinir. Verlaine'nın "Düzyazı yürüyüş, şiir ise danstır." yaklaşımı bu ayrımı çok açık bir şekilde dile getirmektedir. Bu yaklaşımdan hareketle düzyazı dilinin amacının bir anlamın iletilmesi, şiir dilinin amacının ise doğrudan kendisi olduğu söylenebilir.

Bir başka husus ise düzyazıda mantığa ve olaylar dizgesine bağlı kalınmasıdır. Bu bağlamda ifade edilenler çoğu zaman mantığın süzgecinden geçirilir, belirli bir sıra gözetilerek sunulur. Şiir ise hiçbir yasayı kabul etmez. Mantık, şiirin sınırsız alanında belli bir aşamaya kadar var olabilir. Şiir, akıl ve mantık dâhilinde kaldığı sürece gerçek menziline ulaşamaz. Dolayısıyla düzyazı ile şiiri birbirinden ayıran bir başka temel noktanın, her ikisinin de mantığa yaklaşımlarındaki farklılıklar olduğu söylenebilir.

Şiir dilinin özelliği, semantik organiklik, yani başka metinlere göre özerkliktir. Bu nedenle şiir, semantik bakımdan kendi kendine yeterlidir ve aynı zamanda kapalıdır. Şiirin terimleri çok anlamlıdır. Şiirsel metnin organikliğini ve özerkliğini sağlayan bu çok anlamlılıktır. Dolayısıyla şiirsel metin, doğrulanmasını kendi içinde taşır (Cömert, 2007, s. 133). Yani şiir kendi dışında hiçbir şeye ihtiyaç duymaz. Bir başka metne ya da bağlama göre ele alınıp okunamaz.

Şiir, dilin sessel ve semantik düzeylerinde var olan nitelikleri dolayısıyla düzyazının karşıtıdır. Bununla birlikte şiir, genel kullanımın dışında bir anlatım kullansa da, belli bir şiirin metinsel sınırları dışında geçersizleşebilecek kendine özgü bir dil bilgisine sahip olsa da doğal dilin sözcüklerinden ve dil bilgisi kurallarından yararlanır. Ancak şiir, kavramları dolaylı yoldan dile getirir. Yani bir şiir okura bir şeyler söyler, ama başka bir anlama gelir. Böylece şiir olan metin ile şiir olmayan metin arasındaki fark ortaya çıkar. Şiir olmayan metin, yazarının metne yüklediği bilginin anlamını ve onun bildirisini dile getirir; şiir olan metin ise kendi anlamını üretir (İnce, 2013, s. 24). Bu yönüyle de şiirin, düzyazıya dayalı metinlerde olduğu gibi göndergesi kendisi dışına değildir. Üretildiği andan itibaren her şeyiyle bir bütündür. Düzyazıya dayalı özellikle öğretici metinler ise kendinden önce üretilmiş ve kendinden sonra üretilcek metinlere semantik bakımdan bağlıdır.

Şiir dilinin en özgün taraflarından biri de imgesel olmasıdır. İmge, şiir dilinin önemli araçlarından biridir. Şiir, imge ile duyular alanına girmeyen gerçekliği görünür kılmaya çalışır. Yani temelde imge, şiirsel etkiyi artırmanın önemli bir yoludur. Sonraki bölümde imgenin tanımı yapılacak ve şiir ile ilişkisi tartışılacaktır.

2.2.1.2. Şiir ve imge

İmge¹; “gerçek ya da gerçek dışı bir şey veya olgunun zihindeki temsili; var olan şeylerin zihinde oluşan sureti; resimsel niteliği olan tasarım; zihnin, duyusal bir niteliği ya da dış dünyada var olan bir şeyin kopyasını, duyusal uyarıların yokluğunda meydana getirmesi sürecinin ürünü olan zihinsel nesne”dir (Cevizci, 2013, s. 855). İsmet Özel’e (2014, s. 47, 48) göre imge, tanıdığımız biçimlerden yapılmış bir yeni resim; bildiğimiz seslerin söylediği yeni bir şarkı; aşına olduğumuz yargılardan çıkan, yabancı olduğu olduğumuz bir sonuçtur. Aynı zamanda şiirde kelimelerin kendi başlarına ve öteki kelimelerle olan bağlantıları içinde kazandıkları kuvvettir. Demir ve Acar’a (2005, s. 205) göre imge; muhayyile, hayal gücü ve hayal gücünü kullanma yeteneğinin çizdiği resimlerden oluşan dünya. İnsanın, istediği şeyleri gözünde canlandırabilme yetisinin ürünlerini kapsayan evrendir. Somut bir tanımla imge, şairin tıpkı bir heykeltıraş gibi bilinen malzemelerle sanatsal süreç sonunda ortaya koyduğu ve daha önce insan zihninin tanımadığı gizemli bir eserdir. Diğer bir ifadeyle şairin zihninde var olan ancak gerçekte tanımlanamayan veya görünmeyen şeylerin görünen ve algılanan nesne, varlık gibi araçlarla ifade edilmesi ya da somutlaştırılmasıdır. Şair; “Kâinatın Efendisi tarafından Peygamber hırkasının, üzerine atıldığı kelâm prensi” (Kısakürek, 2015, s. 497), en umulmadık yerlerden anlamlar, şekiller, duyular devşiren ve bununla insanı hayretler içinde bırakan bir simyacı; sözcükleri dinleyen, onları bilinmedik biçimlerde bir araya

¹İmge, kavramının kökeni “im” adıdır. “im” ise işaret veya alamet anlamına gelmektedir. Eski Türkçe ve Orta Türkçe döneminde bu kavramın “parola” anlamında kullanıldığı; diğer taraftan imle-, imle-, imleş-, imlet-, imle- şekilleriyle işaretlemek, gizlemek, şifrelemek anlamlarına geldiği ifade edilmektedir. Türkiye Türkçesinde “im” ismine +ge isimden isim yapma eki getirilerek kavramın bugünkü şekli olan “imge (im+ge)” elde edilmiştir (bk. Gülensoy, 2011, s. 432, 433; *Dîvânu Lugâti’t-Türk*, Eğitim Yayınevi, 2012, s. 206, 207). *Türkçe Sözlük*’te imgenin şu anlamlarının olduğu ifade edilmiştir: 1. Zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi özlenen şey, hayal, hülya. 2. Genel görünüş, izlenim, imaj. 3. (psikoloji) Duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri, hayal, imaj. 4. (psikoloji) Duyularla algılanan, bir uyarıcı söz konusu olmaksızın bilinçte beliren nesne ve olaylar, hayal, imaj (2011, s. 1182). Bazı çalışmalarda “imge”nin image, imagery, imagining gibi kavramlara dayandırıldığı görülmüştür. Ancak kelimenin kökenine bakıldığında Türkçe olduğu ve Türkçenin temel kaynaklarında takip edildiği anlaşılmaktadır. Tabii ki imgenin karşılığı olarak Batı dillerinde farklı kavramlarla karşılaşılmaktadır (İng. image; Fr. image; Alm. vorstellung).

getiren bir dil ustası, sözcüklere günlük anlamlarını unutturan sezişe sahip bir sanatçıdır. Yani şairin kendine özgü ve özel bir duyu alanının olduğu muhakkaktır. İşte şairin çeşitli duyularla algıladığı bu özgün görüntülerin dil hâline getirilişi de yine imgeyle gerçekleşmektedir. Kısacası imge, hissedilen ama görünmeyeni görünür kılma, duyu ötesi şeyleri gözle görünür, elle tutulur hâle getirme aracıdır.

İmge, yazarın kendini ifade etmek için kullandığı bir araç olarak da algılanır. Yani imge yazarın eserini anlamsal olarak zenginleştirmektedir. Bu yönüyle, yazarın dış dünyadan algıladığı gerçeği, kendi iç dünyasında yeniden şekillendirerek ifade etmesi olarak da tanımlanabilir (Ulağlı, 2006, s. 4). Bu anlamda imgenin yazarın zihinsel ve duyuşsal özünün varlıkların algılanışındaki farklılığı olduğu söylenebilir. Norman Friedman da (2004, s. 80) bu tanıma benzer olarak imgenin “fiziksel bir algılamamanın ürettiği bir duyumun zihinde yeniden üretilmesi” olduğunu söylemiştir. Bu tanım imgeyi başlı başına ele alan bir tanım olmaktan uzaktır. Çünkü imge varlığın sadece fiziksel algılanışı değildir. İmgede varlık hem zihinsel hem mecaz hem de sembol olarak algılanır. Yani bir şeyin imge olabilmesi için düşüncenin yanında duygunun da işlevi büyüktür. Yazar, duyulur bir gerçekliği kalbi ve aklıyla nasıl görüyorsa öyle sunar. Bu sunumda yazarın bireysel tecrübeleri, bilinçaltı, dünyaya bakış tarzı, içinde bulunduğu toplumun özellikleri, yaşam tarzı vb. birçok etken belirleyici olabilmektedir. İmge sadece sanatçının veya yazarın iç dünyalarını yansıtan bir araç değildir. Aynı zamanda onların içinde yaşadıkları toplumların kültürel, siyasi, sanatsal özelliklerini de yansıtan bir tablodur. Tüm bunlardan dolayı imgenin çok yönlü bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

İmgenin yaratma mı, yoksa keşfetme mi olduğu konusu tartışmalıdır. Akatlı (2016, s. 278), Melih Cevdet Anday’ın şiir ve imge ile ilgili şu düşüncelerinden hareketle imgenin yoktan var edilmiş bir dünya, şairin ise bilinmeyen dünyanın yaratıcı olduğunu dile getirmiştir:

Şiir bilinmeyen bir dünyanın söylemidir; ozan bu bilinmeyen dünyayı yaratırken sözcüklerin arasında yeni bağlantılar kurar, başka bir deyişle imgeler yaratır, bu imgelerin karşılıkları yoktur. Şiirin bir nesnesi yoktur, ama içeriği vardır, bu içerik, şiir yazıldıktan sonra ortaya çıkar, o da belki.

Şener’e (2013, s. 179) göre ise imge yaratmadan çok keşfetmedir. Çünkü imge salt gerçekliğin şairin zihninde yeniden oluştuğu bir alan, şairin nesne ile kurduğu sıradan ilişkiyi soyutlama düzeyinde karşı-nesne olarak yeniden ele alış ve doğada zaten var olan,

şairin onu sezgisiyle algılama düzeyine çıkardığı bir fenomen olarak görülmektedir. Yani şairin, gerçekte var olan fakat duyulur düzeyde olmayan bir nesneyi, düşünceyi, varlığı keşfedip okurun dünyasında sarsıntı oluşturacak şekilde ifade etmesi bir yaratma değildir, keşfetmedir. İmgenin yaratma ya da keşfetme olması esasında çok da önemli değildir. Önemli olan şair tarafından ortaya konulmanın okurda etki bırakmasıdır. Şair hangi düzeyde okuru şaşırtabiliyorsa o kadar başarılı bir dünya çizmiş sayılır. Sonuç olarak imgenin orijinalliği bu noktada esas önemsenmesi gereken husustur.

İmge ile ilişkili bir kavram olan imgelem (İng. imagination; Fr. imagination; Alm. einbildungskraft) ise en temel anlamıyla imge yaratmadır. Cevizci'ye (2013, s. 855) göre imgelem “zihinde, imge ya da suretler oluşturma, algısal olmayan imge içeriklerini kurma yetisi, bu imge, suret ya da tasarımları, dış dünyadaki karşılıklarından bağımsız olarak, yeni birleşimler hâlinde bir araya getirme gücü”dür. Yani imgelem, imge ile yaratma kavramları arasında bir yerdedir. Aynı zamanda imgeler arasında ilişki kurma ve orijinal, yeni kavram veya düşünceler oluşturma becerisi olarak tanımlanabilir (Işıldak, 2008, s. 66). Kısacası imgelem, algı ile düşünceden faydalanan bir yeti olarak etraftaki duyulur gerçeklikleri zihin gözüyle görmektir. Bu anlamda imgelem biraz gerçekliğin, biraz da muhayyilenin içinde var olan, yani “duygusal zihin”in ürünü olan özgün tasarımlardır.

İmgelem, “yineleyici” (tekrar eden) ve “yaratıcı” olmak üzere iki farklı şekilde değerlendirilmektedir (Cevizci, 2013, s. 855). Yineleyici imgelem, şaşırtıcı bir etki yaratmaz. Daha önce karşılaşılmış suret, şekil veya resimlerin bir taklidi niteliğindedir. İmge olarak görülebilir fakat üretildiği metni farklı kılmaya yetmez. Bu yönüyle bir yaratmadan daha çok yinelemedir. Yaratıcı imgelem ise aksine etkileyicidir. Bir arada düşünülmeyen düşünce, algı, duygu hâllerini birlikte ele alır ve hiç beklenmedik bir tasarım ortaya koyar. Bu özelliğiyle içinde bulunduğu bağlamı daha da anlamlı hâle getirebilir, ona yeni katmanlar katabilir. Sanat eserlerinde bir şeyi üretme veya bambaşka şekilde ortaya koymada yaratıcı imgelemin söz konusu olduğu söylenebilir. Söz gelimi bir şair özgün bir sanat anlayışı oluşturma amacındaysa yaratıcı imgeler üretmeli, okurun dünyasında hayranlık uyandıracak imgeler tasarlamalıdır. Aynı zamanda okurun algı alanında var olan ancak tanımlayamadığı gerçeklikleri yaratıcı imgelerle etkili bir biçimde görünür veya duyulur kılmalıdır.

Şiir, gerçeğin şairin yaratıcı dünyasından süzülerek soyutlaşması, diğer bir ifadeyle gizemli bir tabloya dönüşmesidir. Zaten bu özelliği sebebiyle şiir ilgi çekicidir. İmgenin tanımı yapılırken bilinen şekillerden bilinmeyen bir görüntü ortaya çıkarmak ifadesine yer verilmişti, bu durumda şiir ile imgenin güçlü bir ilişki içerisinde olduğu aşikârdır. Dolayısıyla şiirin, imgelerleilmekilmek örülmüş bir sanat eseri şeklinde tanımlanması da yanlış olmayacaktır.

Aslında şiir ve imge ilişkisi Türk şiirinde özellikle 1940'lı yıllarda Garip Hareketi'nin etkisiyle tartışma konusu edilmiştir. Anlamı önemseyen Garip şairleri, imgelerle yüklü şiirlerin anlamı örtük/kapalı/ulaşılmaz hâle getirdiğini düşünmüşler, sıradan insanların da şiirden zevk duyabilmeleri için anlamın açık olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sebeple şiirlerinde farklı çağrışımları olmayan, okurun zihin ve hayal dünyasında doğrudan karşılığı olan sözcük ve sözcük gruplarını kullanmayı yeğlemişlerdir.

Garip Hareketi'nden sonra Türk şiirinde etkili olan ve hâlâ hükmünü sürdüren akım, İkinci Yeni'dir. Garipçilerin aksine İkinci Yeni şairleri ve teorisyenleri şiirde önemsenmesi gerekenin anlam kapalılığı, hatta anlamsızlık olduğunu belirtmişlerdir. Bu amaç için İkinci Yeni şairleri dil üzerinde değiştirmelere gitmiş ve imgeye ağırlıklı olarak yer vermişlerdir. İkinci Yeni şiirleri bu anlamda "sıradan okur"un anlayabileceği türden değildir. Yani İkinci Yeni akımı Türk şiirinde bir kırılma yaratmış, aynı zamanda imgenin yerini sağlamlaştırmıştır. Bazı şair ve eleştirmenler ise bunu bir abartı olarak yorumlamışlardır. Söz gelimi Melih Cevdet Anday (2015, s. 249, 250), imgeyi bir araç olarak gördüğünü, fakat genç şairlerin imgeyi amaca dönüştürdüklerini, dolayısıyla uzak çağrışımlı imgelerin tek başına şiir oluşturmayacağını, bunun sadece baş dönmesine sebep olacağını ifade etmiştir. Anday, aslında şiirde imgeye karşı değildir. O, şiirde temel gayenin imge olmasına ve şiirde imge bolluğuna itirazda bulunmuştur. Bazı şairler hakkında Anday'ın ifade ettiği düşünceler geçerli olabilir. Ancak son dönem şairlerinin geneli için böyle bir yargıda bulunmak yanlış görülebilir.

Türk şiirinde sanat toplum için midir, sanat için midir tartışmaları arasında, sanatsal bir tür olan şiirin birey için olduğu düşüncesi ön plana çıkmaya başlamıştır. Özetle şiir, sanatsal bir yaratıdır. Şiirin toplumsal amaçlar için kullanılması onun doğasına aykırıdır. Şiirin tek bir amacı vardır, o da bireyin zihni ile birlikte hayal

dünyasını harekete geçirmek, onun ruhunda tanımlanamayan duygular, algılar ve şekiller yaratmaktır. Bunu gerçekleştirmenin en önemli aracı ise imgedir. Şairler, okurda hayret duygusu uyandırmak, onları şaşırtmak, onların ruh dünyalarında beklenmedik dalgalanmalar yaratmak amacıyla imgeye başvururlar. Ayrıca imge şairin ruh ve düşünce evreninin orijinal ürünüdür. Bu sebeple de şiirin yapıtaşlarından biridir.

Modern Türk şiirini imgeden ayrı bir noktada ele almak mümkün görünmemektedir. Çünkü modern Türk şiiri genellikle “saf şiir” denilebilecek bir çizgide varlığını sürdürmekte, şiir sanatının tüm imkânlarını zorlamaktadır. Modern şairler, daha önce karşılaşılmamış tabloları imgenin özgünlüğünde aktarmakta; eşyanın, nesnenin, varlığın veya gerçekliğin bilinmeyen yönlerini bilinir kılmaktadırlar. Kısacası modern Türk şiiri, imgeden kopuk bir şekilde ele alındığında ulaşılan sonuçlar güvenilir olamaz.

2.3. Eleştiri Nedir?

Eleştiri, en temel anlamıyla “bir edebiyat veya sanat eserini her yönüyle değerlendirerek anlaşılmasını sağlamak amacıyla yazılan yazı türü, tenkit, kritik”tir (TDK, 2011, s. 786). “Bir fikri, düşünceyi, eseri veya konuyu daha çok eksik veya yanlış yönlerini ortaya koyacak biçimde titiz bir şekilde inceleme” çabasıdır (Demir ve Acar, 2005, s. 125). Jules Lemaître’ye göre eleştiri, “kitapların lezzetine varma sanatıdır” (Özgül, 2003, s. 11). En yalın şekilde bir kavram olarak eleştirinin değerlendirme çalışması olduğu söylenebilir. Bir konunun veya eserin farklı yönlerini ele almak ve sorgulamak eleştirinin başlangıcıdır, daha sonra ortaya çıkan sonuçların paylaşılması ise eser hakkında eleştirmenin verdiği hükümdür. Tökel, eleştiride olmazsa olmaz şu üç temel figürün rol aldığını belirtir: “Obje, o objeye eleştirel bir gözle bakan kişi ve bunların sonucunda ortaya çıkan eleştiri” (Tökel, 2003b, s. 22).

Eleştiri bir tür olarak gerek Türk edebiyatında gerek Batı edebiyatında 19. yüzyıldan sonra ortaya çıkmıştır. Divan edebiyatında bugünkü anlamda eleştirinin karşılığı olarak “tenkîd” kavramı kullanılmaktaydı. Ancak Divan edebiyatında tenkit doğrudan esere değil, kişiye yöneltilirdi. Tenkitte mutlak doğrular söz konusuydu, yani bir şey ya doğru ya da yanlıştır. Modern eleştiride olduğu gibi evrensel ölçütler yerine öznel tutumlarla hareket edilmekteydi (Tökel, 2003b, s. 17). Eleştirinin nasıl olması gerektiği ile ilgili Suut Kemal Yetkin ise (2007, s. 14, 15) genel kanının aksine şunları söylemiştir:

Sanat eserlerini ancak sanat görüşüyle değerlendirmek gerekir. Burada ölçü yerine görüş dedim. Çünkü elde gerçekten nesnel bir ölçüt yok. Sanat eseri adını hak etmiş olanların, türlü unsurların birleşmesiyle nasıl meydana geldiği bu güne dek bulunamamıştır. Bulunacağı da benzemiyor. Ama bu durum karşısında Anatole France gibi, “İyi eleştirmen, ruhunun serüvenlerini şaheserler arasında anlatan kimsedir.” demek mi gerekir? Bize öyle geliyor ki esrarlı bir bileşim olan sanat eserini, bizde uyandırdığı heyecan ile yoklamak ve kendi serüvenimizi değil, onun estetik serüvenini anlatmak gerekir. Bu anlayış da bu serüveni yaşadığımız oranda inandırıcı ve sürükleyici olabilir. Sanat eserinin estetik serüvenini yaşamak, sanatçının anlatmak istediği şeyle, anlattığı şeyin birbirine uyup uymadığını araştırmakla başlar.

Sanat eserlerini belirli ölçütlere göre değerlendirmek için ortak yanların olması gerekir. Fakat sanat eserlerini birbirlerinden farklı kılan, özgün olmalarıdır. Söz gelimi roman türü içerisinde yer alan eserlerin, türün gerektirdiği bazı ortak özelliklerinin olduğu kesindir. Şiir türünde verilmiş ürünlerin, şiirle ilgili temel unsurlara sahip oldukları bilinmektedir. Bu durum söz konusu eserlerin aynı kıstaslara göre ele alınması gerektiği sonucunu doğurmamalıdır. Aslında eserin hangi açılardan ele alınacağı estetik serüveni anlaşıldıktan sonra belli olur. Yani eleştirilecek eser, öncelikle okunur ve eserin estetik anlamda ne ifade ettiği belirlenir, daha sonra hangi bakış açısına göre değerlendirileceği tespit edilir.

T. S. Eliot (2007, s. 37-48), eleştirinin bir sanat eseri gibi yaratıcılığa dayanmadığını ifade ederek eserler üzerinde yazılı bir şekilde fikir yürütmek ve eserleri tanıtmak olduğunu belirtmiştir. Eliot, Yetkin’in düşüncelerinin aksine eleştiride ortak ilkelerin olması gerektiğini savunmuş ve eleştirmenin içindeki sese itaat ederek değerlendirmelerde bulunmaması gerektiğini vurgulamıştır. Bu bağlamda eleştiri kavramı etrafında “hakikat”, “gerçek” ve “olgu” kavramlarını tanımlamış, eleştirinin esasının hakikat olanı bulmak olduğunu ifade etmiştir.

Yetkin ve Eliot’un eleştirinin nasıl yapılacağına dair düşüncelerinin merkezini Terry Eagleton *Şiir Nasıl Okunur* adlı eserinde şiir ile ilgili örnek vererek şu cümlelerle bulur:

Bir şiirin harfi harfine ne söylediğini veya kullanabileceği ölçüyü, yaklak olup olmadığını tespit etmek, eleştirmenlerin üzerinde uzlaşabilecekleri nesnel meselelerdir. Ancak ses tonu, ruh hâli, tempo, dramatik jestler ve bunların benzerlerinden bahsetmek, bütünüyle öznel meselelerdir. Bana

hınç dolu gelen şey size sevinçli gelebilir. Beni güzel konuşmasıyla şaşırtan şeyi siz boşboğazlık olarak okuyabilirsiniz (2011, s. 161, 162).

İleri sürülen eleştiri tanımlarından ve eleştirinin nasıl olması gerektiği ile ilgili ifadelerden eleştirinin belirli ölçütlere göre yapılamayacağı anlaşılmaktadır. Aslında türlere göre bazı ortak değerlendirme noktaları olabilir ama türler içerisinde de tam olarak nesnel eleştirinin yapılamayacağı söylenmelidir. Kimi eleştirmenlerin eleştirinin öznel, kimilerininse nesnel olması gerektiğini söylemesi de bir teori olarak eleştiride farklı tarzların ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bununla ilgili olarak Roland Barthes (2003, s. 743), eleştirinin de bir dil olduğunu vurgulayarak hem öznel hem nesnel, hem tarihsel hem varoluşçu, hem totaliter hem de liberal olabileceğini ifade etmiştir.

Batı edebiyatlarında ve düşünce hayatında eleştiri kavramı üzerine yapılan tartışmalar Türk edebiyatından çok öncelere dayanmaktadır. Türk edebiyatında son dönemlerde kullanılan edebî eleştiri, yaklaşım veya araştırma yöntemlerinin birçoğunun temelini de yine Batılı, özellikle de Fransız edebiyatçılarının ve filozoflarının düşünceleri olduğu bilinmektedir. Tanzimat Fermanı ile Batıya ait roman, hikâye, makale, tiyatro gibi birçok tür Türk edebiyatında da görülür. Dönemin yazarları bu türlere çokça ilgi göstermişlerdir. Bu anlamda Tanzimat Dönemi Edebiyatı'nın, Türk edebiyatının en verimli dönemlerinden biri olduğu söylenebilir. Bu türler ciddi anlamda önemsenirken diğer yandan edebî araştırma yaklaşımları yazarların ve düşünce adamlarının çok azının dikkatini çekmiştir (Dayanç, 2009).

2.3.1. Şiir İncelemesi veya Eleştirisi

Şiir incelenmesi, şiir metninin daha dikkatli okunması anlamına gelmektedir. Bu tür metinler çok anlamlı yapılar olduğundan, aynı metni değişik bakış açılarından ve farklı yaklaşımlarla ayrıntılı okumak gerekir. Ayrıntılı okuma ise şiirin iç dünyasına inmek; şiirin düzenlenişi ve kullanılan dilin nasıl örgütlendiği hakkında bilgi edinmeye çalışmaktır (Günay, 2007, s. 413). Kaplan'a (1979, s. 7) göre şiir incelemenin esası dikkati şiirin üzerine yöneltmek ve onu oluşturan unsurları, bu unsurların ana fikirle ve birbirleriyle olan münasebetlerini incelemekten ibarettir. Mengi de (2007, s. 412, 413) bu bilgiler doğrultusunda, biraz daha geniş çerçevede değerlendirmede bulunarak şiir incelemesi çalışmalarında, bir şiirin biçim özelliklerinin, vezninin, kafiyesinin, dilinin, edebî sanatlarının, konusunun, sanatçının iç dünyasının, toplum ve dönemle olan ilişkisinin, dolayısıyla metin içerisinde oluşturulan hayal, duygu, düşünce dünyasının ele

alındığını ifade etmiştir. Özetle şiir incelemesi, şiirdeki tüm unsurların metnin bütünlüğü içerisinde ne ifade ettiğini ve bunların metnin bağlamında birbirleriyle olan ilişkilerini ortaya çıkarmaktır.

Şiir incelemesi sıradan bir okuma uğraşı da değildir. Şiir incelemesinin sadece okuma sanatı için faydalı bir şey olduğunu söylemek, organize bilgi ideali olan edebiyat bilimini ve dolayısıyla şiir incelemesini yanlış anlamaktır. Çünkü okuma sanatının, kişiler üstü bir gelenek olarak, gittikçe büyüyen bir bilgi, vukuf ve yargı birikimi şeklinde anlaşılan edebiyat biliminin yerini tutması mümkün değildir (Wellek ve Warren, 2005, s. 5). Ayrıca şiir incelemesi, incelemeyi yapan eleştirmeni veya araştırmacıyı, metnin estetik değerlendirmesine yani esere değer biçmeye de götürmelidir.

Şiir incelemesi alanında birçok yaklaşımın kullanıldığı bilinmektedir. Kuramcılar, var olan eserleri daha iyi anlamak ve okura şiiri anlamada farklı bakış açıları sunmak adına yeni teoriler geliştirmişler. Her yeni üretilen kuram şiirin farklı yönlerini aydınlatmada etkili olmuş veya esere yeni bir yorum kazandırmıştır. Ancak ortaya konulan yeni yaklaşımlar, şiirleri değerlendirmede her zaman geçerli olmayabilir. Bu anlamda Akay (2009, Ön Söz), mutlak gerçekliklerin yerine belirsizliklerin ve farklı perspektiflerin hâkim olduğu modern çağda şiire şu veya bu kuramla yaklaşılmalıdır tarzındaki mutlaklaştırıcı, radikal ya da fanatik tavırların geçersiz olduğunu düşünmektedir. Akay'ın bu düşüncesi yeni değildir, birçok araştırmacı, teorisyen, eleştirmen de bu düşünce üzerinde durmuşlardır (Kaplan, 1999, s. 12; Çetişli, 2010, s. 66-78; Toprak, 2003, s. 11; Yücel, 2012, s. 1-12).

Türk edebiyatında eleştiri kuramlarının, edebî araştırma yaklaşımı olarak kullanılması 20. yüzyılın son çeyreğine rastlamaktadır. Özellikle sanatta birtakım sosyal kaygıların yerini bireysel kaygılara bırakmasıyla eş zamanlı olarak Türk edebiyatında yaşanan dönüşümle metinlere yaklaşım tarzında da yeniliklerin yaşanması kaçınılmaz olmuştur. 1980'li yıllar bu bağlamda ciddi gelişmelerin yaşandığı bir dönemdir. Bu değişimin en temel sebebi ise modern metinlerin “çok sesli” yapıya sahip olmalarıdır. Son dönemlerde yazılan metinlerin klasik yaklaşımlarla tek bir açıdan ele alınıp anlaşılamayacağı görülmüş ve çoklu bakış açılarıyla eserlerin incelenmesi gerekliliği doğmuştur. Hatta klasik Türk metinleri bile farklı açılardan ele alınmaya başlanmış ve söz konusu eserlerin farklı anlam katmanlarına sahip oldukları görülmüştür.

Şiir incelemesi, diğer bir ifadeyle şiir eleştirisi, sınırları belli olmayan bir alandır. Tarih boyunca bu alanla ilgili birçok yaklaşım ileri sürülmüş ancak gelişmelerle birlikte teorisyenlerin bakış açıları da değişmiş, yeni kuramlar ortaya atılmış ve eleştirmenler tarafından bu kuramlar şiir analizlerinde kullanılmıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi hiçbir kuram, kendi içinde ele alındığında mutlak kabul görmemiştir. Aşağıda öncelikle eleştirinin ne olduğu üzerinde durulmuş ve şiir metni incelemeleri/eleştirilerinde kullanılan eleştiri kuramları hakkında bilgiler verilmiştir.

2.4. Şiir İnceleme ve Eleştiri Kuramları

Modern şiir inceleme yaklaşımları sıradan bir okumanın ötesinde metni her yönüyle ele almayı önemsemekte, eleştirmenlere nesnel ölçütler sunmakta, en önemlisi de edebiyatı bir okuma uğraşı dairesinden çıkarıp bilimin alanına dâhil etmektedir. Marksist, Sosyolojik, Tarihsel, Psikanalist, Yeni Eleştiricilik, İzlenimcilik, Yapısalcılık, Metinler Arası İlişkiler Kuramı, Rus Formalizmi, Yansıtma Kuramı, Anlatımcılık, Duygusal Etki Kuramı, Arketipçi Eleştiri ve Alımlama Estetiği belli başlı modern metin inceleme yaklaşımlarıdır. Bu kuramların tamamının temel amacı eseri tanımlamaktır. Edebiyat tarihi ve dil bilim çalışmalarında da ortak bir imkân olarak kullanılan bu yaklaşımları işlevsel özelliklerine göre gruplandırmak mümkündür. Bu yoğun çeşitlilik içinde tutarlı bir yol izleyen Berna Moran (2014) ebebî eseri (şiir) ele alışı bakımından eleştiri yaklaşımlarını; dış dünyaya ve topluma, sanatçıya, esere ve okura dönük eleştiri olmak üzere dört şekilde sınıflandırmıştır. Yazar bu temel sınıflandırmanın altında şu eleştiri türlerine yer vermiştir:

Dış Dünya ve Toplum Odaklı Şiir Eleştirisi; Tarihsel Eleştiri, Sosyolojik Eleştiri, Marksist Eleştiri.

Şair Odaklı Şiir Eleştirisi; Sanatçının Psikolojisi ve Kişiliği (Biyografik Eleştiri de denilmektedir.), Psikanalist/Ruhbilimsel Eleştiri.

Metin Odaklı Şiir Eleştirisi; Yeni Eleştiri, Yapısal Eleştiri, Arketipçi/Mitik Eleştiri.

Okur Odaklı Şiir Eleştirisi; Alımlama Estetiği, Duygusal Etki Kuramı, İzlenimci Eleştiri.

İfade edilen bu eleştiri yöntemleri tek başına herhangi bir metni tahlil etmede çoğu zaman yetersiz kalabilir. Bu yöntemlerin birkaçının bütüncül bir bakış açısıyla bir araya getirildiği yeni bir yaklaşımla metinlere yaklaşmak daha doğru bir tutum olabilir.

2.4.1.1. Dış dünya ve toplum odaklı şiir eleştirisi

Şiir inceleme yaklaşımlarının bazıları eserin kendisini esas alırken bazıları da eserin meydana geldiği ortam ya da yansıttığı gerçeklik arasındaki ilişkiler üzerine eğilmektedir. Dış dünyaya/topluma odaklı eleştiri, eserle dış dünya (toplum, gerçeklik, insan) arasındaki ilişkileri önemser, eserin dış dünyayla ne kadar ilişkili olduğunu ortaya çıkarmaya çalışır. Böylelikle incelenen şiiri tanımlamak ister.

Şaire tarihî güçlerin, toplum koşullarının nasıl etkiler yaptığını, bir şiirin meydana gelmesinde ne gibi nedenlerin rol oynadığını araştırarak eserin yazıldığı zamandaki koşulları ve ortamı eseri açıklamak için kullanmak ya da aksi yola başvurarak eseri çağını aydınlatan bir belge gibi ele almak dış dünyaya/topluma dönük eleştiri yaklaşımlarının ortak özellikleridir. Bundan dolayı tarihî, sosyolojik ve Marksist yaklaşımlar arasında ortak noktalar vardır (Moran, 2014, s. 78). Bu yaklaşımların ortak hedefi eserin, içinden çıktığı toplumla olan ilişkilerini ortaya koymaktır. Söz gelimi Tanzimat Dönemi'nde Batılı anlayışla ortaya konulan şiirleri, o yıllarda Osmanlı toplumunun yaşamış olduğu değişim/dönüşümlerden ayrı düşünmemek gerekir. Şiirlerde ifade edilmek istenen düşünceleri toplumun/aydının zihninde bıraktığı etkiler olarak görmek gerekir. Aynı şekilde 13. yüzyıla ait bir metin o yüzyılda Anadolu insanını sindiren Moğol istilasına ya da Türkmen beyliklerinin birbirleriyle olan mücadeleleri ile birlikte okunmalı ve çıkarımlar ona göre yapılmalıdır. Tarihsel, Sosyolojik ve Marksist eleştiri ifade edilen bu amaçları dikkate alarak eseri yorumlamaya çalışan yaklaşımlardır.

2.4.1.1.1. Tarihsel eleştiri

Tarihsel eleştiri, en basit tanımıyla, incelenen eserin yazıldığı dönemi ile olan ilişkilerini belirleme yaklaşımıdır. Moran'a (2014, s. 78) göre okurun geçmiş yüzyıllarda yazılmış bir eseri anlayabilmesi, onun tadına varabilmesi ve onu değerlendirebilmesi için eserin yazıldığı çağdaki koşullar, inançlar, dünya görüşü, sanat anlayışı ve gelenekleri hakkında bilgi sahibi olması gerekir.

“Tarihsel eleştirinin en önemli yanı eseri belli bir sanat geleneğindeki yerine oturtmak, o tür eserlerin özelliklerini ortaya koymak, böylece eserde gözetilen amaçları, esere şekil veren ilkeyi belirtmek ve ona hangi açıdan bakılacağını bulmaktır” (Moran, 2014, s. 79). Herhangi bir eseri daha iyi anlamak için tarihsel çerçevesi içinde ve yazıldığı dönemin sosyal şartlarına, inançlarına, normlarına göre değerlendirilmesi gerekir. Söz gelimi şiir eleştirmenleri Yahya Kemal’in Osmanlı’nın ihtişamlı devirlerini dile getiren şiirlerini değerlendirirken tarihsel verileri, bilgileri veya olayları göz önünde bulundurmalarıdır. Yani anlatılan olaylar, yer verilen mekânlar, çizilen tiplerin yaşayış şekilleri ve alışkanlıkları dönemin şartlarıyla ilişkili olarak tahlil edilmelidir.

Tarihsel eleştiri, şiir metinlerini aynı zamanda bir sanat geleneğine oturtmaya çalışır. Hatta eserin şekil özelliklerini değerlendirir ve benzer eserlerle mukayese eder. Mesela bir eserin hangi döneme ait olduğu şekilsel özellikleri, dili, içeriğinden hareketle belirlenebilir. Farklı açıdan ifade edilecek olursa Türkçenin tarihî devirlerinin anlatılması için söz konusu dönemin özelliklerini taşıyan eserler üzerinde durulmalıdır. Mesela *Oğuz Kağan Destanı*, hem üretildiği dönemin dil özellikleri ile ilgili ipuçları verir hem de o dönem Türk tarihiyle ilgili bilgiler verir. Dolayısıyla *Oğuz Kağan Destanı*, o dönemki Türk tarihinden kopuk olarak değerlendirildiğinde gerçek ifadesini bulamaz. Aynı şekilde Yunus Emre’nin *Divan*’ı da üretildiği yılların dilsel, toplumsal ve hatta siyasal özelliklerinden ayrı ele alındığında gerçek anlamda anlaşılamaz.

Önal’a (2015, s. 353-354) göre tarihsel eleştirinin önemli yönleri şu şekilde özetlenebilir:

1. Edebiyat ve sanat, ortaya çıktığı tarihî şartların, çevre ve mekânın bir ürünüdür.
2. Eseri, yazıldığı dönemin şartlarına bakarak anlamak mümkündür.
3. Tarihsel eleştiriye göre ilk yapılacak iş, metnin orijinal nüshasına ulaşmaktır. Bu mümkün olamıyorsa orijinale en yakın nüshayı bulmak, farklı nüshalar varsa mukayese ile doğruya en yakını bulmak, dili ve ifadeyi incelemek, gerekiyorsa metin tamiri yapmak icap eder.
4. Tarihsel eleştiri, biyografiye geniş yer verir. Sanatkârın yaşadığı sosyal hayat, tarihî şartlar, etkilendiği çevre ve sanat muhitine ait özellikler çok önemlidir.

5. Edebî eserin hangi dönemde, hangi sanat anlayışıyla, hangi çevrelerde, ne tür hayal sistemleri ve semboller içinde meydana getirildiği tarihsel eleştiri için çok önemli bir husustur.
6. Tarihsel eleştirinin, metinlerarası ilişkiler metoduna benzer tarafları da vardır. İncelenen eser, kendisinden önceki, kendi çağındaki ve kendisinden sonraki eserlerle karşılaştırılırken ister istemez metinlerarası bir ilişki söz konusu olmaktadır.

Tarihsel eleştiri, artsüremsel bir inceleme yolu takip eder. İncelenmek istenen eser, artsüremsel olarak tarihî veriler ışığında betimlenerek tanıtılmaya çalışılır. Bu yönüyle yapısalcı teorisyenlerce de “farklı dilsel veriler arasında dizgesel bir çözümleme yoluna gitmediği” gerekçesiyle eleştirilmiştir (Yücel, 2015, s. 185). Çünkü tarihsel eleştiri, dil yapılarından çok anlama yoğunlaşır. Metinde ifade edilenlerin nasıl söylendiği ile ilgilenmez.

2.4.1.1.2. Sosyolojik eleştiri

Edebiyat ile toplum arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Edebiyatı besleyen kaynakların başında toplum sayılırken toplumun gelişiminde de edebiyat önemli bir işlev üstlenmiştir. Çetişli (2015, s. 27) “edebiyatın, gerçekte, sosyal olayların bir yansıması değil fakat bütün bir tarihin ruhu, özü ve özeti, bir başka ifadeyle millî biyografî” olduğunu ifade etmiştir. Yani edebiyat ve toplum birbirleriyle ilişkili olsalar bile edebiyat toplumun birebir yansıması değildir. Ancak toplum için edebiyatı besleyen kaynaklardan en verimli olduğu söylenebilir.

Sosyolojik eleştirinin ilgilendiği konu ve bu husustaki amacı, eserin toplumsal zeminini ortaya koymak, böylelikle eseri üretildiği toplumsal şartlara göre daha anlamlı hâle getirmektir. En genel anlamda sosyolojik eleştiri, “sosyal ve estetik bir sosyal kurum olan edebiyatın toplumla veya toplumun diğer kurum ve değerleriyle olan ilişkileri kadar toplumun da edebiyatla olan ilişkilerini; bu ilişkilerin mahiyetini, boyutlarını ve sonuçlarını incelemeyi esas alan bir disiplindir” (Çetişli, 2014, s. 360).

Sosyolojik eleştirinin temel çıkış noktası şairin ve hatta şiirin içinden çıktığı toplumun aynası olduğu düşüncesidir. Şair, şiirini yaratırken farkında olmasa da içinde bulunduğu toplumun inançlarından, değerlerinden, gelenek ve göreneklerinden etkilenir. Şiirinde yer verdiği düşünce ve duygu çoğu zaman yetiştiği toplumun şartlarına göre şekillenmektedir. Hatta çoğu şair, şiirinde çizeceği tabloyu zihninde betimlerken

toplumun değer yargılarını düşünür. Bu anlamda çoğu şair toplum tarafından kabul görmeyecek unsurlara yer vermez.

Moran’a (2014, s. 85) göre sosyolojik eleştiri, “sanatın toplumu yansıttığı ilkesinden hareket ederek edebî eserlerinden toplumun yaşayışına, âdetlerine ışık tutan bir belge gibi yararlanma ve özellikle sosyal belgelerin kıt olduğu daha eski çağlara ait çeşitli bilgileri o çağların sanat eserlerinden elde etme yoluna gidebilir”. Bu çerçevede Tanzimat Dönemi eserleri de yine belge niteliğindedir. O eserler aracılığıyla o dönemin sosyal gelişmeleri açıklığa kavuşturulabilir. Hatta sosyolojinin tanımlayamadığı noktalar bu eserlerle yetkin hâle gelebilir.

Tanzimat Dönemi’nde Türk toplumunun geçirdiği değişimin bireye yansıması edebî eserler vasıtasıyla daha anlaşılır hâle gelir. Kemal Karpaz (1962, s. 10) bu konuyla ilgili söylediği şu cümleyle edebiyat ve sosyolojinin ilişkisi hakkında söylenenleri özetler: “Türkiye’nin sosyal tarihini yazacak olanların ilk sağlam kaynağı şüphesiz ki edebî eserler olacaktır”.

Edebiyat tarihçiliğini toplum-tarih araştırmaları ışığında yürütme ilkesi sosyolojik eleştirinin getirdikleri arasındadır (Aytaç, 2009, s. 197). Bu bağlamda edebiyat tarihçileri, üzerinde çalıştıkları dönemin hem tarihsel arka planını hem de sosyolojik serüvenini anlamaya çalışırlar. Söz gelimi hangi döneme ait olduğu belli olmayan bir eseri, bir şiiri veya bir divanı konumlandırmak için eserin konusu sorgulanır, eserdeki toplumsal gelişmeler eleştirel bir dikkatle araştırılır ve dönemselleştirilerek tespitler yapılmaya çalışılır.

Genel itibarıyla edebî eserleri içerisinde üretildiği toplumu ve çağı gözeterek ele almayı salık veren sosyolojik eleştiri, bir anlamda edebî esere sosyolojinin verileriyle yaklaşma ve böylelikle de onun toplumsal yönünü açığa çıkarma girişimi olarak görülebilir. Ancak bu girişim, zaman zaman edebî eserlerin eleştiride kaybedilmesine ve sosyolojik tespitlerin söz konusu edebî eserin estetik niteliklerinin araştırılmasına gölge düşürülmesine sebebiyet verir. Bu nedenden ötürü sosyolojik eleştiri temel alınarak yapılan edebî esere bakışta, sosyolojik ve estetik verilere aynı seviyede ağırlık verilmesi gerekir (Güngör, 2015, s. 26). Ele alınan eserin edebî yönü bu durumu zorunlu kılmaktadır. Bu husus göz ardı edildiğinde değerlendirilen eserle ilgili doğru bir inceleme yürütülmemiş olur.

Yapılan tanımlar ve açıklamalar sosyolojik eleştirinin ne olduğunu açıklamakta yeterli gibi görülse de genel bir çerçeveye ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple sosyolojik eleştiri izlediği yol itibarıyla şu şekilde özetlenebilir:

1. Sosyolojik metoda göre eser, sosyal hayatın bir parçasıdır. Onun içinden çıkmış ve yeniden ona yansımıştır. Yazar da sosyal hayatın içinde yetiştiğine göre sanat objesi, öznesi ve nesnesi ile sosyal hayatın bir unsurudur.
2. Sanat sosyal hayatta başlı başına bir müessesedir.
3. Çevre, ırk ve devir ilişkileri, edebî eser için büyük önem taşır. Toplumların birbirinden farklı sanat ve edebiyat hayatlarının olması, farklı çevre, ırk ve zaman özellikleri taşımasındandır.
4. Yazar, okuyucu, eser, sosyal hayat, basın-yayın ilişkileri, dağıtım, telif, millî ve yabancı kültürler, edebiyat hayatının ana omurgalarıdır.
5. Edebî eser, sosyal hayatın bütün özelliklerini yansıtır.
6. Sosyolojik eleştiride eserin tasviri ve tavsifi yapılır ama kesin hüküm vermekten kaçınılır. Eser tahlili, bir nevi durum tespittir (Önal, 2015, s. 355).

2.4.1.1.3. Marksist eleştiri

Marksist eleştiri, “sosyolojik eleştiri gibi genellikle bir sanat olayının nedenlerini araştırır. Ancak sosyolojik eleştiri bu nedenlerin çeşitli olabileceğini iddia ederken Marksist eleştiri ekonomik koşulları ve toplumdaki sınıf çatışmalarını esas alır ve olayı bunlarla açıklar” (Moran, 2014, s. 87). Şiirin toplumla ve tarihle alışverişi olduğuna inanan Marksist eleştiri, edebiyat biliminde ve dolayısıyla şiir metninin incelenmesinde toplum bilimin ve tarihin desteğini arar (Aytaç, 2009, s. 190-208). Bu yönüyle Marksist eleştirinin sosyolojik eleştiri ile bağı olduğu söylenebilir. Başka bir eleştirmenin ifadesiyle Marksist eleştirinin sosyolojik eleştiriden ayrılan en önemli yanı “edebî bir eseri incelerken/eleştirirken estetiği arka plana itmesi ve üretim mantığı içerisinde esere yaklaşmasıdır” (Gülendam, 2003, s. 254).

Marksist eleştirinin edebî eserlerin meydana gelişini açıklamak için kullandığı kavramlar, aynı zamanda edebî eseri değerlendirmede ölçüt olarak görülür. “Sosyal yapı, sınıf farkları, çatışan güçler, Marksist eleştirinin değer ölçütleridir. Eleştirmen eseri belirleyen sosyal yapıyı Marksist açıdan ele alır, inceler, eserden yana veya esere karşı olur. Eserin yazarı da eleştirmen gibi kapitalist düzene karşıysa eser bekleneni vermiş

kabul edilir, değilse kusurlu ve eksik sayılır” (Moran, 2014, s. 88). Marksist eleştirinin bu tutumu “Sanat, sanat içindir.” yaklaşımına karşı olduğu gibi sanatın doğasına da aykırıdır. Oysa Marksist eleştiri, sanatın ezilenlerin, işçi sınıfının, kapitalist sistemin pençesinde kaybolmuş insanların sesi olması gerektiğini vurgulamakta ve edebî eserleri bu anlamda araç olarak görmektedir.

Marksist eleştiri eserin yalnızca, işçi sınıfından söz edip etmediğini sorgulayan bir edebiyat eleştirisi değildir. “Amacı edebî eseri daha derinlemesine açıklamaktır; bu da eserlerin biçimi, üslubu ve anlamlarına daha duyarlı bir ilgi gösterilmesini gerektirir. Aynı zamanda, bu biçim, üslup ve anlamların belirli tarihî koşulların ürünü olarak kavranmasını da önemser” (Eagleton, 2015, s. 11). Kısacası Marksist eleştiri sanat eserlerinin, edebî eserlerde kullanılan üslubun, ekonomik altyapı ve sınıf çatışmalarıyla ilişkilerini belirterek bunların nedenlerini ortaya koyarken aynı zamanda eseri derinlemesine açıklamaya çalışır.

Marksist anlayış üzerine kurulan edebiyat araştırmalarında, edebî metnin değerlendirilmesi üzerine yapılan tartışmalarda bazı kategoriler oluşmuştur. Bu kategoriler hem edebî metinlerin Marksist normları hem de değerlendirme ölçütleri olarak kabul edilebilir. Bunlar; gerçeklik, nesnel doğruluk, yansıtmacılık, bütünü yansıtmak, toplumculuk, herkes tarafından anlaşılabilirlik, tipik olan, perspektiflik, somut aydınlanmacı ve insancıl olmaktır (Sakallı, 2016, s. 72). Bu ölçütler, tıpkı sosyolojik eleştiri gibi Marksist eleştirinin de eserlerin toplumsal-tarihsel konumunu öncelediğini, estetik değerlerini ortaya koyma amacını gütmeyi göstermektedir. Bir başka husus ise Marksist eleştirinin yansıtmak kuramı ve Marx ve Engels’in geliştirdiği tarihsel materyalizm şeklinde iki temel dayanağının olduğudur. Yansıtmak kuramı, gerçekliğin ya da maddi olanın düşüncede temsil edilmesi iken tarihsel materyalizm ise tarihsel gelişim yasalarını diyalektik olarak kabul eder. Bu iki dayanağın da estetik doktrinlere göre hareket etmemeleri Marksist eleştirinin maddi olan gerçekliği ortaya çıkarma amacında olduğunun bir başka göstergesidir.

2.4.1.2. Şair odaklı şiir eleştirisi

19. yüzyıla kadar edebiyat daha çok doğa bilimlerinin yasalarına dayanan ve neden sonuç ilişkisi üzerine kurulu bir bilim dalı olarak anılmıştır. 20. yüzyılla birlikte Batılı teorisyenlerin dünyayı, insanı ve hayatı algılama şekilleri farklılaşınca ve

edebiyatçıların önceki dönemlere göre bireyi daha çok önemsemeleriyle edebiyatın psikoloji bilimiyle yakınlaşması kaçınılmaz olmuştur. Bu durum yazar ve eser öğelerinin her birine psikolojik anlamda ağırlık veren açıklama teorilerinin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Sanat eserlerinin yazarının psikolojisine göre açıklanması da bu gelişmeyle bir teori hâline gelmiştir.

Şair odaklı eleştirinin, birer bilim dalı olarak edebiyat ile psikolojinin ortaklığından meydana geldiği söylenebilir. Bu eleştiri kuramının odağında edebî eser ile sahibinin ilişki içinde olduğu ilkesi vardır. Temel amacı, ortaya koyandan hareketle eseri tanımlamaktır. Ya da eserden yola çıkarak yazarın/şairin hayatında/kişiliğinde bilinmeyen noktaları açıklığa kavuşturmadır. Eserin açıklanamayan ya da tanımlanması güç olan bölümleri yazarının/şairinin hayatıyla, tecrübeleriyle, inancıyla, içinde yetiştiği mekânla ilişkili olduğu düşünülür ve okur nezdinde karanlık olan noktalar yazara/şaire ait bilgilerle aydınlatılmaya çalışılır. Kısacası yazardan/şairden yola çıkarak eseri ya da eseri esas alarak yazarı/şairi derinlemesine analiz etmedir. Sanatçıya dönük edebiyat eleştirisinin iki farklı yolu vardır. Birincisi sanatçının psikolojisi ve kişiliğini göz önünde bulundurarak esere yaklaşımdır. Buna Biyografik Eleştiri de denilmektedir. İkincisi ise Psikanalitik/Ruhçözümleyici Eleştiri'dir.

2.4.1.2.1. Yazara dönük biyografik eleştiri

Yazara dönük biyografik edebiyat eleştirisi, sanatçının kişiliği ile eserleri arasında sıkı bir ilişki olduğu esasına dayanır. Moran (2014, s. 132) bu kuramın başlıca iki amaçla kullanılabileceğini ifade etmiştir:

1. Eserleri aydınlatmak için sanatçının hayatını, kişiliğini incelemek,
2. Sanatçının psikolojisini, kişiliğini aydınlatmak için eserlerini bir belge gibi kullanmak.

Bu iki eleştiri yolundan biri kullanılabileceği gibi ikisi birden de kullanılabilir. Eseri aydınlatmak ve daha iyi anlaşılmasını sağlamak için sanatçının aile hayatı, hayatında dönüm noktası olabilecek yaşanmışlıklar, sanatını şekillendiren kişiler, aşkları, okuduğu eserler vb. önemli bilgiler sunmaktadır. Bu bilgiler iyi kavrandığında ve eserin bu bilgilerin terkihi olduğu dikkate alındığında yapılan yorumlar ve değerlendirmeler daha doğru ve daha güvenilir olacaktır. Toprak (2003, s. 48), Schleiermacher'den

aktararak biyografik eleştirinin gerçekleşmesi için metni anlamak ve yorumlamak isteyenine yerine getirmesi gereken bir dizi ön koşul sayar. Bu koşullardan ilki yazarla onun sosyal ve tarihsel çevresi hakkında bilgi edinmektir. Bir sonraki aşama olan yorumlama aşamasında ise öncelikle konu ve kompozisyon ortaya çıkarılmalıdır. Konunun ne olduğunun ortaya çıkarılmasında eserin başının ve sonunun birbiriyle karşılaştırılması ve uyumlu olup olmadıklarının görülmesi belirleyicidir. Psikolojik yorumlama biçiminde, sanatçıyı anlatması için harekete geçiren konunun bütünlüğü, örneğin bilimsel mi yoksa popüler mi olduğu, sanatçının ana düşüncüyü nasıl ve hangi şartlarda oluşturduğu ve okura nasıl yaklaştığı, kompozisyonu belirleyen asıl etkenlerdir.

Biyografik eleştiri, yazarı/sanatçıyı öncelediği için “anlatımcı kurama” yaklaşır. Anlatımcı kuram, sanatı her şeyden önce duyguların ve yaşantıların dile getirilmesi şeklinde tanımladığı için bu fikirde olan eleştirmenler sanatçıya dönerek onun hayatını, psikolojisini, kişiliğini incelemeye çalışırlar. Diğer yandan yansıtma kuramında yazarın kişiliği/psikolojisi hiçbir zaman kendi başına amaç sayılmamıştır (Moran, 2014, s. 133). Yansıtma kuramında yazarın ne söylediği ya da eserini oluştururken neler hissettiğinin bir önemi yoktur. *Eser okunduğu anda artık yazarından kopmuş, okurun zihninde karşılık bulduğu derecede anlamlıdır ve değerlidir.* Eleştirmenler, herhangi bir edebî eseri incelerken eserin kendisini odak noktası olarak kabul eder. Oysa anlatımcı kuram, eseri oluşturan kişi olarak sanatçıyı ön plana alır. Söz gelimi Ahmet Haşim’in bazı şiirlerinde anne özlemi çeken ve gerçek huzuru anne karnına dönmekte bulan bir karakterle karşılaşılır. Bu karakterin hissettikleri veya düşündükleri Ahmet Haşim’in annesinden yoksun yetişen şahsında daha anlaşılır olmaktadır. Yani Ahmet Haşim’in söz konusu içerikteki şiirlerinin daha anlamlı olabilmesi için bizzat Haşim’in yaşadıklarına yönelmek gerekebilir.

Biyografik edebiyat kuramı, eleştirmenleri her zaman doğru yorumlara götüremeyeceği için eleştirilmektedir. Şöyle ki sanatçı her zaman eserini yetiştirdiği şartlardan etkilenerek, ait olduğu toplumun geçirdiği sosyal değişim/dönüşümleri ya da psikolojik anlamda yaşadığı olayları hissederek ortaya koymayabilir. Dolayısıyla eserde yaşanan olayların sebebini, kökenini her zaman sanatçının hayatında aramak doğru bir tutum olmayabilir. Ayrıca şairin eseri yazma amacı bilinse bile eserin sonunda amaç farklı şekillere dönüşmüş olabilir. Bu durumda şairin eserinde yapmak istedikleri ile eserin

anlattıkları karşılaştırılmalıdır ve bilimsel bir sonucun ortaya çıkması adına birçok açıdan hareketle değerlendirmeler yapılmalıdır.

2.4.1.2.2. Psikanalitik/Ruhçözümleyimci eleştiri

Demir ve Acar'a (2005, s. 338) göre psikanaliz, "Freud tarafından 19. yüzyılın sonlarında ileri sürülen ve giderek yaygın kullanım alanı bulan; serbest çağrışım, telkin ve aktarım yöntemiyle nevrozların iyileştirilmesi temeline dayanan psikolojik tedavi yöntemi"dir. Cevizci (2011, s. 361), psikanalizin birtakım istenmedik düşüncelerin bastırıldığı bir bilinç dışı zihnin varlığını öne sürdüğünü ifade eder. Ona göre bilinç dışının davranışı belirlemede önemli bir rol oynadığını bildiren psikanaliz, erken çocukluk dönemi yaşantılarıyla cinsel dürtülerin ruh sağlığında taşıdığı öneme de vurgu yapmıştır. Edebî eserde sanatçının hayal gücünün ve bilinçaltının sunuluyor olması ve bunların derinlemesine tahlilinin gerekliliği de edebiyatı psikanalize yöneltmiştir. Şiiri oluşturan şairin derdini ve bir taşkınlık hâlinde oluşturduğu şiirin içeriğini, anlamını, varoluş nedenini bilmek, bu yazma edimiyle arzusuna erişip erişmediğini, maksadına ulaşip ulaşmadığını anlamak, şiirin arkeolojisini çıkarmak için psikanaliz gerekli gözükmektedir (Sarı, 2008, s. 66, 67). Bu kuramı bazıları şairin psikolojisini, bilinçaltı dünyasını, cinsel komplekslerini vb. ortaya çıkartmak için; bazıları aynı zamanda bu buluşları eserlerini yorumlamak için kullanmış, yine bazıları da eserlerindeki kişilerin psikolojisini, davranışlarını açıklamak amacıyla uygulamışlardır (Moran, 2014, s. 149). Yücel (2012, s. 56), şiirle şairin arasında koşutluk olduğu düşüncesini, şiirin oluşumunun şairin ruhsal oluşumunun bir yansıması olmasına bağlar. Çünkü yazmak da öteki davranışlar gibi bir davranıştır, dolayısıyla davranış gibi yazı da çözümlenebilir; "açık içeriği" yanında "gizli içeriği" de ortaya konulabilir. Şair, bir birey olarak, kendi ruhsal oluşumunun her zaman bilincinde değildir, eserinin gizli içeriğinin de ayrımında olması gerekmez, ama psikanalitik eleştirinin getirdiği yöntemsel araçlar bu içeriği ortaya çıkarmaya yardımcı olabilir.

Edebiyatta psikanaliz, sanatçının eserini ortaya koymasında bilinçaltının, rüyaların, cinsiyet faktörünün ve çocuklukta yaşanan olayların önemli olduğunu savunan görüştür. Freud, sanat ve nevroz ilişkisi içinde psikanaliz sistemi edebiyata aktarmıştır. Buna göre sanat eseri, psikoloji açısından çözülmeli, biyografi ele alınmalı ve muhakkak sanatçının psikolojik özellikleri incelenmelidir (Önal, 2015, s. 358).

Psikanalizin önemle üzerinde durduğu hususlardan biri de düş/rüyadır. Hatta Sigmund Freud psikanalitik terapi yöntemini düş/rüya çözümlemeleri üzerinden geliştirir. Geliştirdiği bu yöntemi edebî metin araştırmalarına da uyarlar ve böylelikle psikanalitik edebiyat kuramının doğmasına kaynaklık eder. Psikanalitik edebiyat kuramı başlangıçta edebiyatın özgünlüğünü ortaya koymak için değil, insan düşlerinin genel yasalarını göstermek için edebiyatı verimli örnekler olarak görür. Böylece psikanalitik edebiyat bilimi edebî metni bir düş modeli olarak almaya, metni düş çözümler gibi çözümlemeye girer. Aynı zamanda metin içinde olay örgüsü, hikâye bağlamında gelişen olaylar, olaylara eşlik eden kişilerin eylemleri, ifadeleri, sözleri, bunların nedenleri, duygusal ve duygusal yönleri, ne ve niçin öyle? gibi soruların yanıtları psikanalitik çözümleme açısından önemli ipuçlarıdır (Sakallı, 2016, s. 46-49).

Psikanalitik kuram, “edebî çalışmalar üzerinde hem bir yorumlama biçimi olarak hem de dil, kimlik ve özne konulu bir kuram olarak etkili olmuştur” (Culler, 2007, s. 182). Eserde betimlenen karakterin şahsiyetinde ortaya konulan bilinçaltı verileri psikanalitik eleştirinin ilgi alanına girer.

Terry Eagleton (2011, s. 187), psikanalitik kuramı ele aldığı konular açısından dörde ayırmaktadır. Buna göre eserin *yazarı*, *içeriği*, *biçimsel yapısı* ya da *okuru* nesne olarak alınabilir. Ancak psikanalitik eleştirilerin çoğu eserin üreticisine ve içeriğine yönelmektedir. Eagleton’a göre sanatçıyı psikanalize tabi tutmak spekülative bir iştir; burada yazarın “niyeti” ile eserin ilişkisini tartışırken karşılaşılan sorunlara benzer sorunlarla karşılaşılır. Aynı şekilde karakterlerin bilinç dışı güdülerine ya da metindeki nesnelerin veya olayların psikanalitik önemine değinen “içerik” psikanalizin sınırlı bir değeri vardır; bu fallik simge peşinde koşmak gibi genelde indirgemeci bir tutumu yansıtır. Aytaç da (2009, s. 172) psikanalitik eleştiride her şeyden önce, metinde karşılaşılan kişilerin konu edildiğini vurgulamıştır.

Moran (2014, s. 156), sanatçının yaşantısını, nevrozunu psikanaliz yoluyla keşfetmenin eseri değerlendirmede çok da işe yaramayacağını ifade eder. Ancak psikanalize dayanan yaklaşımın her zaman sanatçının psikolojisine yönelmeyeceğini, bazen de doğrudan doğruya eseri çözümlemeye çalışabileceğini ekler. Yine ona göre eserdeki karakterler, bu açıdan tahlil edilince davranışları ve kişilikleri daha iyi

kavranabilir. Çünkü özellikle modern sanatçılar Freud ve Jung'dan etkilenmiş, psikanalist öğretiyi eserlerini yazarken uygulamışlardır.

Edebiyat araştırmalarında, uygulanan akademik yönelimlerin gereği, bir metnin incelenmesi ve seçilen herhangi bir edebî objenin psikolojik yansımaları hakkındaki değerlendirmeler, psikanalizi ihmal etmemek gerektiğini ortaya koyuyor. Edebî metni bir sanat eseri olmanın yanında bir psikoloji laboratuvarı gibi değerlendiren psikanaliz, günümüzde etkisini sürdüren önemli bir metottur (Önal, 2015, s. 362). Özellikle şiir incelemelerinde sıklıkla kullanılan bir yöntem hâline gelmiştir. Modern şiirde bireyin bilinçaltı, düşleri, hisleri, düşünceleriyle, kısacası her yönüyle etkili olduğu düşünüldüğünde psikanalitik eleştirinin modern şiiri değerlendirmede vazgeçilmez bir metot olduğu daha net anlaşılmaktadır.

2.4.1.3. Metin odaklı şiir eleştirisi

Metin odaklı yaklaşımlar, 20. yüzyılın başlarında, o zamanki Sovyetler Birliği'nde başlamış, bu akıma sonradan *Rus Biçimciliği* adı verilmiştir. Rus Biçimcileri, kendi ülkelerinin o dönemdeki toplumcu-gerçekçi edebiyat anlayışı ile pek uyuşmamış ve gölgede kalmışlardır. 1950'lerden itibaren ise, Avrupa'da keşfedilmişlerdir. Yapısalcılık ve göstergebilim çalışmaları da bir süre iç içe devam etmiştir. Bu üç akımla birlikte (Rus Biçimciliği, Yapısalcılık, Göstergebilim), ilginin sanatçıdan yapıya geçtiği görülmektedir. Yapıt ağırlıklı bu yaklaşımlar, sanatçıyı ve dış dünyayı elden geldiğince bir yana bırakır ve metne yönelir (Erkman-Akerson, 2015, s. 161).

Bir edebî metin inceleme metodu olan esere dönük eleştiri, öncelikli olarak eserin kendisini ele alır. Eserin oluşturulduğu dönemin koşulları, tarihsel veriler, sanatçıya ait bilgiler bu yaklaşımda önemsenmeyen etkenlerdir. Eser-yazar-tarih-sosyoloji-psikoloji ilişkisi esere dönük kuramın ilgi alanına girmez. Bu kurama göre eleştirmen herhangi bir edebî eseri tahlil ederken eserin içeriğinden, yapısından hareket eder. İçeriğe veya metnin dilsel ifadesindeki yapıya ait her unsur metni anlamada ve çözümlemede yeni bir fikir sunabilir. Ayrıca bu eleştiri türü temelde “edebî eserin göndergesinin yalnızca kendisine yönelik olduğu” ilkesinden yola çıkar, incelemenin her aşamasında bu ilkeyi gözetir. Söz gelimi ele alınan metin bir şiir ise, eser kendi içinde incelenir; şairin yaşam öyküsü ve ele aldığı konuların yaşandığı dönemin koşulları, tarihî bilgiler değerlendirmeye dâhil edilmez. Şiir tahlilinde önemli olan şiire yansıyan “kurmaca ben” ve tercih edilen dilsel

yapıdır. Şiirin şairinin gerçek hayatta hissettiği duygular, yaşadığı tecrübeler yerine şiire yansıyan “şair ben”in his dünyası, düşünce şekli açıklanmaya çalışılır. Şiirdeki göstergelerin, şiirin anlam alanını belirlemede doğrudan etkili olduğu kabul edilir.

Metin odaklı şiir kuramında üç farklı yöntemden bahsedilmektedir. Bunlar; Yeni Eleştiri, Yapısalcı Eleştiri, Arketipçi/Mitik Eleştiri’dir.

2.4.1.3.1. Yeni eleştiri

Yeni eleştiri ilk olarak Terry Eagleton’ın da dikkat çektiği gibi İngiltere’de Birinci Dünya Savaşı yıllarında edebiyatın akademiye dâhil olmasıyla birlikte ortaya çıkar ve T. S. Eliot, B. Leavis, I. A. Richards gibi İngiliz eleştirmenleri tarafından edebî eserlere bu yeni metodoloji ışığında bakılır. Ancak yeni eleştirinin kuramsal açıdan olgunluğa erişmesi, metodolojik açıdan bütüncül bir şekilde ortaya konulması Amerika’da gerçekleşir. Amerika’da Austin Warren ve Rene Wellek’in 1949 yılında birlikte yazdıkları Edebiyat Teorisi adlı eserle yeni eleştiri, bir anlamda manifestosuna kavuşur (Güngör, 2015, s. 79). Yeni eleştiri, dikkatleri edebî eserlerin birlik ya da bütünlüğüne çekmiştir. Eserleri tarihsel belgeler yerine estetik nesneler olarak ele almış ve dilsel yapıların anlamda yarattığı karmaşıklığı incelemeyi amaç edinmiştir. Bu doğrultuda anlam belirsizliği, paradoks, ironi ve yan anlam ile şiirsel söz sanatları üzerine odaklanmış, şiirsel biçimin her bir unsurunun bütünleşmiş bir yapıya katkısı olduğu konusuna yoğunlaşmış ve tahlillerini bu amaç üzerine kurmuştur (Culler, 2007, s. 175). Yeni eleştiri; sanatçıya ve dış dünyaya/topluma dönük edebiyat kuramlarına karşı fikirler geliştirmiştir. Yeni eleştiri kuramına göre sanatçının zihnindeki anlam ya da amaç bilinemez, bilinse bile sanatçının yapmak istediği ile ürettiği eser arasında her zaman tutarlılık olmayabilir. Yani eserin anlamını sanatçının düşüncesinde aramak eseri inkâr etmektir. Çünkü eserin anlamı, yazıldıktan sonra sanatçıdan kopmuştur ve metindedir. Dolayısıyla anlamı sanatçıda aramak yersiz bir çabadır. Edebî eseri; sanat ve özellikle de estetik bağlamının dışında tarihî, siyasi, sosyal temelde ele almak eleştirmenleri veya okurları edebiyattan ve en önemlisi de sanattan uzaklaştırır.

Sanat eserinin anlamı biçimin taşıdığı anlamda gizli olduğu için tekniğe dayalı tahlil yapıldığında esere dair her şeyden söz edilmiş olur. Eserin teması, kişileri, bunların arasındaki çatışma, anlatım tekniği, olay örgüsü, imgeler, ton, simgeler teknikle ilgilidir ve eserin kendine özgü anlamını meydana getirirler. Yeni eleştiriye göre eleştirmen bu

gibi ögelerin arasındaki ilişkiyi, eserin anlamında oynadıkları rolü, bütüne katkılarını araştırarak eserin ilk bakışta farkedilmeyen yönlerini, ince anlamlarını, zenginliklerini ortaya çıkarmaya çalışır (Moran, 2014, s. 209). Diğer bir ifadeyle yeni eleştiri, şiirin şairinin ve okurunun somut gerçek dünyasının da dışında kalan, tüm birikimlerden arınmış bir algılamaya gerektiren, yalnızca kendi verdiği izlenimlere açık, soyut bir varlık olarak ele alınmasını kabul etmektedir (Yüksel, 1995, s. 249). Bu yönüyle Yeni eleştiri kuramı birçok eleştirinin de hedefi olmuştur. Bu eleştiriler edebî ve politik ve ideolojik olmak üzere iki başlık altında ele alınabilir.

Edebî açıdan yapılan eleştirilerden biri, yeni eleştirinin eseri, tarihten ve toplumsal çevreden kopuk ele almasıdır. Oysa bazı eserler, tarihe, toplumsal koşullara ve özellikle çağın sanat geleneklerine eğilmeden anlaşılmayabilir. Bunları görmezden gelmek eleştirinin niteliğine zarar verebilir. Bir diğer eleştiri ise yeni eleştirinin eserin anlamı ile okur arasındaki ilişkiyi yok saymasıdır. Yani eserin anlamının oluşmasında okurun bir öneminin olmadığını ifade etmesidir. Oysa eserin okur nezdinde farklı farklı anlamları olabilir. Eseri okuyan her okur anlamı yeniden yaratabilir.

Yeni eleştiri kuramı, politik ve ideolojik olarak göndergesel anlamlara ve dolayısıyla okurun belli bir davranışa itilmesine karşı çıktığı; karmaşıklık, denge ve yoğunluk gibi sanatsal niteliklerin değerini vurguladığı için düzenin değişmesini istemeyen kapitalist burjuva topluma benzetilmiştir. Söz konusu toplumdaki tutuculukla aynı tavrı sergilediği için de eleştirilmiştir (bk. Moran, 2014, s. 213, 214).

2.4.1.3.2. Yapısalcı eleştiri

Eleştiri alanında gerçekleştirilen devrimsel yenilikler edebiyat eleştirisini de yakından etkilemiştir (Vardar, 2001, s. 11). Çağdaş eleştiri kuramlarına göre, “bir yapıtın, neden-sonuç ilişkisine dayanarak yazarın dönemini tanımak ve tanıtmakla değerlendirilemeyeceği” (Bayrav, 1999, s. 55) düşüncesi, edebî ürünleri göstergelerden oluşan, iç bağıntıların belirlediği birer ‘dil’ gibi ele alan yapısal eleştirinin doğmasına yol açmıştır. İsminden de anlaşıldığı üzere yapısal eleştiri, yapılarla ilgilenir. Herhangi bir sistemin tekil birimlerinin ancak kendi aralarındaki ilişkilerle anlam kazandıklarını savunur (Eagleton, 2011, s. 106). Metin inceleme yaklaşımı olarak yapısal eleştiri aracılığıyla edebî eser kendi içinde, kapsadığı iç anlamlar, ördüğü iç bağıntılar açısından

bağımsız bir veri, özerk bir bütün, kapalı bir dizge, göstergeler düzeni olarak ele alınmaya başlanmıştır (Bayrav, 1999, s. 11).

Yapısalcı eleştirmenler için yapı; bir bağlayıcı kavramdır ve “sistem-öge-bağlama-işlev”den oluşan bir kavram dizisinin içinde görülebilir. Aynı zamanda yapı, bir sistemin ögeleri arasındaki bağlamların bütünüdür (Aytaç, 2009, s. 158). Bu yönüyle yapısal eleştirinin herhangi bir metindeki birimleri ayrı ayrı ele alıp değerlendirmek yerine, incelediği yapının bütünde ne gibi bir görevinin olduğunu sorguladığı söylenebilir.

Moran’a (2014, s. 214, 215) göre, yapısalcı eleştirinin sanatçıyı dışlamasının nedeni, eserin anlamını üreten ve anlamayı sağlayan temel unsurun yapı olmasıdır. Yani doğru ve tek anlamı garanti eden sanatçının amacı değil, tutarlı bir bütün olan eserin kendisidir. Ayrıca eserin de tek bir anlamının olması çoğu zaman mümkün olmamaktadır. Çünkü sözcükler gibi metinler de birkaç anlama gelebileceği için çok anlamlıdırlar.

Yücel (2015, s. 18), birçok yapısalcının eserlerinden hareketle yapısalcı eleştirinin temel yönelimlerini şu şekilde sıralamıştır:

1. Bu yaklaşımda ele alınan nesne “kendi başına ve kendi kendisi için” incelenir.
2. Nesne, kendi ögeleri arasındaki bağıntılardan oluşan bir “dizge” olarak ele alınır.
3. Söz konusu dizge içinde her zaman işlevi göz önünde bulundurma ve her olguyu bağlı olduğu dizgeye dayandırma zorunluluğunun sonucu olarak, nesne artsüremlilik içinde değil, eşsüremlilik içinde değerlendirilir.
4. Köken, gelişim, etkileşim, vb. türünden artsüremsel sorunlara ancak nesnenin elden geldiğince eksiksiz bir çözümlemesi yapıldıktan sonra ve bunların da dizgesel olarak ele alınmalarını sağlayacak yöntemler geliştirilebildiği ölçüde yer verilir.
5. Nesnenin “kendi başına ve kendi kendisi için” incelenmesinin sonucu olarak “doğaötesel” değil, “özdekçi” bir tutum izlenir.
6. Bu yaklaşım felsefî, siyasal ya da sanatsal bir öğreti değil, tutarlı bir çözümleme yöntemidir. Dolayısıyla ideolojik yaklaşımla fazla bir ilgisi yoktur.

Yapısalcı eleştiri, temelde anlamın nasıl üretildiğine odaklanır. Bu sebeple yapısalcı eleştiri okuyucuyu, anlamı olanaklı kılan derinlerdeki kodların taşıyıcısı ve anlamın aracısı olarak ele alır (Culler, 2007, s. 176, 177). Okuyucunun anlamı oluşturma açısından önemsenmesi, yapısalcı eleştiri okur odaklı eleştiri kuramlarına yaklaştırmaktadır. Diğer taraftan yapısalcılara göre şair bir metin ortaya koyar, basılışına nezaret eder ve sonra geri çekilir; metnin kendine ait bağımsız bir hayat sürmesine ve okuyucunun özgürce anlam üretmesine izin verir ve onu tamamlama konusunda özel bir hak iddia etmez. Yani yapısalcılar şairin bir eserin yaratıcısı olduğunu reddederler, çünkü yaratıcı eserlerin kendi bağlamlarının ürünü olduklarını ifade ederler (Uçan, 2003, s. 215). Bir başka görüşe göre ise yapısalcı şiir araştırmalarında eserin temel nesneleri (ses ve biçimbirimler), olay örgüsü öğeleri (mitler veya metnin küçük oluşturucuları olan sözcükler), metnin yüzeysel (karakterler ve metnin yüzeyindeki ilişkiler) ve derin yapıları (karakterlerin biyografileri, psikolojileri, sosyal statüleri, olay örgüsü içerisindeki işlevleri), metnin göstergelerini oluşturan cümleler ve cümleler arasındaki ilişkiler, anlatı kompozisyonu, anlatılan durum konular çalışılır (Sakallı, 2016, s. 24).

Yapısalcı eleştirinin F. Saussure'e dayanan temel ilkesi tarihsellik karşıtı olmasıdır. Yapısalcılar dilin artsüremlili değil eşsüremlili bir yöntemle incelenmesi gerektiğini düşünürler. Yapısalcı anlayış, inceleme nesnesini tarihsel bir bakış açısıyla değil bir bakıma zamanı dondurarak, belli bir dönemde, belli bir metinde söyleneni incelemeye, anlamaya çalışır. Başka bir deyişle dili, metni tarihsel verilere göre incelemeyi, evrimci bir bakış açısı yoktur (Uçan, 2003, s. 216). Olayları veya nesneleri evrim ve tarihsel bir bakış açısıyla ele alanlar yapısalcılığın bu tutumunu eleştirir ve yapısalcılığı donuk, durağan olmakla, tarihi yok saymakla suçlarlar.

Yapısalcıların her şeyin kökeninde bir yapı aramaları ve incelenen eserdeki unsurları yapıya göre değerlendirmeleri eleştirilen bir başka durumdur. Çünkü edebî eser her yönüyle sadece yapıya bağlı kalınarak yeterince yorumlanamaz. Yapının yanında değerlendirmeye katılacak birçok husus da (eserin tarihsel bağları, sosyolojik temeli, biyografik zemini) göz önünde bulundurulmalı ve ortaya konulacak olan hükümlerin sağlaması yapılmalıdır.

2.4.1.3.3. Arketipçi/Mitik eleştiri

Arketipçi eleştiri; antropoloji, psikoloji, tarih, karşılaştırmalı din gibi çeşitli bilim dallarını kullanır. Bu bakımdan tarihî eleştiriye ve sosyolojik eleştiriye yaklaşmaktadır. Ancak arketip eleştiri temelde esere dönüktür, çünkü esas amacı eseri açıklamaktır. Aynı zamanda biçimci eleştiri gibi metne eğilerek orada yer alan öğelerin anlamını araştırır ama bunu estetik yaşantıyı meydana getiren yapıyı ortaya çıkarmak için değil çok eski çağlardan beri insanları etkileyen, onlara derinlerden seslenen birtakım ölümsüz arketipleri ortaya çıkarmak için yapar. Edebiyat eserlerinde tekrarlanan bu arketipler; kişiler, imgeler, simgeler, durumlar ya da olay örgüleri olabilir (Moran, 2014, s. 219). Arketip eleştiri, aynı zamanda mukayeseye dayanır. Herhangi bir eserdeki bir imgenin ya da vakanın farklı yapılarıdaki şekli ele alınır ve hem artsüremli hem de eşsüremli karşılaştırmalar yapılır.

Arketip eleştiri, her ne kadar eser odaklı olsa da aynı zamanda mitolojiktir. Çünkü yorumlanan eserde geçen olayın ilk şeklinin sorgulanması eleştirmeni mitoloji içerisinde dolaştırır. Farklı eserler bağlamında değerlendirmeler yapılarak ele alınan olay ilk örnekleriyle birlikte açıklanmaya çalışılır. Bir başka söylemle, şiirdeki “imgelerin mitolojik ve psikolojik kökenlerine inerek onları aşkın bir boyutta ele alır ve aynı şekilde bir açıklamaya girişir” (Güngör, 2015, s. 63).

Arketipçi eleştiri yaklaşımının doğmasında en büyük rolü oynayanlardan biri *The Golden Bough* (1890-1915) adlı eseriyle Sir James G. Frazer olmuştur. Frazer’in bu eseri ilkel âyinler ve mitoslar üzerinde önemli bilgiler getirmiş ve geniş yankılar uyandırmıştı. Aynı sıralarda Cambridge Okulu diye anılan bir grup antropolog ve klasik Yunan bilginleri; Yunan mitologyası, dini ve bunların Yunan tragedyalarıyla ilişkileri üzerinde yaptıkları araştırmalarla edebiyat ile mitoslar ve âyinler arasındaki bağlara ışık tuttular.

Arketipçi eleştiri yaklaşımının çok önemli bir kaynağı da Carl Gustav Jung olmuştur. Jung’un mitosların insan ırkının ortak bilinç dışına ait olduğu ve bu nedenden arketiplerin edebiyatta tekrarlandığı tezi, eleştirmenler için yeni ufuklar açan fikirler olmuştur (Moran, 2014, s. 220). Bu yönüyle arketipçi eleştirin tek tek eserlerin yorumlanması yolunda geliştiği ifade edilse de aslında eleştirmenler, şairin farkında olmadan kullandığı mitos dilini çözmek, arketip karakterleri, simgeleri, olay örgüsü kalıplarını saptamak için klasik anlatılara ve eserlere başvururlar. Yorumlanan eser,

özellikle tarih ve mitoloji bağlamında açıklanmaya çalışılarak eserin derin anlamı çözülmeye çalışılır. Son söz olarak arketipçi eleştiri, herhangi bir şiirdeki imgelerden “ilk imgelere” doğru yapılan bir okuma biçimidir.

2.4.1.4. Okur odaklı şiir eleştirisi

Yeni eleştiri ve yapısalcılıkla başlayan süreçte yazar tasfiye edilir ve edebiyat eleştirisinde eserin bizzat kendisi temel alınarak hiçbir eleştirel okumaya imkân verilmez. Yapısöküm akımıyla yapının yanında yapısalcılık da yıkıma uğramıştır. Bunun sonucunda edebiyat eleştirisinde okur başat unsur olarak kabul görmeye başlar (Eagleton, 2004, s. 87). Okur odaklı eleştirinin kuralcılığa, bilimselliğe ve nesnelciliğe karşı bir tepki olduğu söylenebilir (Moran, 2014, s. 263). Bu eleştiri kuramı için şiirin okurda yarattığı izlenim önemslenmektedir. Bu kurama göre okur bir şiirden estetik olarak ne kadar haz alırsa veya bir şiir okurun düşünce ve duygu dünyasında ne derecede yankı bulursa o şiir o kadar iyidir. Yani şiirin nasıl olduğu ile değil okurun şiiri nasıl algıladığı ile ilgilenir.

Okur odaklı eleştirinin temel çıkış noktası, sanat eserinin okur için yazılmış olduğu düşüncesidir. Eleştirmen de, edebiyat tarihçisi de, yazar da, şair de edebiyat alanındaki üretime yönelik konumlarına ulaşıncaya dek öncelikle birer okurdur. Aynı zamanda herhangi bir eser, alıcısı olarak okurun katkısı dışında düşünülemez. Çünkü eserin anlamı alımlama sürecinde ortaya çıkabilir. Okurun bu önemine Hans Robert Jauss, hazırladığı bir çalışmada gerek edebiyat tarihi alanında gerek edebî eserlerin yorumlanmasında okur olgusunun genellikle göz ardı edildiğini dile getirerek dikkat çekmiştir. Jauss, Formalist ve Marksist yaklaşımlar arasında yaşanan tartışmalara göndermede bulunarak bu gibi yaklaşımların “edebiyat olgusunu üretim ve tasvir estetiğinin kapalı alanı”nın içine sıkıştırarak onun hem “estetik karakterini” hem de “toplumsal işlevini” ilgilendiren önemli bir boyutunu görmezlikten geldiklerini dile getirir. Aslında farkedilmeyen bu boyut edebiyat metninin alımlanması ve etkisidir. Dolayısıyla bu iki yaklaşımda da okurun çok sınırlı bir rol oynadığı söylenebilir (Toprak, 2003, s. 135).

Moran’a (2014, s. 263) göre 19. yüzyılın ilk yarısında beliren bu yaklaşım yüzyılın sonlarına doğru daha çok tutunmuş fakat son yıllarda bir kenara bırakılmış ve modern eleştiride etkili olamamıştır.

Okur odaklı şiir eleştirisinde üç farklı metot kullanılmaktadır. Bunlar; Alımlama Estetiği, Duygusal Etki Kuramı ve İzlenimci Eleştiri'dir.

2.4.1.4.1. Alımlama estetiği

20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren hermeneutik geleneğini devam ettiren alımlama estetiği, okuyan kişinin okuduğu metne kendi bilgi ve deneyimlerini eklediği, onlardan yola çıkarak metni anladığı düşüncesinden hareket eder (Toprak, 2003, s. 134, 135). Bu düşünce oluşmadan önce anlamı metnin içinde arayan hermeneutik artık metnin alımlama sürecinde oluşturulan anlamına vurgu yapmaya başlamış, metnin içeriğinin ve anlamının alımlama sürecinde oluşturulduğuna dikkat çekmiştir (Eagleton, 2011, s. 187). Berna Moran (2014, s. 240), genelleme yaparak alımlama estetiğini şöyle tanımlamıştır: “Alımlama estetiği ya da kuramı 1960’ların sonundan bu yana edebiyat eserlerinin anlamı ve yorumu ile ilgili olarak okurun işlevini inceleyen çeşitli kuramlara verilen genel bir addır”. Kısaca alımlama kuramı, şiirin anlamının ortaya çıkarılmasından çok o anlamın okur tarafından oluşturulmasıyla ilgilenmekte ve okurun edebiyattaki rolünü incelemektedir.

Alımlama estetiğine göre anlam, sanıldığı gibi, şiirde oluşmuş ve bütünleşmiş bir şekilde durmaz, eserin içeriğinde parça parça vardır ve ancak okur tarafından alımlandığı süreç içinde somutlaşır ve bütünleşir (Moran, 2014, s. 242). Yani herhangi bir eserin derinliğindeki anlam parçalarını birleştirmede okur en büyük rolü oynar. Bu bakımdan eserin ifade ettiği anlam, düşünce, duygu açısından bütünleştirmede; anlamlı bir yapıya dönüştürmede okur gözardı edilemez (Zima, 2015, s. 96-108). Bu düşüncüyü Eagleton (2011, s. 89), alımlama kuramının terminolojisini kullanarak şu şekilde ifade etmiştir: “Okur bir sayfa üzerindeki düzenli siyah işaretlerden başka bir şey olmayan edebiyat eserini somutlaştırır.”

Alımlama estetiği ile birlikte araştırmacıların dikkati, metin-okur arasındaki ilişkiyi belirlemeye yoğunlaşmıştır. Edebiyat tarihçilerinin sürdürdüğü, bir metnin hangi koşullarda üretildiğinin araştırılması süreci, yerini bir metnin çeşitli zamanlarda okurlar tarafından nasıl algılandığının araştırılmasına bırakmıştır. Çünkü alımlama estetiğinin kuramcısı olan H. R. Jauss’a göre okurlar tarafından gerçekleştirilecek alımlamanın tarihsel, toplumsal, kültürel ve ideolojik koşulları değiştikçe edebî eserin anlamında da değişiklik olur. Bu nedenle, bir eserin kendi yapısı içinde var olan etki gücü ile aynı

metnin okurlar tarafından alımlanması sürecinin ortaya çıkaracağı anlamlar evrenini birbirinden ayırt etmek gerekir (Rifat, 2013, s. 170). Alımlama estetiği bu dikkatle, edebî eseri, özellikle de şiiri hareketsiz, değişmeyen bir yapı olarak değil; farklı zamanlarda, farklı okurlar tarafından değişik anlamlara gelebilecek şekilde değerlendirmiştir.

Okur ya da tarihteki okur bir metnin tarihselliğini belirleyen ana alanlardan biridir. Edebiyatın yaşandığı, yaşantılandığı yer olarak okur kitlesi (okur, eleştirmen, tanıtıcı) ya da toplum (kurumlar, edebiyat tarihleri, kanonlar) metni anladığı ölçüde, anladığı şekliyle yaşatır ve yansıtır. Bu bakımdan alımlama estetiği sadece bir anlama ve anlamlandırma incelemesi değil, aynı zamanda edebî eserlerin anlaşılmasının tarihidir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde edebiyat tarihi yalnızca edebiyatı ortaya koyanın ve edebî eserlerin şekillendiği tarihsel kodların tarihi değil, edebî metnin alımlanmasının, diğer bir deyişle nasıl anlaşıldığının tarihidir (Sakallı, 2016, s. 17).

Alımlama estetiğine gelen eleştiriler, okuma yaşantısının böylesine ayrıntılı analizinin ister istemez bireysel zevklerin ve tepkilerin öznelliğinde son bulacağıdır (Aytaç, 2009, s. 156). Yani okur merkezli bir inceleme kuramı olan alımlama estetiği ile değerlendirilen bir metinle ilgili ölçütler neler olmalıdır sorusuna cevap bulunamamaktadır. Dolayısıyla yapılan incelemelerin de nesnel olamayacağı sonucu doğmaktadır. Buna karşılık Eagleton (2011, s. 98), Stanley Fish'in düşüncelerinden hareketle nesnel bir edebiyat eserinin olamayacağı gibi metin incelemenin de nesnel olamayacağından bahsederek alımlama kuramına getirilen eleştiriye cevap vermiştir.

2.4.1.4.2. Duygusal etki kuramı

Estetik değer, insanla ilintili olarak dış dünyada bulunamaz ancak bir veya bir grup insanla ilişkili olarak düşünülebilir. Bir eserin estetik değeri kendi nesnel niteliklerine değil insanda uyandırdığı duygulara/estetik yaşantıya dayanır ve ona göre anlam kazanır. Bu bakımdan herhangi bir edebî eserin estetik olarak değerli sayılması okurda bıraktığı duygusal etkiyle doğrudan ilişkilidir. Duygusal etki kuramı, okur ile eser arasındaki bağı daha da kuvvetlendirerek sanatı açıklamak için okurun yaşantısına yönelmiştir (Moran, 2014, s. 234). Buna göre, gerçek sanat okura ahlaki duygular aşılamak yerine, okurun tam bir kişiliğe kavuşmasına katkı yapar.

Duygusal etki kuramı, edebî eserin değerini ve etkisini okuyucunun duygu ve psikolojisiyle açıklar. Asıl itibarıyla sanatın ne olduğu sorusuna cevap arar ve estetiğe de

önem verir. Bir eserin sanat eseri olabilmesi için okurda estetik bir duygu bırakması gerektiğini savunur (Canatak, 2007, s. 145). Okur için estetik değeri olan bir eser, duygu anlamında okuru geliştirmeli ve onu duygu evreninde dolaştırmalıdır. Ona bir şeyleri öğretmek yerine hissettirmelidir. Söz gelimi bir şiir, okurunu farklı duygu dünyalarına sürüklemeli, var olan duyguların farklı yönlerini okuruna tattırmalı, okurun duygu evrenine yeni anlamlar katmalıdır.

Duygusal etki kuramı da tıpkı alımlama estetiği gibi öznel bir tavır sergilediği için eleştirilmiştir. Berna Moran'a (2014, s. 239) göre, duygusal etki kuramının geliştiricisi olan Richards, kuramını psikoloji ve nörolojiye dayandırarak bilimsel bir düzeye çıkartmak istemiştir. Fakat duyguların düzenli bir şekilde ele alınması, gerçekte gözlenmesi güç bir şey olduğu için bilimsel bir temel sağlayamamış ve bir varsayımdan öteye geçememiştir.

2.4.1.4.3. İzlenimci eleştiri

İzlenimci eleştiriye öznel eleştiri de denilmektedir. Öznel; özneye bağımlı olan, özne tarafından belirlenen anlamına gelmektedir. İzlenim ise “bir durum veya olayın duyular yolu ile insan üzerinde bıraktığı etki, intiba, imaj”dır (TDK, 2011, s. 1240). Eleştiri anlayışlarından biri olan izlenimci eleştiri, okuyucunun eser karşısında kendine göre oluşturduğu değer yargılarını esas alan bir yaklaşımdır. Bu, çok sistemli bir yapısı ve ilkeleri olan bir yaklaşım değildir. Buna göre okuyucu ve onun kişisel zevki, hoşlanıp hoşlanmaması temel unsurdur. Eserin şekil ve muhteva özellikleri genel kabul görmüş nesnel ilkelere göre değil her okuyucunun bilgi, kültür ve estetik zevk seviyesine göre belirlenir (Çetin, 2003, s. 206).

Berna Moran (2014, s. 264), izlenimci eleştiri ile ilgili olarak Anatole France'den şu ifadeleri aktarır:

İyi bir eleştirici, şaheserler arasında kendi ruhunun serüvenlerini anlatır. Nesnel sanat olmadığı gibi nesnel eleştiri de yoktur. Eserine kendisinden başka bir şey koymakla övünenler çok aldatıcı bir kuruntunun kurbanıdırlar. Gerçek şudur ki insan hiçbir zaman kendinin dışına çıkamaz. En büyük belalarımızdan biridir bu.

France'nin bu düşüncesi, izlenimci eleştiriye nesnel olmadığı gerekçesiyle yöneltelen eleştirilere cevap niteliğindedir. France, nesnel eleştirinin olamayacağını, eleştirisine kendisinden başka şeyler katanların aslında bir hayal içinde olduklarını ifade

etmiştir. Onun bu düşüncesine destek Memet Fuat'tan gelmiştir. Fuat'a (Memet Fuat [Bengü], 2001, s. 144) göre eleştirinin en üst düzeyi ilgili eser hakkında beğendim/beğenmedim ya da iyi/kötü gibi yargılar verebilmektedir. Çünkü izlenimci eleştiri, eleştirmenin edebiyat eserinde kendi izlenimlerini ortaya koyması faaliyetidir. Edebî eser, bir araçtır; amaç bu eser kanalıyla eleştirmenin kendi izlenimlerini ortaya koymasıdır. Âdeta eleştirmen, yeni bir edebiyat eseri kaleme alır. Eleştirdiği eser de ürettiği yeni eser için bir çıkış noktası oluşturur. Eleştirdiği eserle okuyucu arasında bilgisel değil, duygusal ve düşünsel bir bağ kurmaya çalışır (Çetin, 2003, s. 206). Yani izlenimci eleştiride odak nokta doğrudan eserin kendisi değildir. Eserin okurda bıraktığı etki, izlenimci eleştirinin en çok önemseydiği ve ortaya çıkarmaya çalıştığı şeydir. Özetle önemli olan eserin hissettirdikleri ve okura sunduğu kurgusal dünyadır.

İzlenimci eleştiri eser hakkında herkesçe geçerli yargılar verilemeyeceği kanısında olduğu için eserin nitelikleri ve yapısı üzerinde durmaz. Eser hakkında söylenen şeylerin doğru ya da yanlış olması söz konusu edilemez. Çünkü güzellik bir zevk meselesidir ve zevkler değişir. Eleştirmen eserden zevk alıp almadığına bakar ve yapabileceği tek şey de eserin kendisinde uyandırdığı duyguları, yaşantıları anlatmaktır (Moran, 2014, s. 264). Eleştirmen bu çalışmayı yaparken genel kabul görmüş ölçütlere göre hareket etmek yerine eseri değerlendirirken edindiği duygusal tecrübeleri esas alır. O doğrultuda eseri inceler ve eserin kendisinde yarattığı hisler, duygular ve düşüncelere göre hüküm verir.

Çetin'e (2003, s. 206, 207) göre izlenimci eleştiri, eleştiriye konu olan eserin edebî değerini, şekil ve muhteva özelliklerini, iç, teknik ve estetik zenginliklerini ortaya koymada fazla bir katkı sağlamaz. Bu tür metinleri bir eleştiri olarak değil ancak deneme olarak okumalıdır. Bu sebeple öznel eleştiri daha çok deneme yazarlarının benimsediği bir tarz olup okudukları eserle ilgili tamamen kişisel düşünce, duygu ve izlenimlerini yazarlar.

İzlenimci eleştiri, her okur düzeyine uygun bir tarz değildir. Değerlendirilecek eserle ilgili inceleme yapacak okurun güçlü bir zekâyâ, derin bir sezgiye ve zengin bir kültürel birikime sahip olması gerekir. Bu özelliklere sahip olmayan okurda edebî eserin etki bırakması beklenemez. Bu anlamda izlenimci eleştiri, birçok teorisyen tarafından eleştirilmiştir.

Buraya kadar ele alınan eleştiri kuramlarının dışında genelde edebiyat incelemelerinde, özelde ise şiir eleştirisinde kullanılan birçok yaklaşımın da varlığı bilinmektedir. Çalışmada değinilen kuramların sıklıkla kullanılan kuramlar oldukları söylenebilir. Son yıllarda daha çok eser ve okur odaklı kuramların kullanıldıkları düşünülebilir ancak geleneksel yaklaşımların da hâlâ bazı eser incelemelerinde kullanıldığı görülmektedir. Bir incelemede birden çok kuramın kullanıldığına da rastlanılmaktadır. Sonraki bölümde şiir eleştirisinde yukarıda sayılan belli başlı kuramların dışında kullanılan yöntemler gruplandırılacak ve Türk şiir eleştirisinde tercih edilen kuramlara dair bir çerçeve sunulmaya çalışılacaktır.

2.5. Şiir İnceleme Yöntemlerinin Gruplandırılması

Türk edebiyatında şiir inceleme çalışmaları çok önceye götürülebilir. Şuara tezkireleri, bu anlamda üzerinde durulması gereken bir türdür. Bu tür eserlerde şairlerin edebî kişiliklerini tanıtmak esas olsa da şiir hakkında düşüncelere de yer verilmiş, şiirin ne olduğu ve nasıl ele alınması gerektiği tartışılmıştır. Kalpaklı'nın (2001, s. 45) ifadesiyle “tezkireler sadece şairlerin hikâyelerini özetleyen ve şiirlerinden örnekler verilen sıradan kaynaklar değil... Devrin edebiyat eleştirisi örneklerini de bulabileceğimiz çok özgün eserlerdir”. Diğer yandan Divan şairlerinin divanlarının başında kaleme aldıkları “dibaceler” de bir anlamda şiir eleştirisi olarak değerlendirilebilir. Çünkü Divan şairleri dibacelerinde, beğendikleri ya da sevmedikleri şairler hakkında değerlendirmeler yapar ve kendi şiirlerinin veya şairliklerinin farklı yönlerini ön plana çıkarmaya çalışırlardı.

Tezkireler ve dibaceler tam olarak şiir eleştirisi içerisinde değerlendirilemese de bu alanda ilk örnekler oldukları için önemlidir. Ancak modern anlamda, şiir eleştirisinin temelini Tanzimat Dönemi'nde atıldığı söylenebilir. Ziya Paşa'nın “Şiir ve İnşa” makalesi ve “Harâbât Mukaddimesi”, Namık Kemal'in “Tahrib-i Harabat” ve “Lisân-ı Osmânî'nin Edebiyatı Hakkında Bazı Mülâhazâtı Şâmildir” adlı yazıları, Recaizade Mahmut Ekrem'in “Talim-i Edebiyat”ı, Abdülhak Hamit'in “Makber Mukaddimesi”, Nabizade Nazım'ın “Şairiyyet” makalesi Tanzimat Dönemi'nde şiir eleştirisi alanında değerlendirilebilecek eserlerdir.

Türk şiir eleştirisinin, Servet-i Fünûn döneminde de ciddi gelişim kaydettiğini söylemek yanlış olmaz. Bu dönemde başta Cenap Şehabettin, Tevfik Fikret, Ahmet

Şuayb, Hüseyin Cahit olmak üzere birçok isim şiirle ilgili yazılar kaleme almışlar, şiirin eleştirisi alanındaki çalışmaları ve düşünceleri bir adım ileriye taşımışlardır. Ahmet Şuayb, Müfit Ratip ile birlikte Taine'in sosyolojik eleştiri yönteminin Türk şiir eleştirisindeki temsilcileri olurlar. Servet-i Fünun topluluğunun dağılmasıyla Türk edebiyatında ortaya çıkan Fecr-i Âti, şiir eleştirisini Ahmet Haşim'in etkisiyle yeni bir merhaleye taşımıştır. Ahmet Haşim, Piyale önsözündeki “Şiir Hakkında Bazı Mülâhazalar” adlı makalesinde şiirin ne olduğu ve nasıl ele alınması gerektiğine dair yeni fikirler ileri sürmüştür.

Millî edebiyat döneminde de Türk şiir eleştirisi gelişimini devam ettirir. Fakat 1950'li yıllara kadar şairler ve teorisyenler, şiir eleştirisi ile ilgili nesnel ölçütler geliştirmek yerine şiirsel tecrübelerini öznel yargılarla ifade etmekle yetinmişlerdir. Sonraları Türk şiir eleştirisinde oldukça önemli bir mesafe katedildiği söylenebilir. Bu süreçte şiir eleştirisi, kuramsal tartışma alanları ve polemik üslubundan sıyrılarak bağımsız bir tür olma yoluna girmiştir. Zaman içinde şiir üzerine mülâhazalar ve şiir değinilerinin eleştiri olamayacağı, eleştirinin bir yöntemi olması gerektiği düşüncesi ağırlık kazanmaya başlamıştır. Bu anlamda düşünceleriyle Nurullah Ataç, Suut Kemal Yetkin ve Sabahattin Eyuboğlu gibi isimler çok etkili olmuşlardır (Erdoğan ve Arslanbenzer, 2010, s. 401). Özellikle Ataç'ın düşünceleri şiirin teorisi alanında çok önemsenmiş ve ele aldığı eserleri bilgi ve beğenilerine göre yorumlamıştır. Aynı zamanda tüm yazılarında öznel veya izlenimci eleştirinin izini sürmüştür. Ancak bu adım belli bir yöntemin ortaya çıkması için yeterli olmamıştır. Suut Kemal Yetkin ise sanat, estetik, felsefe gibi alanlarda yazılar yazmış ve bunlardan bazıları bugün *Edebiyat Üzerine Denemeler* adıyla yayınlanmıştır. Bu eserde yer alan yazılar da nesnel eleştirden ziyade denemenin içerisinde değerlendirilebilecek kısa öğretici metinlerdir.

Ölçütleri belli şiir eleştiri yöntemleri ile ilgili ciddi adımların 1950'li yıllardan itibaren atılmaya başlandığı söylenebilir. Şiir incelemelerinde yeni anlayış ve eğilimler bu yıllarda ciddi bir uğraş alanı olmuştur. Bu uğraşla birlikte Ataç ve Yetkin gibi isimlerin izlenimci/öznel tutumlarının aşıldığı, şiir eleştirisinde öznel yargılar yerine nesnel kıstasların kullanılmaya başlandığı görülmüştür. “Hüseyin Cöntürk ve Asım Bezirci böyle bir eğilimin ilk temsilcileridir (Erdoğan ve Arslanbenzer, 2010, s. 401)”. Hüseyin Cöntürk, Türk edebiyatında nesnel eleştirinin gerçek ilk temsilcisi olarak Yeni Eleştiri

kuramına dayanan bir sistem geliştirmiş ve belirlediği ölçütlere göre Behçet Necatigil ve Edip Cansever gibi şairlerin şiirleri üzerine kitaplar yazmıştır.

1970’li yıllar şiir incelemesinde “akademik eleştiri”nin ilk örneklerinin verildiği yıllar olmuştur. “Akademik eleştiri”, şiiri; yer, zaman, insan, duygu, anlatım ve dil yapısı gibi ölçütlerle tahlil etme çabası olarak algılanmış ve bu yıllarda Mehmet Kaplan, Berna Moran, Tahsin Yücel, Akşit Göktürk, Memet Fuat [Bengü], Ahmet Oktay, Mehmet H. Doğan, Füsün Akatlı gibi eleştirmenler akademik eleştiri doğrultusunda çalışmalar yapmışlardır.

Yine bu dönemde İnci Enginün, Zeynep Kerman gibi isimler büyük oranda Yeni Eleştiri geleneğini sürdürmekle birlikte Tahsin Yücel, Berke Vardar, Mehmet Rifat gibi isimler yapısalcılığı; Fethi Naci ve Selahattin Hilav Marksist eleştiriye; Serpil Opperman yeni tarihselciliği ve Hasan Akay ise postyapısalcılığı temel eleştiri yöntemleri olarak benimsemiştir (Güngör, 2015, s. 14, 15).

Son yüzyıldaki şiir eleştirisi ile ilgili yapılan bu kısa girişten sonra özellikle son yıllarda farklı eleştirmenlerin yaptıkları şiir tahlilleri ve bu incelemelerde kullandıkları yöntemler üzerinde durulacaktır. Bu yöntemlerin benzer ve ayrı yönleri tartışılacak, böylelikle söz konusu alanda bir çerçeve çizilecektir. şiirin teorisi doğrudan bu çalışmanın konusu olmadığı için şiirin ne olduğu ile ilgili ortaya konulan ve şiirin evrenini tanıtmak amaçlı yapılmış çalışmalar burada söz konusu edilmeyecektir.

2.5.1. Geleneksel/Tematik şiir incelemesi

Tematik temelli yapılan şiir tahlilleri daha çok anlamı önemseyen çalışmalar olmuştur. Bu dikkatle tahlil edilecek bir şiirde göz önünde bulundurulan yegâne husus şiirin içeriğidir. Tematik incelemede çalışmayı yapan eleştirmen, öncelikle şiirde ne anlatıldığını kavramaya çalışır. şiirden anladığını ise bilimsel bir üslupla paylaşır.

şiirin konusu genellikle yoruma açıktır. Her okuyan şiirden farklı duygu ve düşünceler çıkarabilir. Bu sebeple tematik incelemeler gerekli görülmüş, hatta imge yüklü son dönem şiirleri için tematik yaklaşım odaklı incelemeler okur için fikir verici olmuştur. Ancak şunu unutmamak gerekir ki bir şiirin birden çok tematik çözümlemesi olabilir, eleştirmenler inceledikleri şiirle ilgili içerik olarak farklı çıkarımlarda bulunabilirler. Bu yönüyle tematik yaklaşımın öznel/izlenimci tutumla ilişkili olduğu düşünülebilir.

Türk şiir eleştirisinde tematik yaklaşımın sıkça kullanıldığını söylemek gerekir. Hatta Türk şiir eleştirisinin temelinde tematik/izleksel yöntemin olduğunu görmek güç değildir. Divan şiiri ile ilgili yapılan tahlillerin hemen hemen hepsi tematik yaklaşıma göre yapılmıştır. Divan şerhleri bu anlamda en iyi örneklerdir. Şerhlerde çoğunlukla önce şerh edilecek metin verilir. Daha sonra metnin şerhine geçilir. Bu konuda genel olarak iki yöntem kullanılmıştır: Birincisinde şârih önce şerh edilen metindeki kelimelerin sözlük manasını, gramer yapısını vb. sıralar, daha sonra metindeki asıl kastedilen manayı söyler. İkinci yöntemde ise, metnin biçim özellikleri üzerinde hiç durulmadan doğrudan şerh edilen metnin manası üzerinde durulur (Erdoğan, 1997, s. 3). Yani Divan şerhlerinde esas amaç şiirin ne anlattığıdır. Dolayısıyla şârihin peşinde koştuğu temel husus temadır. Bütün çalışmalarını bu gaye doğrultusunda tasarlar.

Şerhler, daha çok klasik edebiyat alanında üretilen çalışmalardır. Tanzimat Dönemi ile birlikte Türk edebiyatı farklı bir kimliğe bürünmüş ve var olan türler değişime uğramış, bunun yanında Batının etkisinde yeni türler ortaya çıkmıştır. Özellikle Divan şiirinden Batı tarzı şiire geçişte geleneğe ait birçok husus terkedilmiştir. Şiirde dinî-tasavvufî temanın yanında evrensel temalara sıkça yer verilmeye başlanmıştır. Yani yeni Türk şiirinde işlenen temalar çeşitlenmiş, anlam daha da önemsenir hâle gelmiştir. Şiirin önceliğinin söz sanatı değil, nesirde olduğu gibi bir şey anlatıyor olması gerektiği ileri sürülmüştür. Bu durum öyle bir hâl almıştır ki Ahmet Haşim gibi şiirde sadece anlamın önemli olmadığını düşünen şairler bu duruma itiraz etmişlerdir. Ancak yapılan şiir tahlillerinde çoğunlukla konunun üzerinde durulduğu, temanın sorgulandığı, sözcüklerin anlamları hakkında fikir yürütüldüğü söylenebilir.

Türk şiir eleştirisinde çoğunlukla tematik incelemelerin kullanıldığını ifade edenlerden biri de Cemalettin Aykın'dır. Aykın, eleştiri çalışmalarında farklı kuramların kullanılıyor olmasına rağmen ortaya çıkan değerlendirmelerin genellikle rastlantısal ve izlenimci sınırlarda kaldığını söylemiştir. Bu sebepten ötürü Türk şiirinde eleştiri, ya Suut Kemal Yetkin, Mehmet Kaplan örneklerinde olduğu gibi sistemli bir estetik anlayışına, önyargılara bağlanmış ya da en donanımlı temsilcilerini Fethi Naci ve Asım Bezirci'de bulan nesnelci bir tarih ve toplum gerçekçiliğini işlevinin gereği saymıştır (Aykın, 2004, s. 57). Aykın'ın bu düşüncesini Yıldız Ecevit (2001, s. 56) şu ifadelerle destekler: "Türk şiirinde uygulanan eleştiri, çoğunlukla içerik/motif üzerine yoğunlaşan, leksikal düzlemdeki dil kullanımına önem veren ve belirli bir yöntem çerçevesine oturmayan

öznel bir yorumsamacılıkla (hermeneutik) iç içe gelişir; toplumla/yaşamla bütünleşmiş bir bilincin metinle kurduğu empatiyi edebiyat düzlemine taşıması anlamına gelir.”. Bu düşünceleriyle Ecevit, Türk şiir eleştirisinin umumiyetle tema, konu veya anlam üzerinde durduğunu, bunun dışında sistematik bir tahlil usulünün uygulanmadığını, şiirin her yönüyle ele alınmadığını ileri sürmüş olur.

Son yıllarda araştırmacılar tarafından farklı modern şiir çözümleme yaklaşımlarıyla yapılan şiir incelemeleri de içerik sorgulamadan öte gidememektedir. Araştırmacıların kullandıkları yöntemler içerik odaklı olmamasına rağmen ortaya çıkan veriler doğrudan tema incelemesine dayanmakta ve aslında sadece kullanılan yöntemin ismi değişmektedir. Mesela yapı-anlam ilişkisini önceleyen ontolojik metin analizi ile alanda bazı şiir tahlillerine rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda hemen hemen her aşamada anlam üzerinde durulduğu ve şiirin içerikte ne ifade ettiğinin anlaşılması için çaba sarf edildiği görülmektedir. Oysa ontolojik metin analizi yöntemi için esas amaç tek başına anlama ulaşmak değil, bunun yanında anlamı taşıyan dil birlikleri, tercih edilen yapılar, şiirdeki biçimbirimler gibi hususlar da incelemeye dâhil edilmektedir. Aynı hususun birçok yaklaşım için de söz konusu olduğunu söylemek güç değildir.

Türk şiir eleştirisinde tematik incelemelerle ilgili yapılan bu değerlendirmelerden sonra bu çerçevede çalışmalar ortaya koyan birkaç örnekten bahsetmek gerekir.

Ahmet Kabaklı'nın yaptığı şiir incelemelerinin tematik odaklı olduğu söylenebilir. Kabaklı, *Şiir İncelemeleri* adlı eserinde her tür ve devirden aldığı şiirleri içerik olarak sorgulamış, şiirden edindiği izlenimleri bilimsel bir üslupla ifade etmiştir. Ele aldığı şiirleri çoğu zaman bölüm bölüm açıklamış, bazı denemelerinde şiir ve yazıldığı dönem arasında ilişki kurmuştur. Kabaklı'nın tahlillerinde yapıyı göz ardı ettiği; psikanaliz, estetik gibi alanları dikkate almadığı; şerhlerde olduğu gibi büyük oranda anlama yoğunlaştığı görülmektedir.

Tematik dikkatle şiir incelemesi yapan bir başka isim ise Türk şiirinin önemli şairlerinden olan Gülten Akın'dır. Akın, *Şiir Üzerine Notlar* adlı eserinde farklı şairlerin şiirleri hakkında değerlendirmeler yapmıştır. Akın'ın bu eserinde şiir inceleme yöntemi olarak herhangi bir tarz ortaya koymadığını, genellikle tematik yaklaşımla şiirleri ele aldığını söylemek gerekir. Usta şairin eserine “Türk Şiirinde İçerik Gelişimi Üstüne Notlar” başlığıyla giriş yapması da bu yargıyı desteklemektedir.

Yeni Türk edebiyatı alanında yapmış olduğu çalışmalarıyla bilinen Ali İhsan Kolcu, şiir inceleme alanında temayı önemseyen bir başka isimdir. *Modern Türk Şiiri I Şiir Tahlilleri* adlı eserinde Kolcu, farklı şairlerin şiirlerini herhangi bir yönetime bağlı kalmadan tahlil etmiştir. Bu incelemelerde temelde yoğunlaşılan hususun tema olduğu söylenebilir. Kitabın diğer isminin *Modern Türk Şiirinin Tematik Panoraması* olması da Kolcu'nun temel gayesinin tema olduğunu, modern Türk şiirinin tematik olarak çerçevesinin çizilmek istendiğini ortaya koymaktadır.

2.5.2. Bütüncül yaklaşıma dayalı şiir incelemesi

Bütüncül yaklaşımla yapılan şiir incelemesi çalışmalarında araştırmacılar birçok yöntemi birlikte kullanmayı uygun görmüşler. Bu çalışmalarda araştırmacılar modern yaklaşımlar ve geleneksel yaklaşımlardan hareketle yeni yollar aramışlar ve şiirin ortaya koydukları yöntemlerle irdelendiğinde daha doğru ve daha iyi şekilde anlaşılabilceğini ifade etmişlerdir.

Bütüncül yaklaşımla şiir tahlili yapan araştırmacıların başında Şerif Aktaş gelmektedir. Aktaş, birinci baskısı 2009 yılında yapılan *Şiir Tahlili* adlı çalışmada metni şekillendiren dile, metnin yapısıyla etkileşim içinde kurulan temaya, metnin ifadede tercih ettiği anlatım tekniklerine, dönemin estetik ve tarihsel söylemine ve şairden hareketle dönemin özelliklerine ulaşmaya çalışmaktadır. Aktaş temelde metni merkeze alan ve metni kuran unsurların tümünden hareketle bir tahlil yöntemi ortaya koymaya çalışmış, aynı zamanda özellikle şiirle ilgili özgün düşünceler ileri sürmüştür.

Aktaş'ın şiir tahlil yönteminde; zihniyet, yapı, tema, dil, ahenk başlıklarına yer verilmiştir. Bir şiirin ancak bu hususlar çerçevesinde tam ve doğru bir biçimde anlaşılabilceğini ileri sürmüştür. Aktaş'ın (2009, s. 29) bu yöntemde ilk olarak yer verdiği konu şiir ve zihniyet ilişkisidir. O, her şiirin üretildiği zamandan izler taşıdığını ve o zaman diliminden kopuk bir şekilde değerlendirilemeyeceğini şu ifadelerle dile getirmiştir:

İnsan tarafından meydana getirilen her eser, ortaya çıktığı zaman dilimine ait özelliklerden yararlanır ve dönemini farklı bakımlardan temsil eder. Çünkü o, döneminin ürünüdür. Metnin ortaya konulduğu döneme hâkim zevk ve anlayış eserin yapı, tema ve anlatımında kendisini hissettirir. Öyleyse metnin örgüsünde ve ifadesinde yazıldığı döneme ait her türlü

güç ve insani imkânların birlikte oluşturduğu bir zevk ve anlayış, eserde varlığını sürdürür.

Şiir ve zihniyet ilişkisini kuracak kişinin, eserin yazıldığı dönemin en geniş anlamda kültürel değerleri, yaşam tarzı, insanlar arası ilişkileri düzenleyen güç ve kurallar bütünü hakkında bilgisinin olması gerekir. Aktaş, şiir ve zihniyet ilişkisinden sonra metni temele alarak yapı meselesine yönelmiştir. Şiirde yapı, diğer edebî türlere göre daha çok önemsenmesi gereken bir unsurdur. Çünkü şiirin esas taşıyıcısı ve aynı zamanda onu görünür kılan araç yapıdır. Bu sebeple Aktaş'ın da (2009, s. 30) ifade ettiği gibi “şiirdeki birimleri birleştiren kuralları metinden hareketle belirlemek, sonra da bu kuralların uygulandığı şiiri yapı yönünden incelemek gerekir”.

Aktaş'ın tahlil yöntemini anlatırken üzerinde uzun uzadıya durduğu kavramlardan biri de temadır. Onun temayı ele alış tarzını farklı kılan esas mesele ise yapı ile temayı birbirinden kopuk düşünmemesidir. O, bu iki unsur arasındaki ilişkiyi gösteren ile gösterilen arasındaki münasebete benzetir ve temayı şöyle tanımlar: “...yapıyı meydana getiren birimlerin kesiştiği, birleştiği anlam değerinin en kısa ve yalın ifadesi temadır, bu da soyuttur. Bu soyut anlam, metindeki birimlerin merkezindedir, onlarla vardır, onların varlığında somutluk kazanır” (2009, s. 31). Aktaş, olağandan farklı olarak temayı bulmanın yolunun ise yapıyı meydana getiren ses ve anlam kaynaşmasından oluşan birimlerin tümünün birleştiği anlam değerini belirlemekten geçtiğini dile getirir.

Aktaş, şiir incelemesinin bir diğer basamağının “dil” olduğunu düşünmektedir. O, şiirde kullanılan dilin özgün, bireysel duyarlılıkların farklı ve yeni bir tarzda ifadesi olduğunu söylemiştir. Dil-söz ayrımı hakkında açıklama yaparak, şiirde esas olanın dilden ziyade söz olduğunu, bu sebeple şiir metinlerindeki dil göstergelerinin ifade edilen değerleri nerede, nasıl ve ne zaman kazandıkları, şairin bunları seçmede ve kullanmadaki maharetinin derecesi ve özellikleri üzerinde düşünmek şiir dilinin oluşumunu ve kullanılışını kavramak için vazgeçilmez hususlardır. Bu bağlamda Aktaş'ın yapmak istediğinin sıradan bir üslup incelemesinden farklı olduğunu söylemek gerekir.

Son olarak Aktaş şiirde ahenk ögesi üzerinde durmuş, şiirde ahengin anlam, ses akışı, söyleyiş, ritim ve ses benzerlikleriyle sağlandığını ifade etmiştir. Aktaş'ın burada vurguladığı husus vezin, ölçü, uyak veya kafiye değil, tam aksine çoğu zaman görünmeyen ama şiirde bütünlüğü sağlayan “ahenk hissi”dir. Bu sebeple iyi ve saf şiirde ahengi kurmanın tek bir yolu vardır, onun dışındaki hiçbir kurulum aynı hissi

uyandıramaz. Üretilen bu terkip ise tam olarak tanımlanamaz, bunun belirli bir formülü de yoktur. Ancak Aktaş'ın ifade ettiği ahenk unsurları üzerinde tahliller yaparak şiirin her anlamda orijinal bir sistem olduğu ortaya konulabilir. Aktaş'ın ahenk incelemesindeki temel gaye de budur.

Aktaş, şiir çözümlemesini ve tahlilini ifade ettiği yöntem ile sınırlamanın doğru olmadığını; çağın getirdiği yenilikler, şiir teorisi alanındaki gelişmeler, dil bilimi çerçevesinde ortaya konulan bilgi ve teorilerle bu yöntemin daha da zenginleştirilebileceğini ifade etmiştir.

Aktaş'ın dışında bütüncül yaklaşımla şiir tahliline girişen bir diğer araştırmacı ise İsmail Çetişli'dir. Çetişli, *Metin Tahlillerine Giriş I: Şiir* (2010) adlı eserinde öncelikle şiirin tanımı; dil, muhteva, yapı, üslup gibi unsurları; düzyazıdan farkı üzerinde durmuş, daha sonra metin tahlili ile ilgili düşüncelerini ifade etmiştir. Çetişli şiir tahlilinde şu unsurların sorgulanması gerektiğini belirtmiştir: Şiirin yazıldığı ortam, muhteva, yapı ve dil ve üslup. Çetişli'nin şiir tahlil yöntemini, Aktaş'ın yönteminden farklı kılan birkaç husus vardır. Bunlardan ilki “zihniyet” yerine daha açık bir ifadeyle “şiirin yazıldığı ortam” kavramıdır. Temelde iki kavram da aynı şeye karşılık gelmektedir. Yine bunun gibi Aktaş'ın “tema” dediğine Çetişli “muhteva” demiştir. Bu iki kavram temelde aynı anlamları düşündürmemekle birlikte iki farklı yöntemde birbirlerinin karşılığı olarak düşünülebilir. İki yöntem arasındaki büyük farklılıklardan biri ise Aktaş'ın temadan önce yapıya yer vermiş olmasıdır. Çünkü Aktaş'a göre temayı belirleyen yapıdır, dolayısıyla yapı tam olarak irdelenmeden temaya ulaşılamaz. Ancak Çetişli, önce tema üzerinde durmuş, daha sonra yapıyı ele almayı uygun görmüştür. Yapıda ise Aktaş'ın yaptığı gibi dil bilimin bilgi ve teorilerinden yararlanmak yerine geleneksel yöntemde olduğu gibi vezin, kafiye, ses tekrarları gibi şiirin dış şekliyle ilgili unsurlar üzerinde durmayı tercih etmiştir. Çetişli aynı tavrı dil ve üslup incelemesinde de devam ettirmiştir. Bu yönüyle Aktaş'ın ortaya koyduğu yöntemin daha kapsayıcı ve daha modern olduğu söylenebilir. Çetişli daha çok geleneksel verilerden hareket ederek yöntemini oluşturmaya çalışmıştır. İkisi için de ortak olarak söylenebilecek şey, şiiri tüm unsurlarıyla yani bütüncül bir şekilde ele alma gayesidir.

Çetişli ve Aktaş'ın dışında şiirin tüm unsurlarını tahlilde gözetmeye çalışanlar Nurullah Çetin, Ramazan Gülendam ve Mehmet Narlı'dır. Bu araştırmacılar,

Tanzimat'tan Bugüne Yeni Türk Edebiyatı Şiir Çözümlemeleri (2011) adlı çalışmalarında ifade edilen dikkatle şiir tahlilleri yapmışlardır. Gülendam, yaptığı tahlillerde şiirin muhtevası ve şiirde şekil, ahenk, dil ve üslup şeklinde iki bölüme yer vermiştir. Gülendam'ın muhtevaya uzunca yer verdiğini; aynı derinliğin şekil, ahenk, dil ve üslup unsurlarının irdelenmesinde olmadığını söylemek yanlış olmaz. Şekil başlığı altında ise daha çok vezin, kafiye, tekrarlar ve söz sanatları üzerinde incelemeler yapıldığı görülmektedir. Bu incelemelerde dönemin özellikleri ve eser arasında ilişkiler kurulduğu da ayrıca dikkat çekmektedir. Aynı eserde Çetin'in yapmış olduğu tahlillerde ise temelde aynı başlıklar altında çözümlemeler gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Çetin, Gülendam'dan farklı olarak her iki bölümü de alt başlıklar hâlinde detaylandırmaya çalışmıştır. Çetin, muhteva yerine “içerik” kavramını kullanmış, bunun altında ise konu, izlek (a. İdeolojik düşünce, b. Doğacı düşünce), olay, varlık, duygu, görüntü (a. Nesnel görüntü, b. Soyut görüntü) ve anlam başlıkları dâhilinde inceleme yapmayı tercih etmiştir. Şekil unsuru altında ise sadece nazım şekliyle ilgili bilgi vermeyi uygun görmüştür. Çetin, dil ve üslubu birlikte değerlendirmiş, ahenk unsuruyla ilgili olarak ses ve kelime tekrarları, vezin hakkında kısa bilgiler vermiştir. Çetin de tıpkı Gülendam gibi içerikle ilgili ayrıntılı tahliller yaparken şekil, dil, ahenk ile ilgili yaptığı tahlillerde yüzeysel ifadelerde bulunmayı yeterli görmüştür. Nurullah Çetin, *Şiir Çözümleme Yöntemi* (2015) adlı eserinde de hemen hemen aynı yöntemi kullanmıştır.

Son yıllarda bütüncül yaklaşım şeklinde adlandırılabilen yöntem adı altında hem geleneksel hem de modern metotları kapsamı açısından Aktaş'ın ortaya koyduğu şiir tahlil yönteminin diğer yöntemlere göre daha kapsayıcı olduğu ifade edilebilir. Çünkü Çetışli, daha çok geleneğe bağlı kalarak güncel gelişmeleri göz ardı etmiş; Çetin, Gülendam ve Narlı ise yaptıkları tahlillerde Aktaş kadar derine inmemişlerdir. En nihayetinde söz konusu araştırmacıların yaptıkları tahlillerle sonraki çalışmalara rehberlik edeceği göz ardı edilemez.

2.5.3. Modern yaklaşımlara dayalı şiir incelemesi

Türk şiir eleştirisinde, modern anlamda çalışmaların çok eski bir tarihe sahip olduğu söylenemez. Ancak bu konuda fikirleriyle farklı bir yerde duran, klasik şerh geleneğine karşı çıkan ve modern metin tahlilinin yolunu çok önceleri açan araştırmacı Ali Nihat Tarlan olmuştur. Tarlan, 1937 yılında İstanbul'da yayımladığı *Metinler Şerhine*

Dair isimli eserinde, şiir incelemenin metne dönük olarak yapılmasına dikkat çeker. Şiirin ise iç ve dış olarak ele alınması gerektiğine işaret eder. Şiiri, onu meydana getiren sanatkarın iç benliğini ve o devrin hususi karakterini yansıtan değerli bir vesika olarak görür. Şiir incelemesinin esas amacının ise şiirin kendisini incelemek (yapısalcı), şairin bilinçaltında olanları şiire yansıdığı şekliyle anlamak (psikanalitik), şairin duygu ve düşünce dünyasını kavramak (psikolojik) olduğunu ifade eder.

Tarlan aslında yapısalcılık, psikanalitik gibi modern yöntemlerin isimlerini zikretmeden şiir tahlillerinde kullanılması gerektiğinden söz etmiştir. Ancak Tarlan'ın bu düşünceleri şerh geleneği içerisinde çok yer edinememiş, araştırmacılar farklı arayışlara girmişlerdir. Doğrudan ilişkili olmasa da 1950'li yıllar, Tarlan'ın şiir inceleme yönteminin yansımalarının görüldüğü dönem olmuştur.

Bunda İkinci Yeni şiirinin etkili olduğu söylenebilir. Bu akım ile Türk şiirinde yeni bir kırılma yaşanmış ve bambaşka bir süreç başlamıştır. Şiirde anlamın sınırları zorlanmış, sözcükler üzerinde deformasyona gidilmiş, anlamsızlığın anlamı savunulmuştur. Yani bu süreç anlaşılması zor bir şiir havuzunun oluşmasına yol açmıştır. Bu sebeple anlamın zorlandığı bu eserleri veya çok sesli özelliğe sahip modern şiirleri analiz edebilmek için yeni ve farklı yaklaşımlara ihtiyaç duyulmuş, eleştirmenler üretilen eserleri değişik bakış açılarıyla tahlil edip daha anlaşılır kılma çabası içine girmişlerdir. Bu durumun yaşanmasında elbetteki Batıda sanat ve felsefe alanında görülen gelişmeler de etkili olmuştur. Edebiyat eleştirisinde özellikle İngiltere ve dönemin Sovyetler Birliği'nde metin ve okur odaklı olarak ortaya atılan kuramlar Türk Edebiyatı eleştirmenlerini derinden etkilemiştir. Dolayısıyla özellikle şiir eleştirisinde daha önce de ifade edildiği gibi psikanalitik, yapısalcılık, göstergebilim, duygusal etki kuramı, arketip eleştiri, alımlama estetiği vb. modern yaklaşımlar kullanılmaya başlanmıştır.

Şiir eleştirisinde yaşanan bu gelişmelerin mimarlarından biri Mehmet Kaplan'dır. Kaplan'ın şiir inceleme metodunun özünü 1952'de ilk baskısı yapılan *Şiir Tahlilleri I* (Tanzimat'tan Cumhuriyete) ve 1964'te yayımlanan *Şiir Tahlilleri II* (Cumhuriyet Devri Türk Şiiri) adlı eserlerinde görmek mümkündür. Bu iki eserinde modern Türk edebiyatının belli başlı devrelerinde üretilen lirik metinleri özgün yöntemlerle çözümleyen Kaplan, *Şiir Tahlilleri I*'in ön sözünde ilk olarak şiir tahlilinin niçin gerekli olduğunu ifade eder. Ona göre edebiyat tarihleri mahiyetleri icabı, edebiyat hakkında

müşahhas bir bilgi vermezler. Geniş bir zaman kadrosu içerisinde, çok sayıda sanatkâr ve eserden söz etme mecburiyeti nedeniyle genel ve kapalı olduklarını söyler (Kaplan, 2009, s. 9). Bu düşünce Kaplan'ı şiir metnlerinin daha iyi anlaşılması için çözüm yolu aramaya itmiştir. Çünkü ona göre “metnin derinliğine nüfuz edebilmek için” tahlile ihtiyaç vardır. Bunun için ise sadece söz konusu eseri ele almak, onun dışına çıkmamak gerekir. Böyle bir tahlilin ise belli bir yöntemi olmalıdır. Kaplan bu hususa dikkat çekerek hiçbir metnin “muayyen bir usule ve düşünceye göre okunmadıkça” tam olarak okurda karşılık bulamayacağına değinir.

Türk edebiyatındaki metin tahlil çalışmalarına da değinen Kaplan (2009, s. 10-11) metin tahlilinin ne olmadığı ile ilgili şu cevabı verir:

Türkiye’de metin tahlilinden ne kast olunduğu pek belli değildir. Umumiyetle bundan, metinde geçen yabancı kelimelerin izahı, veznin, şeklin ve edebî sanatların belirtilmesi anlaşılmaktadır. Bu basit görüş, edebiyat tedrisatını, metin tahlili adı altında, insicamsız bir teferruat bilgisi hâline getirmektedir. Edebiyat tarihinin verdiği umumi fikirler müşahhas eserden ne kadar uzak ve faydasız ise, müşahhas eserden çıkarılan ve ne işe yarayacağı bilinmeyen teferruat bilgisi de o kadar boş ve hakiki sanat anlayışına yabancıdır. ...Hasılı metin tahlili, umumiyetle zannolunduğu gibi yabancı kelimelerin manalarını bilmek, vezin ve şekli buldurmak, edebî sanatları göstermek suretiyle teferruatı ortaya dökmekten ibaret değildir. Metinde mevcut her şeyi manalandırmak, müellifin şahsi davranış tarzına bağlamak, bütün ile arasındaki münasebeti ortaya çıkarmak icap eder.

Kaplan, şiirde varlık bulan her şeyi dikkate alma ve bütün içerisindeki değerini tespit etme amacıyla tahlillerinde tek bir yönetime odaklanmamıştır. Bu sebeple, esere yönelen ve anlamlandıran olarak okur odaklı yapısalcılık, göstergebilim, duygusal etki kuramı, arketipçi eleştiri, yeni eleştiri, izlenimcilik gibi modern kuramları şiir tahlil usulü olarak kullanmıştır. Bazı tahlillerinde bu metotların bazılarını bir arada kullanmış, bazı tahlillerinde ise bu yaklaşımlardan faydalanarak bir yöntem belirlemiştir. Ancak o bunu tek başına yeterli görmez ve bu anlamda devir-şahsiyet-eser unsurlarından da faydalanır. Kaplan'ın tahlillerinde edebî eserin üretildiği devir ve nesil, sanatkârın hayatı ve muhiti eserin anlaşılmasında etkin rol oynar. Yani Kaplan şiir tahlili yaparken tek bir yönetime bağlı kalmadığı gibi kesin bir yöntem ortaya koymaktan da uzaktır. Ancak Kaplan'ın şiir

tahlil usulünün temelinde Jung, Freud, Adler gibi psikanalitik uzmanlarının görüşleri ile ilgili olduğu söylenebilir.

Kaplan'ın açtığı bu yolun, onun öğrenciliğini ve asistanlığını yapan İnci Enginün, Zeynep Kerman, Orhan Okay, Abdullah Uçman gibi araştırmacılar üzerinde etkili olduğunu söylemek çok doğru olmaz. Bu isimlerden İnci Enginün Yeni Türk edebiyatı tarihi alanına yönelmiş, yine Abdullah Uçman da çalışmalarını Namık Kemal, Ziya Paşa gibi Tanzimat edebiyatının önemli şahsiyetleri üzerinde gerçekleştirmiştir. Zeynep Kerman ise daha çok Cumhuriyet öncesi Türk edebiyatı hakkında araştırmalar yapmış, ama çoğunlukla roman ve hikâye alanında tahliller yapmıştır. Kerman, şiirle ilgili yaptığı incelemelerde ise tematik yöntemi kullanmıştır. Orhan Okay'ın; izlediği tarz, çalışma şekli, ortaya koyduğu eserler bakımından diğerlerinden farklı olsa da tam olarak şiir tahlilinde Kaplan tarzını benimsediği ve devam ettirdiği söylenemez.

Kaplan'ın modern yaklaşımlar temelli tarzı yeni Türk edebiyatı alanında çalışan araştırmacılara örnek olmuştur. Özellikle son yıllarda modern yaklaşımlarla şiir tahlili çalışmalarının sıklıkla yapıldığı görülmektedir. Orhan Okay ve onun akademisyen öğrencileri bu anlamda değerli çalışmalar ortaya koymaktadırlar.

Kaplan'ın şiir tahlillerini hatırlatan çalışmaları ile Himmet Uç, şiir metinlerine estetik ve psikolojik yönden yaklaşarak, izlenimci bir eleştiri yerine daha geçerli olan bir yöntem kullanır. Uç'un bu yöntemi, Türk şiir eleştiri geleneğinde eksik olan estetik ve psikanalitik yaklaşımın etki alanını genişletmiştir. Uç, incelemelerinde şairlerin hayat serüvenlerine dikkat çeker, şairin şiiri hangi şartlar altında yazdığını önemser. Uç'un şiir inceleme alanındaki bir diğer özelliği ise estetik eleştirinin imkânlarından faydalanmasıdır. Bu anlamda şiir çalışmalarında, estetik güzelliği nesnel ölçütlerle ortaya koymayı hedeflediği ifade edilebilir.²

Bu alanda ciddi çalışmalardan biri de Gıyasettin Aytaş'ın *Çağdaş Gelişmeler Işığında Şiir Tahlilleri* (2011) adlı eseridir. Bu eserde Aytaş psikanalitik, yapısalcılık,

² Himmet Uç'un şu çalışmaları, şiir eleştirisi alanında önemli eserlerdir:

Uç, H. (2003). *Edebiyat ve eleştiri*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Uç, H. (2009). *Tevfik Fikret'in psikobiyografisi*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Uç, H. (2005). *Şiirimize estetik ve felsefi bakışlar*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Uç, H. (2007). *Huzurun adamı Ahmet Kutsi Tecer*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Uç, H. (2012). *Namık Kemal kitabı*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Uç, H. (2008). *Psikanalitik edebiyat*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

Uç, H. (2012). *Dev ve dahi Necip Fazıl Kısakürek şiir ve ruh dünyası*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.

ontoloji, hermeneutik, epistemoloji, metin dil bilim gibi modern eleştiri kuramları hakkında bilgi vermiş ve bu yaklaşımları kullanarak şiir tahlilleri yapmıştır. Aytaş, bütün tahlillerinde metin dil bilimin verilerinden faylanmakla birlikte özellikle hermeneutiğin imkânlarını da tercih etmiştir. Aytaş'ın tahlillerinde bir sistemin varlığından söz etmek mümkün olmasa da modern yöntemleri kullanması bakımından yaptığı çözümlemelerin ufuk açıcı olduğu söylenebilir.

Modern metin tahlili yöntemlerinden sayılan ontolojik metin analizi yöntemi ise son yıllarda özellikle şiir tahlillerinde kullanılmaktadır. Aslında ontolojik metin analizi, birçok yöntemi bünyesinde birleştiren bir yöntemdir. Ancak dil-söz ayrımını önemsemesi, dil yapılarını dikkate alması, her yönüyle metin odaklı olması ve özellikle başlı başına bir kuram olarak geliştirilmesi sebebiyle modern yaklaşımların içerisinde değerlendirilmektedir. Köktürk (2003), İçli (2008), Kardaş (2014), Öcal (2008), Aykanat (2013), Gürbüz (2014), Issı (2004), Hazer (2014), Demircan (2014), Altunkaya (2013), Sarıçiçek (2009), Sarıçiçek (2008), Taşkesen (2015), Deger (2015), Bingöl ve Cığa (2014), Azap (2013), Aldırmaz (2016), Yılmaz (2016) gibi araştırmacılar ontolojik metin analizi yöntemi ile farklı şiirleri tahlil denemesinde bulunmuşlardır.

Bundan sonraki bölümde bu çalışmanın temelini oluşturan ve şiirlerin öğretiminde uygulanan ontoloji, sanat ontolojisi ve ontolojik metin analizi yöntemi hakkında bilgiler verilecektir.

2.6. Ontoloji ve Ontolojik Metin Analizi Yöntemi

Modern sanat felsefesi içerisinde bir disiplin olan ontoloji, son yıllarda sanat eserlerinin incelenmesinde uygulanan bir yöntem hâline gelmiştir. Bir metne çeşitli açılardan –mesela hermeneutik, yapısal, göstergebilimsel, metin dil bilimsel, anlam bilimsel vb.– yaklaşmak elbette mümkündür. Hiçbir metot, bu anlamda mutlak değildir. Böyle olduğu için her metot, metne nüfuz etme yollarından sadece biri olacaktır. Ontolojik metin analizi yöntemi de bunlardan biridir. Aslında bu yöntemi, metin odaklı şiir eleştirisi alanında değerlendirmek de mümkündür. Çünkü bu yöntemde sanatsal bir yaratma olarak şiirin kendisi, yani metin dikkate alınır. Temel olarak metindeki dilsel yapılardan hareketle şiirin bünyesine gizlenmiş anlama ulaşılmaya çalışılır. Yani incelemenin hiçbir aşamasında metin gözardı edilmez.

2.6.1. Bir kavram olarak ontoloji ve sanat ontolojisi

Ontoloji, varlık anlamına gelen “ontos” ile bilgi anlamına gelen “logos” sözcüklerinin birleşiminden oluşan ve varlık bilimi biçiminde ifade edilebilecek Yunanca bir kavramdır. Ayrıca “eski Yunan felsefesinden beri ele alınan ve Aristoteles’in ‘ilk felsefe’ adını verdiği, var olanların özü üzerine bilim” olarak tanımlanmaktadır. Osmanlı Türkçesinde *mebhas-i vücûd*, *ilmü’l-kevn*, *felsefe-i u’lâ*, *ilmü’l-mükevvenât* ve *mebhas-i ledünniyât* gibi terkipler de ontoloji kavramıyla ilgili olarak kullanılmıştır (Bayram ve Erdemir, 2008, s. 76). *Türkçe Sözlük*’te ontolojinin sözcük anlamı kısaca “varlık bilimi” şeklinde verilmiştir. Ahmet Cevizci’nin *Felsefe Sözlüğü*’nde, “varlığa veya gerçekliğe ilişkin genel araştırma” şeklinde tanımlanan ontolojinin metafiziğin temel dallarından biri olduğu ifade edilmiştir. Cevizci’ye (2011, s. 329) göre ontoloji, “Neyin gerçekte var olduğu”, “var olan şeylerin hangi kategorilere sokulabileceği”, “varlığın hangi tarzlarının olduğu” ve “varlığın hangi anlamlarda kullanıldığı” gibi soruları cevaplamaya çalışan, araştırmalarını tamamen rasyonel bir zemin üzerinde ve spekülative bir tarzda gerçekleştiren bir disiplindir. Demir ve Acar’ın (2005, s. 308) *Sosyal Bilimler Sözlüğü*’nde ontoloji, “varlığın niteliği, yapısı, ortaya çıkışı ve değişimini, değişik toplumlarda ve zamanlarda ortaya çıkan farklı varlık kavrayışlarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi konu edinen disiplin” şeklinde tanımlanmıştır. *TDV İslâm Ansiklopedisi*’nde ontoloji daha çok felsefe dalı olarak ele alınmış ve tanımı şu şekilde yapılmış: “varlığı var olması bakımından konu edinen, temel varlık kategorilerini ve ilkelerini araştıran, duyu ötesi varlıkların kanıtlanmasını amaç edinen felsefe dalı” (2007, c. 33, s. 355). Bozkurt (2014) ise Roman Ingarden’a dayanarak ontolojiyi, varoluş olanağı bulunan değişik nesneleri açıklamak için kavramsal araçları tanımlayan ve belirleyen bir disiplin olarak açıklamıştır. Kısacası ontoloji, “var olan birşey olarak var olanın bilimi”dir (Tunalı, 2014, s. 16).

Ontolojinin temel problemi ise varoluşla öz arasındaki ilgiyi tespit etmektir. Pozitif bilimlerin verilerinden yararlanarak madde, ruh, hayat gibi varlıkların ve bunların kombinasyonlarının kökenini araştırır. Ayrıca varlıkları veya olguları/görüngüleri göründükleri şekilde değil, bizzat kendi hâllerleriyle araştırmayı konu edinen felsefenin ve metafiziğin bir kısmı anlamına da gelir; her ne kadar olgunun ontolojisi yapıyorsa da bu anlamda ontoloji olgu bilime karşıttır (Çelebi, 2014, s. 79). Tunalı (2014, s. 38) ise varlığı ele alış şeklini vurgulayarak ontolojiyi şöyle tanımlamıştır:

Ontolojinin tanıdığı evren, tamamıyla baştanbaşa sıkı sıkıya belirlenmiş bir düzendir, kanunlu bir yapıdır. Bu reel varlıkta keyfi hiçbir şey yoktur, keyfi olarak hiçbir şey meydana gelemez. Tesadüfün de bu evrende yeri yoktur. Hatta o kadar ki hürlük bile belirlenmiş, karara bağlanmıştır. Bunun içindir ki reel varlıkta mikro varlıklardan evrene, ruhi ve tinsel varlığa kadar her bir varlık alanında sağlam ve sıkı bir karar verme hüküm sürer.

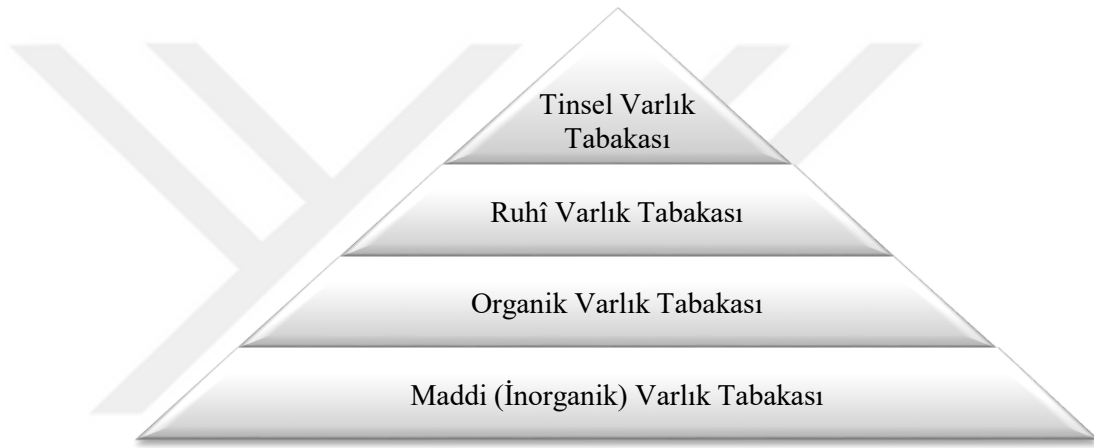
Bilindiği üzere ontoloji terimini 1636'da ilk kullanan kişi Rudolf Goclenius'tur. Abraham Calovius ise ontolojiyi, metafizik terimi yerine kullanmıştır. Yine bu tarihlerde Johannes Clauberg adlı bir Descartesçi da "ontosophia" terimini önermiştir. Ancak ontoloji Christian Wolff ile A. G. Baumgarten'in kullanımlarıyla terimleşmiş ve bağımsız bir felsefe disiplini hâline gelmiştir (Güzel, 2008, s. 223). Bu durumda Wolff, ontolojik felsefe biliminin kurucusu olarak düşünülebilir fakat çağdaş ontoloji ile Wolff'a dayanan klasik ontoloji arasında isim benzerliği dışında başka bir ortak yan yoktur. Çünkü Wolff ontolojisi, bir kurgusal bilim yani metafiziktir. Oysa çağdaş ontoloji, yeni ontoloji, bir metafizik olmadığı gibi ana özelliği metafizik karşıtı oluşudur (Tunalı, 2014, s. 9). Ontolojiyi başlı başına felsefi bir disiplin olarak değerlendiren Christian Wolff'tan sonra 1930'da Roman Ingarden sanat eserlerinde varlık tabakalarından söz ederek hem ontolojiye hem de estetiğe yepyeni bir bakış açısı kazandırmıştır (Bayram, 2003, s. 12). Kısacası, daha çok felsefeye dayalı bir kavram olan ontoloji, bir bilim dalı olarak felsefeciler tarafından üretilmiş, sonraları felsefenin bir alt dalı olarak değerlendirilen sanat felsefesi ilgililerince geliştirilerek içerisinde estetik unsur taşıyan sanat ve bilim dallarının hemen çoğuna ulaştırılmıştır. Ancak "Varlık nedir?", sorusu, çok daha eskilere, antik dönem filozoflarına kadar geriye gider. Söz gelimi, Platon'da varlık, bir "ontos on (hakiki varlık)" olarak idea'nın varlığıdır. Aristoteles'te ise "Var olan nedir (ti esti)?" sorusunun cevabı, "Vardır (to de ti)", yeni, temel bir "on he on" yani "Var olan birşey olarak var olan"dır. Aristoteles'in bu varlık tanımıyla birlikte yeni bir bilim olan metafizik (prote philosophia) ortaya çıkar. "Metafizik, var olanı, var olan bir şey olarak inceleyen bir temel bilimdir." (Tunalı, 2014, s. 9).

Modern ontolojinin temel problemi olan var olan ya da varlık problemi daha temelli olarak Aristoteles'te kendini gösterir. Aristoteles, yalnız madde yönünden değil, nedensellik bakımından da var olanı belirlerken etkiye dayanan bir tavır alır. Bu, Aristoteles'in dört neden teorisinde açıkça görülür. Söz konusu teoriye göre var olanı

belirleyen dört neden vardır: *Maddi neden, biçim nedeni, amaç nedeni ve hareket ettirici neden*. Aristoteles, var olanı belirlemek isterken, nedensellik ilkesine bütün bu nedenlerle sıkı sıkıya bağlı kalır. Dolayısıyla böyle bir tavır içinde, var olanı var olanın dışında bulunan mantık çerçevesindeki ilkelerle açıklama çabası metafizik bir felsefedir, yani dogmatik, kurgusal ve kritiksiz bir ontolojidir. Bu ontoloji ise gerçekte reel varlığa özgü bir görüş noktasına varmaz, olduğu gibi alındığında o bir ontoloji bile değildir. Sadece ideal bir varlık mantığı olarak kalır ve bu ideal varlığın yapılarını, hiç kontrol etmeden reel varlığın yapıları olarak kabul eder (Tunalı, 2014, s. 10, 11). Buna karşılık Nicolai Hartmann'ın geliştirdiği yeni ontoloji somut olan var olanlardan hareket eder ve bunun sonucu olarak da mantık ve varlık arasında herhangi bir değiştirmeye düşmekten kurtulur. Hartmann'a göre gerçek ontoloji, mantiki tabakaya dayanan düşünce karşısında eleştirel bir tavır almalıdır. O ne akılcı ne de akıldışı olacak. Bunun sonucu olarak da yeni ontolojinin eleştirel bir ontoloji olması gerekir. Bu ontoloji için var olan yalnız var olan bir şey olarak vardır. Dolayısıyla yeni ontoloji ne ispatçıdır ne de anlaşılabilir bir metafiziktir (Tunalı, 2014, s. 14). Çünkü yeni ontolojinin hareket ettiği temel soru, varlık sorusu değil, var olan bir şey olarak var olandır, yani var olanın varlığı sorusudur. Bu soru varlığı somut olarak var olanda kavramaya götürür. Varlığı somut olanda kavramaya çalışma ise metafiziğe giden yolu kapamış olur (Tunalı, 2014, s. 23)

Bütün düşünce sistemini ontoloji üzerine kuran Nicolai Hartmann, varlığın çeşitlilik içinde bir bütünlüğünün olduğunu, yine varlığın tabakalarının ve varoluş tarzlarının bulunduğunu ancak bunların hepsinin varlığa ait şeyler ve varlığın bir yüzü olduğunu ileri sürmüştür. Nicolai Hartmann varlığın temelini kuran yasaları, varlık alanının farklı özellikler taşıyan ve aralarında birbirini gerekli kılan katlardan kurulu bir bütün olduğunu açıklamayı amaçlamıştır. Onun yeni ontolojisi varlığın tanımlanmasından çok açıklanmasına, birbirine bağlı varlık katlarının özelliklerini göstermeye önem verir. Varlık alanları kendi başına vardır, varlığı için kendi dışında bir nedeni gerektirmez. Varlık alanları içinde “reel varlık” ile ilgili olanı en kapsamlıdır; bu bağlamda Hartmann'ın ontolojisi, reel varlığın sorunlarını içerir. Varlık bir bütündür, öznenin karşısındadır ve özneye karşı ilgisizdir (Çelebi, 2014, s. 81).

Tunalı'nın aktardığına göre Nicolai Hartmann reel varlığı; inorganik varlık (tüm cansızlar), organik varlık (tüm canlılar), ruhî varlık (bilinç, bireysel tin) ve tinsel varlık (sanat eserleri) olmak üzere dört katmanlı bir yapı şeklinde ele almıştır. Bu dört varlık tabakası üst üste bir tabakalanma gösterir. En altta bulunan varlık tabakası maddi tabaka, yani inorganik tabakadır. Onun üzerinde organik varlık tabakası, daha üstte ruhî varlık alanı ve son olarak da tinsel varlık tabakası bulunur. Yayılma bakımından maddi tabaka en geniş olanıdır. Tabakalar yükseldikçe yayılma oranı azalır. Öyleyse varlığın yapısı tabakalı bir bütün olmakla beraber, biraz piramidal bir yapı özelliği göstermektedir (Tunalı, 2014, s. 26, 27). Bu tabakalar şu şekilde somutlaştırılabilir:



Çelebi, Nicolai Hartmann'ın söz konusu varlık tabakalarını şu şekilde açıklamıştır:

I. Tabaka: Cansız nesnelerin bulunduğu varlık alanı olup buna inorganik tabaka ya da madde katmanı adı verilir. Bu katmanı konu edinen bilim fiziktir, inceleyen ise algı edimidir. Maddeden oluşan bu alan tek katmanlıdır. Burada yer kaplama, düşme, ısınınca genişleme, soğuyunca büzülme gibi olgular geçerlidir.

II. Tabaka: Canlı varlıkların bulunduğu alandır, bu organik tabaka biyolojinin konusunu oluşturur. Yaşamın geçerli olduğu bu alanı sezgi edimi irdeler. Bitkiler alanı iki katmanlıdır, bitkilerde yer kaplama düşme, genişleme, daralma görülür. Yaşam alanında madde ile bağlantı vardır. Yaşam alanının özelliği ise üreme (çoğalma), büyüme, gelişme ve beslenmedir.

III. Tabaka: Burası bilinçli varlıkların alanıdır ve bu alanla da psikoloji ilgilenir. Hayvanlar üç katmanlı varlıklardır, daha önceki iki varlık

alanının özelliğini taşırlar. Bu alan bilinç edimi ile tanınır, edim türü ise tanımadır.

IV. Tabaka: Tinsel varlıkların oluşturdukları bu alanla da felsefe uğraşır. Edim alanı tin ya da ustur ve bu alanda bilme edimi söz konusudur. İnsanın bulunduğu alan dört katmanlıdır, başka deyişle insan dört tabakalı bir varlık alanı oluşturur. Önceki üç varlık alanının dışında insanda tinsel katmanın nitelikleri de bulunur. Bu, en özgür ama en güçsüz tabakadır. Bu dört varlık tabakası birbirleriyle karışmış, kaynaşmış olmayıp nitelik bakımından ayrılıklar gösterirler. Yalnız bu ayrılık, bu varlık alanlarının tümüyle birbirlerinden kopuk, birbirleriyle bağlantısız oldukları anlamına gelmez. En güçlü alan birinci varlık tabakasıdır. Bu katman, üzerinde taşıdığı öteki katmanlara gereksinim duymaz, oysa öteki tabakalar birinci katmana ihtiyaç duyar. I. tabaka olan madde alanında algı, II. tabakada sezgi, III. tabakada tanıma ve son tabakada da bilme edimleri geçerlidir. Bu da madde algıyla, yaşam sezgiyle, bilinç tanımayla, tin bilmeye kavranır demektir. Tinsel alan en özgür ancak en güçsüz alan olup bütün insan başarılarını, uygarlık ürünlerini, insandaki yaratıcı yeteneğin ortaya koyduklarını içine alır ve en geniş varlık ortamıdır. Özgürleşme aşağıdan yukarıya doğru genişler (Çelebi, 2014, s. 83, 84).

Tinsel varlık, reel varlığın en üst tabakasını oluşturmaktadır. Tunalı (2014, s. 40, 41), Nicolai Hartmann'ın düşüncelerine dayanarak tinsel varlık alanının üçe ayrıldığını ifade etmiştir. Bunlar sırasıyla; *kişisel tin* (personaler gesit), *objektif tin* (objektiver geist) ve *objektifleşmiş tin* (objektivierter gesit).

Kişisel tin, tinsel varlığın temelini teşkil etmekle birlikte, kişisel varlık ya da kişisel varlığın bilinci ile ilgilidir. *Objektif tin* ise *kişisel tin*in üzerinde bulunur. *Kişisel tin*den farkı, ortaklık özelliği göstermesidir. *Objektif tin*, tarihin taşıyıcısıdır. Bu anlamda birey üstüdür. Bu iki tinsel varlığın üzerinde bir üçüncü tin olarak *objektifleşmiş tin* yükselir. Diğer tinlerden farkı reel olmamasıdır. *Objektif tin* gibi birey üstüdür. *Kişisel tin* ile *objektif tin*in ana özelliği, reel olmaları idi. Reel olan şey değişen, oluşan, tarihî olan şeydir. Kişinin tinsel eylemleri değiştiği gibi, bir toplumun duygu ve düşünceleri, tavır ve hedefleri de değişebilir. Ama *objektifleşmiş tin*de, böyle birşey, bir değişme ve bir tarihîlik yoktur. Çünkü *objektifleşmiş tin*, zamansız oluşa, ideal olana ve tarih üstü olmaya doğru uzanır. Kısacası, *kişisel tin* ve *objektif tin*, reel canlı olduğu hâlde, *objektifleşmiş tinsel varlık* irreel, ideal bir varlıktır. Ancak yan yana bulunan üç çeşit tin yoktur ya da anılan üç tin varlığı birbirlerinden bağımsız değildir. Tinin üç türlü varlık formu, iç içe girmiştir ve hiçbir şekilde ayrılamaz. Bu durum tinsel varlığın ontik bütünlüğünü sağlar.

Objektifleşmiş tinsel varlık alanı herşeyden önce sanat ile ilgilidir. Çünkü sanat eseri bir *objektivasyondur*, yani bir tinsel içeriğin bir objede ortaya çıkışıdır. Objektivasyon, var olanın olduğu gibi betimlenmesi değil, sujenin bilme süreci içinde var olanda değişiklikler yaparak onu ortaya koymasısıdır. Bir nevi objektivasyon sürecinde yaratma esastır. Tunalı (2014, s. 57), objektivasyonu “insan” sözcüğünü örnek vererek şöyle açıklar:

İnsan dediğimiz zaman, bu kelimeyi belli sesler içinde ifade ederiz. Sesler olmadan bunu konuşma yoluyla ifade edemeyiz. Sesler ise, fiziksel birtakım var olanlar ya da objelerdir. Ama buna karşı belki de, sesler hâline getirmeden yazı yoluyla “insan” kelimesini dile getirebileceğimiz öne sürülebilir. Buna karşı diyebiliriz ki, yazı dediğimiz şey de mekânda yapılan, maddi çeşitten bir şeydir. Demek oluyor ki ister konuşma ve ses, ister yazı yoluyla olsun, her iki hâlde de biz zorunlu olarak “insan” kelimesini reel bir varlık içerisinde dile getiririz. Ama “insan” kelimesi yalnız böyle maddi bir yapıdan mı ibarettir? Onun bir tinsel yanı, bir anlamı yok mudur? Türkçe bilmeyen bir yabancıya istediğimiz kadar insan kelimesini çeşitli tonlardaki sesler ile ya da çeşitli büyüklüklerdeki yazılar ile ifade edelim, bundan hiçbir şey anlamayacaktır. Aynı şekilde bilmediğimiz bir yabancı dilden bize sesler hâlinde verilen kelimeler de bizim için hiçbir anlam taşımazlar, yani hiçbir şey ifade etmezler. Bu olgu şunu gösterir ki her kelime, her söz bir objektivasyondur. Çünkü biz anlamları seslerle ifade ederiz yani anlamları seslerin içine sokarız, koyarız. Bu koyuş içinde anlam, seslerde objektifleşir. Aynı zamanda, bu objektifleşmede sesler bir biçim, bir form kazanmış olur, çünkü anlam, bu süreç içinde seslere form, biçim verir. Aynı şey genişletilerek dil için, kavram dili ve bilim dili için söylenebilir. Çünkü bütün bu objektifleşmelerde söz konusu olan şey, reel ve irreel varlık alanları ve bunlar arasındaki ontolojik bağılıktır.

Tunalı’ya (2014, s. 46) göre nasıl reel dünya ontolojik bir analiz ile çözümlenebiliyorsa ve böyle bir çözüm felsefe bakımından başarılı oluyorsa, aynı ontolojik metodoloji sanat dünyasına, irreel varlık alanına da uygulanabilir. Böyle bir uygulamadan da bir ontoloji doğar; bu ontoloji, reel dünyanın ontolojisi değil tersine irreel bir dünyanın, sanat dünyasının bir ontolojisidir. Bunun için ona *Sanat Ontolojisi* adı verilir. İşte sanat ontolojisinin ilgilendiği varlık alanı ise objektifleşmiş tinsel varlık alanıdır.

Sanat ontolojisi; sanat eserinin (şiirin, heykelin, müzik parçasının) varlığı nasıldır, sanat eserinin varlığı ile öbür varlıklar arasında nasıl bir ilgi ve ayrılık vardır, sanat

eserinin ontik yapısı nedir, bu yapı ile sanat eserine yüklenen değer arasında nasıl bir ilgi vardır gibi sorulara cevap bulmaya çalışan bir alan olmuştur (Tunalı, 2014, s. 47). Aslında sanat ontolojisinin Platon ve Aristoteles'e dayandığı söylenebilir. *Poetika* adlı eserinde Aristoteles, sanat eserini ontik bir bütün olarak ele almış ve edebiyat sanatının ne olduğu ile ilgili sorgulamalar ortaya koymuştur.

Tunalı (2014, s. 48), “ontoloji”nin felsefi bir alan olarak köklü bir geçmişe sahip olduğunu ancak aynı durumun sanat ontolojisi için ifade edilemeyeğini belirtmiştir. Ona göre bir estetik disiplin olarak “sanat ontolojisi” alanında yapılan çalışmalar 20. yüzyılın ikinci yarısına rastlamaktadır.³

2.6.1.1. Ontolojik metin analizi yöntemi

Sanat eseri veya estetik obje, bir var olan olarak, ya bir heykel ya bir tablo veya şiirdir. Bir heykel yapı olarak taş, tunç veya odundur. Resim; bez, kâğıt veya boyadır. Şiir ise sestten başka birşey değildir. Şiiri seslerden ayıran ve onu seslerin üzerine yükseltip bir estetik obje yapan başka bir alan vardır. Yani varlık tarzı bakımından, estetik objenin reel, duyuşal yapısının üzerinde, bu reel yapıdan mahiyetçe ayrı başka bir alanın da varlığı bilinmektedir. Bu alan reel olmayan, duyuüstü, irreel bir varlık alanıdır. Kısacası estetik obje veya sanat eseri reel tabakanın yanında irreel tabakayı da içine alır. Dolayısıyla her estetik objenin, yani sanat eserinin; reel, duyuşal olan bir ön yapı ve irreel, mana veya arka yapı şeklinde zaruri olarak iki ayrı ontik yapıdan meydana geldiği söylenebilir. Ön yapı, sujeden bağımsız olarak kendi başına var olabilirken arka yapı sujeye bağımlı bir

3 Tunalı, sanat ontolojisi alanında yapılan çalışmaları şu cümleler özetlemiştir: İlk olarak sanat eserinin varlığından ve varlık tabakalarından söz açan, *Das Literarische Kunstwerk* (1930) adlı kitabıyla ünlü Polonyalı estetikçi Roman Ingarden olmuştur. Sonra *Das problem des geistigen Seins* (Tinsel Varlık Problemi, 1933) adlı eseriyle Nicolai Hartmann gelir. Genellikle sanat eseri üzerinde yapılmış bir yapı analiziyle bu eserlerde karşılaşırız. 1935 yılında kitabın alt başlığını ‘sanat ontolojisi’ diye koyan Kurt Riezler’in *Traktat vom Schönen*’i yayınlanır. Bundan on sekiz yıl sonra, Nicolai Hartmann’ın *Das problem des geistigen Seins* adlı eserinde geniş konturlar ve aynı şekilde özlü bir form içinde dile gelen düşüncelerini geliştiren, çığır açıcı anısal eseri yayınlanır: *Aesthetik* (1953). Max Bense, *Aesthetica* (1954). En son olarak 1962 yılında yine Roman Ingarden, otuz yıl önce yayınladığı *Das Literarische Kunstwerk* (Edebî Sanat Eseri) adlı kitabını ve genel bir sanat ontolojisi yönünde tamamlayan *Untersuchungen zur Ontologie der Kunst* (Sanat Ontolojisi Üzerine Araştırmalar, 1962) adlı kitabını yayınlar. Bu arada bu kitabın yazarının Viyana Üniversitesinde yaptığı “Versuch einer objektiven Definition der Schönheit Anschluss an die moderne Ontologie (Yeni Ontolojiye Dayanarak Güzelliğin Objektif Bir Tanımı Denemesi, 1954)” adlı doktora tezini sayabiliriz (Tunalı, 2014, s. 48).

varlık tarzına sahiptir. Bu düşünce sanat eserinin ya da estetik objenin varlık tarzı bakımından reel olan bir ön yapı ile irreal olan bir arka yapıdan meydana gelmiş ontik bir bütün olduğunu göstermektedir (Tunalı, 2011, s. 16-19).

Ontolojik estetik/sanat ontolojisi, ne sadece sujenin ne de objenin yanında yer alır. Yani ontolojik estetik, suje-obje ikilemi karşısında tamamen bütüncül bir tavır alır ve bu anlamda bütüncül bir estetik olduğu söylenebilir. Daha doğrusu ontolojik estetik sujeyi dışarıda bırakmak yerine sujenin objede olduğunu ileri sürer (Tunalı, 2011, s. 25).

Sanat eseri, gerçekte ontik bir bütün olduğuna göre onu olduğu gibi incelemek, yani ontolojik bir açıdan araştırmak kadar tabii ve olguya/görünğüye uygun bir metot düşünülemez. Bu anlamda ontolojik estetik, yalnız estetik alanına yeni bir görüş getirmekle kalmıyor, aynı zamanda sanat eserini ontik bir bütün olarak kavrayıp açıklaması ile de sanat tarihine yeni bir metot kazandırmış oluyor (Tunalı, 2011, s. 26)

Tunalı'ya (2011, s. 15) göre ontolojik yaklaşımın sanat eseri karşısında aldığı tavır, gerek psikolojik gerek olgusal estetiklerden büsbütün başkadır. Ne psikolojik estetik gibi estetik objeyi, sujenin duygu, tasavvur ve bu gibi unsurlarından ibaret olarak görür ne de olgusal estetik gibi onu reelitesinden ve sujenin duygu hâinden sıyrıp objektif bir mahiyet alanı olarak düşünür. Ontolojik yaklaşım, farklı tabakalardan meydana gelen sanat eserini ontik bir bütün olarak kabul eder. Özellikle şiir analizlerinde metnin içerdiği şekle ve içeriğe ait değerleri, sanat yönünü, şiirselliğini tespit etmede bir ölçü ortaya koyar.

Ontolojinin felsefi bir disiplin olarak gelişmesi ile ilgili yapılan çalışmalarda, metodu sanat eserlerine en iyi uyarlayan estetikçinin Nicolai Hartmann olduğu vurgulanmaktadır. Nicolai Hartmann, bir sanat eserinin yapısını “ön yapı (vonderground)” ve “arka yapı (hinterground)” şeklinde ikiye ayırır. “Ön yapı, açık olarak bilinen bir tabakadır; bağımsız, ontik bakımdan kendi başına var olan reel tabakadır. Arka yapı ise asıl tinsel içeriktir, ama bağımsız bir varlık tarzına sahip değildir” (Tunalı, 2014, s. 58). Yani “bu iki yapı öyle iç içe girmiş, öyle girift olmuştur ki sadece bir tek objeymiş gibi görünür”ler (Tunalı, 2014, s. 61).

Edebî eserlerde çok anlamlılık esastır. Bir edebî eseri, tek bir yönden inceleyip anlamak mümkün değildir. Son dönemde verilen eserlerdeki çok sesli yapı düşünüldüğünde karmaşıklığın boyutunun daha da arttığı söylenebilir. Bundan dolayı çok

yönlü bakış açısı sağlayan yaklaşımları kullanmak kaçınılmaz olmuştur. Ontoloji, “metni oluşturan anlam katmanlarını inceleyen” (Tökel, 2007, s. 536) bir yaklaşım olarak estetik alımlayıcıya farklı bakış açıları sunmaktadır.

Ontolojik estetiğin temel sorunsalı, edebiyat eserindeki varlık tabakalarını ortaya çıkarmaktır. Ancak edebiyat eserinin varlık bakımından çok katmanlı bir özellik gösterdiği unutulmamalıdır. Çünkü edebiyat eserinin özüne uygun yapısı, onun birçok tabakadan meydana gelmiş bir bütün olmasından ibarettir. Bu yapı içinde ideal varlık, reel varlıkta gerçekleşir. Edebiyat eserinde varlık tabakalarından ilk bahsedenin Roman Ingarden olduğu söylenmişti. Tunalı’ya göre Ingarden edebiyat eserinde şu tabakaların varlığından söz eder:

1. Sözcük sesleri tabakası
 2. Farklı derecelerdeki anlam birlikleri tabakası
 3. Farklı şematik görüşler tabakası (Nesne tabakası)
 4. Tasvir edilen şeylerin ve onların alınyazılarının tabakası (Görme tabakası)
- (Tunalı, 2014, s. 89).

Sözcük sesleri tabakasında, bir edebî metinde geçen sözcüklerin ses değerleri ve bunların sözcüğün anlamı ile ilgisi üzerinde durulur. Çünkü “ses materyali, kelimenin anlamını koruyan ve saklayan bir mahfaza” gibidir (Tunalı, 2014, s. 90). Anlam birlikleri tabakasında ise en büyük anlam birliği olan cümleye yoğunlaşılır. Daha sonra cümlede geçen tamlamalar ve sözcükler cümle içinde yüklendikleri yeni anlam/anlamlar bakımından sorgulanır. Bu tabaka aslında sözcük sesleri tabakasına dayanmaktadır. Anlam tabakasında, sözcük sesleri ve yapının anlamla ilişkisi kurulmaya çalışılır. Yani ne ses ne de anlam yok sayılır. Ancak edebiyatın temel hedefi anlam değildir, anlam diğer tabakalara götüren bir araçtır. Anlam tabakasının üstünde ise nesne tabakası vardır. Bu tabakada edebî eserdeki insanlar, şeyler ve olaylar sorgulanır. Bunların eserin bütünlüğüne katkısı tartışılır. Ancak nesne tabakası, edebiyat eserinde yalnız kendi kendisi için vardır. Yani nesneler tabakası, “hedefi kendisinde olan tabakadır, oysa öbür tabakaların hedefi nesneler tabakasıdır” (Tunalı, 2014, s. 99). Dördüncü tabaka olan alınyazısı tabakasında ise edebiyat eserinin evrensel değeri tartışılır.

Tunalı (2014, s. 101), Roman Ingarden'ın tasvir edilen objelerin “görünüşü” üzerinde değil de “sanısı” üzerinde durduğunu gerekçe göstererek onun meseleyi ontolojik olarak Nicolai Hartmann kadar iyi kavrayamadığını düşünür. Çünkü tasvir edilen şeyleri sanı olarak kavramak, ister istemez reeliteye nazaran şeyleri varlık yönünden aşağı skalaya çeker. Daha genel bir ifadeyle Roman Ingarden, tabakaları birer varlık tarzı olarak belirlememiştir. Ses, anlam ve nesne tabakaları çok katmanlıdır. Ancak görme tabakası ontik olarak belirlenmemiştir. Kısacası Roman Ingarden'ın tabakalar teorisi, bütünüyle tatmin etmediği gibi birçok ontolojik meseleyi de çözmeden bırakıyor (Tunalı, 2014, s. 107).

Nicolai Hartmann da Roman Ingarden gibi şu dört tabakadan söz eder:

1. En ön tabaka, resimde ve plastikte duyulur olan şeyi karşılar. Bu tabaka edebiyatta, tiyatrodaki görünebilirliği, işitilebilirliği ifade eder.
2. Bu tabaka, ön tabakanın hemen arkasından gelir ve ön tabakanın aracılığıyla ve onda görünüşe ulaşır. Özellikle tiyatro eserlerinde görünür olur.
3. Bu tabakanın ruhi tabakayı karşıladığı söylenebilir. Tiyatronun vazgeçilmez dayanağı olan ahlaki çatışmalar bu tabakada görünüşe çıkar.
4. Bu tabaka, tabakalar düzeninde en derin tabakalardan birini teşkil eder. Çünkü bu tabaka insanın ruh dünyasıyla değil, onun hayatının bütünüyle yani kaderle ilgilidir (Tunalı, 2014, s. 109-110).

Anlaşıldığı üzere Ingarden ve Hartmann, edebiyat eserinde dört varlık tabakası olduğunu söylemişlerdir. Ancak iki teoride de eksik yönlerin olduğu tartışmaya açıktır. Tunalı (2014, s. 111), Hartmann ile Ingarden'ın bu konudaki tutumlarını şu cümlelerle kıyaslar:

Nicolai Hartmann'ın edebiyat eserinde bulduğu tabakalar, bizi daha yetkin, eklektik olmakla beraber, daha tatmin edici bir tabaka sistemi kurmaya götürebilir. Roman Ingarden'ın tabakalar teorisinde en başarılı yan, hiç şüphesiz kelime tabakasını analiz etmesi, onu ses ve anlam olarak ayırması, sonra bu iki yanı birbirinden farklı iki ontik tabaka olarak görmesidir... Ama ne var ki Ingarden bunlara bir de *görme tabakasını* katar. Bu elemanı bir tabaka olarak görmek doğru değildir. Onu daha çok bir kategori ya da form prensibi olarak görmek gerekir.

Nicolai Hartmann'a gelince, onun dili bir maddi tabaka olarak görmesine itiraz edilebilir çünkü dil; taş, bronz, odun, toprak, boya çeşidinden bir varlık değildir. Bu bakımdan kelimeyi ses ve anlam diye ayırmakla, Roman Ingarden daha doğru hareket etmiş olur. Ama buna karşılık, Nicolai Hartmann, anlam tabakasını karakter, kader ve kişilik, insanlık ide'leri gibi birtakım tabakalara ayırmakla anlam tabakasını daha somutlaştırmış olur.

Tunalı, bu düşünceleriyle hem Hartmann'ın hem de Ingarden'in ontolojik estetik metotlarında eksiklikler olduğunu ifade etmiştir. Çünkü gerek Ingarden'in gerek Hartmann'ın tabakalar teorisinde somut çözümleme, belirsiz bir nitelik taşımaktadır. Ve bunun doğal sonucu olarak her iki teoride de ontolojik analizin metodolojik değeri gücünü kaybediyor. Diğer bir ifadeyle ontolojik tabakalar teorisinin en büyük değeri, sanat eserlerine uygulanmadaki pratik, metodolojik özelliğinden ileri gelir. Tunalı, araştırmacılara pratik bir yaklaşım sunmak amacıyla Hartmann ve Ingarden'in tabakalar teorisini dikkate alarak bir teori oluşturmuştur. Öncelikle Hartmann'ın ön yapı ve arka yapı teorisini göz önünde bulundurmıştır. Bir eserde temelde ses tabakası ve anlam tabakasının olduğunu ifade etmiştir. Bayram (2003, s. 12-15), Tunalı'nın geliştirdiği bu teoriyi şu şekilde tablolaştırmıştır⁴:

⁴ Tablo araştırmacı tarafından güncellenmiş, birtakım tasarruflarla yenilenmiştir.

A. ÖN YAPI

(Duyulur Yapı, Dış Yapı, Ses Tabakası, Maddi Tabaka, Görünür Yapı, Reel Varlık Alanı, Vonderground...)

Dış görünüm, harfler, heceler, sözcükler... Ölçü, âhenk, redif, kâfiye, mısra-beyit yapısı (Edebî eserin varlığıyla duyulan, algılanan, görülen maddi yapıya ait olan her şey)

B. ARKA YAPI

(İç Yapı, İrreal Varlık Alanı, Soyut Yapı, Hintergrund)

1. Semantik (Anlam) Tabaka

a. Sözcük (Cocnitiv) Semantiği b. Cümle Semantiği (Sentaks)

2. Obje (Nesne) Tabakası

Anlamın yoğun olduğu bölüm. Anlamı ağırlıklı olarak taşıyan sözcükler.

3. Karakter Tabakası

Şâirin ruh dünyası hakkında bilgiler, kişiliği, hayata bakış açısı

4. Alınyazısı (Kader) Tabakası

Üçüncü tabakadaki tespit ve tanımların çevre ve bütün insanlık için genelleştirilmesi.

Tabloda belirtilen tabakalar şu şekilde açıklanabilir:

A. Ön Yapı

Ön yapı, edebî eserin dış yapısıdır. Yani bir şiir için ses, sözcük ve sözcük grubu tekrarları, kafiye, ölçü vb. dir. Ön yapının incelenmesindeki amaç, edebî eserin duyulur veya görünür özelliklerini keşfetmektir. Bu özellikleri keşfetmek eserin derin yapısında saklı olan anlama en doğru şekilde ulaşmada büyük bir kolaylık sağlar. Ön yapıya diğer bir ifadeyle dış tabaka veya ses tabakası denilmektedir.

Duyulur Yapı/Ses Tabakası: Bilindiği üzere edebiyat sanatı dil ile kurulan, dile dayanan bir sanattır. Bütün edebî türler sözcüklerle oluşur. Sözcük, edebiyat sanatının dayandığı ana temeldir. Sözcükte ise bir yandan bir ses, bir yandan da bir anlam vardır (Tunalı, 2011, s. 80). Bu iki unsur arasında sıkı bir ilişki bulunur. Ses tabakasında temelde bu ilişki üzerinde durulur.

Bu tabakada, ontolojik özelliklerle birlikte estetik özellikler de ön plana çıkar. Ses tabakasının anlam tabakasının taşıyıcısı olduğu düşüncesi genel kabul görmekle beraber eksik bir düşüncedir. Çünkü “iyi yazılmış bir şiirde kelimelerin sesleriyle manaları arasında sıkı bir bağ vardır” (Wellek ve Warren, 1983, s. 230). Roman Ingarden’a göre ses tabakasının ya da materyalinin ortadan kalkmasıyla, anlam birlikleri tabakası da varlığını kaybeder ve onunla birlikte, edebiyat eserinin diğer tabakaları da ortadan kalkar (Tunalı, 2011, s. 81). Kısacası sözcüklerdeki ses değerleri şiirdeki anlamı görünür kılmada çok etkilidir. Bu tabakada şiirde tercih edilen sözcükler üzerinde ses özellikleri bakımından dikkatle durulur ve şiirin ses haritası çıkarılmaya çalışılır (Köktürk, 2003, s. 173).

Söz gelimi Tefik Fikret’in “Yağmur” şiirindeki *Küçük, muttarid, muhteriz darbeler* mısraı okurun hayal dünyasında yağmurun yağışını somutlaştırır. Özellikle “muttarid” sözcüğünün ses yapısı bu çağrışımı kuvvetlendirmektedir. Bu seçim, yapı ile anlamın müthiş birlikteliğini ve yapının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bunda Fe’ülün/Fe’ülün/Fe’ülün/Fe’ül vezin kalıbının da etkisinin olduğu unutulmamalıdır.

Aynı şekilde Ahmet Hamdi Tanpınar’ın “Selâm Olsun” şiirindeki *Hepsi güzeldi kar, tipi, fırtına* mısraısındaki “k, t, p, s, f” sessizlerinin şiddetli rüzgârın sesini vermek üzere tercih edildiği söylenebilir. Diğer yandan “kar, tipi, fırtına” yapısında da gittikçe artan bir yoğunluğun olduğu açıktır. Sözcüklerdeki hece sayısının da 1-2-3 şeklinde olması yapının anlama kattığı değer açısından önemlidir. Dış yapı ile ilgili incelemeler bunlarla kısıtlı değildir. Şiirin vezni, durakları, uyak düzeni, sözcük tekrarları da bu kapsamda değerlendirilmektedir. Burada önemli olan tüm bunları şiirin anlam dünyası içerisinde bir yere oturtmaktır.

B. Arka Yapı

Edebî eserlerin, varlık tarzı bakımından bir reel, duyuşsal tabaka (ön yapı) ile bir duyuyüstü, irreel tabakadan (arka yapı) meydana geldiği söylenmişti. Bu iki tabaka arasındaki tek ilişki şekli ise irreel'in reel'de görünüşe ulaşmasıdır. Sanat eserinin ontik bir zaruret olarak meydana gelebilmesi için arka yapının ön yapıda görünüşe çıkması gereklidir. Öte yandan ön yapı da aynı zorunlulukla arka yapıyı, tabakalar sırasına göre aşağıdan yukarıya doğru göstermelidir. Ön yapı ile arka yapının bu münasebetinde irreel'in reel'de görünüşe ulaşması, aydınlanması, gizlide bulunan anlam dünyasının ışıqlanışı, reel içinde somutlaşması, irreelite ve reelitenin, bu iki ayrı ve zıt dünyanın bir çeşit kucaklaşısı demektir (Tunalı, 2011, s. 21). Yani ön yapı ile arka yapı, bir kâğıdın iki yüzü gibidirler. Birbirlerinden ayrı olarak değerlendirilemez.

1. Semantik Tabaka: Bu tabakada tek tek sözcüklerin anlamından hareketle cümlelerin anlamları analiz edilir. Diğer bir ifadeyle göstergelerin tek tek anlamından ziyade birim anlamlarından saparak metin içinde birliktelikten doğan anlamları üzerine yoğunlaşılır. Çünkü sanat düzeyine çıkmış hiçbir edebî eser birincil anlamla yetinilecek kadar fakir değildir. Aksine “şiiir birincil anlamı asıl anlatılmak istenen taşıyan hamal” durumundadır (Tökel, 2003a, s. 39-43).

a. Sözcük (Cocnitiv) Semantiği: Sözcükler tek tek ele alınır ve öncelikle yapı olarak sorgulanır. Daha doğrusu anlam çalışması yaparken sözcüklerin sesi ve görüntüsü göz önünde bulundurulur. Söz konusu edilen metin bir şiirse sözcüklerin yapılarından hareketle derin yapıda çağrıştırdıkları anlamlar sorgulanır. Bu anlamda özellikle imge hâline bürünmüş sözcükler üzerinde durulur.

Söz gelimi Cahit Sıtkı Tarancı'nın aşağıya alınan “Memleket İsterim” adlı şiirinden aşağıya alınan mısralarındaki sözcüklerin tek başına hiçbir değeri yoktur. Mısralar da şiirin bütününden ayrı bir anlam ifade etmez. Vurgulanması gereken bir diğer nokta ise sözcüklerin ilk anlamlarından daha farklı anlamları çağrıştıracaklarıdır. Mavi gök, yeşil dal, sarı tarla, dertsiz baş, hasret çekmeyen gönül gibi yapılar ideal bir memlekete duyulan özlemin imgesel ifadesidir. Bu yapıları birbirlerinden ayrı ele almak şiirdeki anlamsal büyüğü bozmak demektir.

Memleket isterim
Gök mavi, dal yeşil, tarla sarı olsun;
Kuşların çiçeklerin diyarı olsun.

Memleket isterim
Ne başta dert ne gönülde hasret olsun;
Kardeş kavgasına bir nihayet olsun.

Ahmet Hamdi Tanpınar'ın "Ne İçindeyim Zamanın" adlı şiiri de bu hususta güzel bir örnek sunmaktadır. Bu şiirde yekpâre ve geniş, yani somut bir zaman diliminin içindeki 'ben'den doğan bir sarmaşık imgesi tüm dünyayı simgeliyor ve 'ben' masmavi bir ışık hüzmeleri içinde mest olmuş şekilde yüzüyor. Çoğu kültürde deniz, gök, sonsuzluk, huzur gibi çağrışımsal anlamlara sahip olan 'mavi', bu şiirde bir yandan dünyaya, diğer yandan su gibi akıp giden zamana dönüşüyor.

Konu ile ilgili düşünülürse tüm bunlar şiirdeki sözcüklerin arkasına büyük bir ustalikle gizlenmiştir. Her sözcük diğerleriyle birlikte düşünüldüğünde anlam olarak gizemli bir dünya ile karşılaşmaktadır. Yani Tanpınar'ın bu şiirindeki birimlerin her biri tek başlarına sadece sözlüğe ait manalar ifade ederken birlikte değerlendirildiklerinde okurun karşısına sanatsal bir tablo olarak çıkmaktadır. Ayrıca bu gibi imge yüklü şiirlerdeki sözcüklerin çağrışım alanları da geniştir. Söz gelimi mavi, ışık, sarmaşık, sükût, rüya gibi sözcükler gerçek anlamlarıyla ele alındığında şiirin estetik değerini ortaya koymak imkânsızlaşır.

b. Cümle Semantiği (Sentaks): Edebî eseri oluşturan cümleler anlam açısından değerlendirilir. Sözcük çalışmalarında olduğu gibi cümle semantiğinde de önemli olan cümleyi oluşturan sözcükleri cümledeki bağlam dâhilinde ele almak ve cümlelerin ifade ettiği potansiyel anlamı bulmaktır. Yani burada da anlam kadar yapı da önemlidir. Literatürde genelde anlam üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak ontolojik estetikte anlamı görünür kılan dış yapıdır, dolayısıyla cümleyi anlam olarak şiir içerisinde doğru konumlandırabilmek için cümleyi görünür kılan yapılar da çözümlenmelidir.

Bu hususta şiirdeki cümlelerin türü dikkate alınmalıdır. Cümlelerin isim mi yoksa fiil cümlesi mi olduğu anlamı ortaya koymada belirleyici olmaktadır. Aynı zamanda tercih edilen cümlelerin olumlu ya da olumsuz olması hem şiirin geneli açısından hem de cümle üzerinde yapılacak açıklamaların içeriği bakımından önemlidir. Bir başka ifadeyle şiirdeki devrik, tamamlanmamış cümleler de şiirdeki anlamı tamamlayan yapıya ait bir seçimdir.

2. Obje (Nesne) Tabakası: Bu tabakada nesnelerin derin yapılarına inilmeye çalışılır. Bu tabaka objeksiyon (Aydan bahsediliyorsa ay olduğu gibidir. Çağrışımlara kapalıdır.) ve objektivasyonun (Burada aya benzetilmek istenen şey somutlaştırılıp ay hâline getirilir) en net ayrıştığı tabakadır. Gösterilemeyen, soyut olan ya da anlatımında güçlük çekilen duygu, his, düşünce tabiattaki varlıklara yüklenerek bilinebilir bir obje hâline getirilir (İçli, 2008, s. 103). Divan şiirinde ‘gonca’ mazmunu buna örnek olarak verilebilir. Divan şairleri, ‘gonca’yı sevgilinin ağzı yerine kullanmışlardır. Bu şiirlerde ‘gonca’ açılmamışlık özelliğiyle kendini gösterir ve sevgilinin aşkını gizleyen ağzını simgeler. Yani Divan şiirinde sırrını gizleyen maşuğu en güzel ifadesi bir obje olarak ‘gonca gül’dür.

Behçet Necatigil’in “Dönme Dolap” şiirinde, sözcük öbeği düzleminde hiç kullanılmayan “dönme dolap” tamlaması dünyayı temsil eden bir obje olarak düşünülebilir. Bu şiirde Necatigil’e göre dünya, bir “dönme dolap”tır; sırası gelen bu çarka binmekte, hayatını yani hem dönüşünü hem de ömrünü tamamlamakta, zamanı dolunca da inip giderek yerini yeni gelenlere bırakmaktadır. Şairin bu şiiri ile ilgili yapılacak ontolojik tahlilin obje tabakasında “dönme dolap” öncelikle incelenmeli, şiirin anlamı açısından en doğru noktaya yerleştirilmelidir.

3. Karakter Tabakası: En yalın ifadeyle edebî eserdeki kişilerin ruh ve düşünce dünyalarının sorgulandığı tabakadır. Eserin derin yapısındaki anlam ile eser kişinin ilişkisi incelenir. Bu tabakada eser kişinin yaklaşım tarzı önemlidir. Çünkü alımlayıcı olan suje, olayları ve objeleri eser kişinin bilinciyle anlamlandırır. Bu sebeple karakter tabakasında eser kişinin bakış açısı incelemelerin temelini oluşturur.

Ahmet Hamdi Tanpınar’ın “Selam Olsun” adlı şiirine yansıyan ‘şair ben’ kaybedilen şeylere ve hatta sanki ölmüş de bu dünyada bıraktıklarına duyduğu özlemi ifade eder. Diğer yandan dünyanın artık o eski güzel dünya olmadığını, bahçelerde güller açmadığını ve ışıkların, gölgelerin suda oynamadığını düşünen bir ‘ben’ olduğu söylenebilir. Şiire yansıyan bu düşünceler, tamamıyla şiirdeki ‘ben’in dünyaya bakış açısı ile ilgilidir. Yani bu düşünceler, şaire ait değildir, şiire yansıyan karakterin düşünceleridir. Dolayısıyla bu düşünceleri şiirdeki karakterden kopuk ele almak metinden uzaklaşmak anlamına gelir. Karakter tabakası ile ilgili incelemeler bu bağlamda yürütülür.

4. Alınyazısı (Kader) Tabakası: Bu tabaka varlığın tinsel tabakasıdır. Temelde sanat eserinde var olan her şeyin ilk hâli sorgulanır. Tinsel alanda bulunan nesneler kutsal, kolay ulaşılamayan ve değer verilen varlıklar oldukları gibi, bu tabaka da edebî eserlerin bel kemiğidir. Aslında bahsedilen tüm tabakaların amacı eserin derininde yatan öze ulaşmaktır. Bu sebeple kutsal sayılan düşünceler bu tabakada bulunur. Buna kader tabakası denilmesi de bu özelliği barındırdığı içindir. Yani her durumda bu tabakayı keşfetmek demek eserin kaderini okumaktır (Kardaş, 2014, s. 527; İçli, 2008, s. 103; Köktürk, 2003, s. 173).

Necip Fazıl Kısakürek'in "Ben" şiiri kader tabakası bağlamında ele alındığında 'ben'in yolculuğunun söz konusu edildiği anlaşılmaktadır. Bu şiirin gerçekte ne anlattığını sorgulayan Sezai Karakoç (1970, s. 67) ise şu ifadelerde bulunur;

Necip Fazıl'da sürekli olarak 'ben'in hiçlikle yaptığı ölümüne savaşın en etkili ve belki de tek silâhıdır. Varoluş sırrı, hakikat sırrıdır asıl önemli olan. Zamanın raksı ne içindir? Bir son vardır; bu 'ben' bu soruların etrafında dönüp durmaktadır. Şair, mutlak hakikati arayıp durmaktadır. Benliğin bu büyük varoluş savaşını sürdüren Necip Fazıl, başlangıçta mistik bir güçle eşyanın, daha sonra karşısına çıkan ölümün perdesini kaldırarak birdenbire ruhun büyük cehdiyle hakikatle karşılaşmıştır. Bu, Allah'tır. Mâverâ perdelerinin gerisinde, ebedî, ezeli gerçek olan Allah, 'Ben'in kurtuluşunun da anahtarıdır.

Sezai Karakoç bu düşünceleriyle şiiri kader tabakası açısından ele almak amacında olmasa da şiirin derininde saklı olan anlamı sorgulamış, eserdeki nesne ve karakterlerin okuru gerçekte hangi düşünceye sevk ettiğini tespit etmiştir.

Ahmet Haşim, "Merdiven" şiirinde *Ağır ağır çıkacaksın bu merdivenlerden/Eteklerinde güneş rengi bir yığın yaprak/Ve bir zaman bakacaksın semaya ağlayarak...* diyerek gerçekte olduğundan çok farklı düşünceler ifade etmektedir. Bu sorgulamayı yaparken merdiven, güneş rengi bir yığın yaprak, ağlayarak semaya bak-gibi yapıların şiirin bağlamında hangi yan anlamları düşündürdükleri okuru şiir hakkında genellenebilir bir yargıya götürmektedir. İşte bu gibi sorgulamalar doğrudan kader tabakası ile ilgilidir.

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Araştırma konusu ile dolaylı olarak ilgili olan çalışmalar

Edebî metinler, bir noktadan bakılıp anlaşılabilir düzeyde sığ eserler değildir. Özellikle değişen dünya algısıyla birlikte edebî eserler de çok katmanlı/çok sesli yapıya dönüşmüştür. Bu durum edebî eserlerin incelenmesinde farklı ve modern yaklaşımların kullanılmasını kaçınılmaz kılmıştır. Ayrıca klasik eserler de farklı açılardan ele alındıkça yerleşmiş olan düşüncelerin değişmeye başladığı görülmektedir. Hâl böyle iken, Türkçe derslerinde edebî eserlerin öğretiminde modern analiz yaklaşımlarının kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Metinler arası okuma, dilbilimsel metin analizi, göstergebilimsel metin tahlili, psikanalist yaklaşım bunlardan birkaçıdır. Son yıllarda Türkçe eğitimi alanı uzmanlarınca bu yöntemlerle ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Bu bölümde öncelikle araştırmanın konusu ile dolaylı olarak ilgili olduğu düşünülen çalışmalara yer verilmiştir.

Akdal (2011), “Metinler Arası Okuma Yaklaşımının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” adlı çalışmasında metinlerarası okuma tekniğinin öğrencilerin metin kurgulama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını araştırmış ve beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesinde metinlerarası okuma tekniğinin etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çelebioğlu da (2007), aynı yaklaşım etrafında farklı bir çalışma tasarlamış ve “Metinler Arasılık Kavramı ve Bu Kavramın Türk Edebiyatı Öğretim Programına Göre Hazırlanmış Dokuzuncu ve Onuncu Sınıf Türk Edebiyatı Kitaplarında Okutulan Şiir Metinlerinde Uygulanabilirliğinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada metinlerarasılığın ilköğretim ve lise programındaki yerini, 9 ve 10. sınıf ders kitaplarındaki şiir metinlerinde ne derece uygulandığını ve iki sınıfın ders kitapları arasında metinlerarasılık bağlamında ilişkiler olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda şiir metinlerinin; temalar arası, geleneğe, önemli kaynaklara, atasözü ve deyimlere gönderimlerde bulunduğu tespit edilmiş fakat gönderimde bulunan şiirlerin her iki sınıf kitaplarında da kendi aralarında ilişkiler olmadığı anlaşılmıştır. Ünal (2007), metinlerarasılığın okuduğunu anlamaya etkisini incelemiş, metinlerin metinlerarası okumayla işlendiğinde hem okuduğunu anlamının hem de bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme düzeylerinde anlamının

üst düzeyde geliştiğini tespit etmiştir. Metinlerarasılık ile yapılandırmacı yaklaşım arasında ilişki kuran Karatay (2010) ise öğrenmeyi yapılandırmak için öğretim araçlarının birbirlerini desteklemesi, özellikle de derslerde kullanılacak metinlerin öğrencilerin ilişki kurabileceği şekilde seçilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Demir (2008), “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarındaki Öykülerin Metin Dilbilimsel Yöntemlerle İncelenmesi ve Bu Metinlerin Öğrencilerin Anlama Düzeylerine Etkisi (Malatya İli Örneği)” isimli araştırmasında 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dokuz öyküyü metindilbilim yöntemi ile incelemiş; bu öykülerin ilköğretim öğrencilerinin anlama düzeylerine etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Bu amaç doğrultusunda sonuçları sıralamıştır. Karadeniz (2015), metin dil bilimi temelli metin çözümlemesinin lisans öğrencilerinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisini araştırmış ve sonuç olarak her iki beceriye de metin dil biliminin etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Er (2007), dil bilimsel metin inceleme yaklaşımlarının esas alarak “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programıyla Kılavuzunun ve Öğrenci Çalışma Kitabının (Türkçe 5) Dilbilimsel Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada Er, beşinci sınıf Türkçe dersi programı, kılavuz ve çalışma kitaplarındaki sesbilim, biçimbilim, sözdizim, metindilbilim, anlambilim, sözcükbilim, göstergebilim gibi kavramlar üzerinde durmuştur. Sonuç bölümünde, elde edilen bulgular ışığında genel değerlendirmeler yapılmıştır. Başusta (2009), metin dil bilim temelli metin çözümleme öğretiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yorumlama düzeylerine etkisini araştırmış ve bu yaklaşımın diğer metotlara göre okuduğunu anlama ve yorumlama becerisini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Yılmaz ve Topal (2010) da metin dil bilimsel çözümleme yönteminin yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini araştırdıkları çalışmalarında, söz konusu yöntemin geleneksel çözümleme yöntemlerine göre öğrencilerin Türkçe derslerindeki anlama ve anlatma başarılarını artırdığını, onların derse güdülenmelerine ve katılımın artmasına katkı sağladığını ortaya koymuşlardır.

Aytaş (2013), Türkçe eğitiminde anlamının tam olarak gerçekleştirilmesi için hermeneutiğin gerekli olduğunu “Türkçe Eğitiminde Hermeneutiğin Kullanım Gerekçesi ve Sonuçları” adlı çalışmasında ifade etmiştir. Aytaş, bu çalışmasında Türkçe eğitiminde hem programın hedefleri hem amaç ve kapsam gereklilikleri açısından birçok yaklaşım

içerisinde hermeneutiğin etkin kullanımı sayesinde, öğrencilerin kavrama, idrak etme, yorumlama yeterliliklerinin en üst seviyeye çıkacağını ileri sürmüştür.

Dil öğretiminde pek çok duyu organını harekete geçiren bir ortam olarak metnin kullanımı büyük önem arz etmektedir. Metinle öğretimin ve metin öğretiminin dil öğretimine katkısının olup olmadığını araştıran çalışmalar ortaya konulmuştur. Söz gelimi Şenay (2007), metin öğretiminde kavram haritalarının kullanılabileceğini düşünmüş ve ders kitaplarından seçtiği metinlerle ilgili kavram haritaları oluşturularak model önerilerinde bulunmuştur. Farklı bir yaklaşım olarak süreçsel modeli kullanan Sulak (2014), bilgilendirici metin yapılarının süreçsel modelle öğretiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Sonuç olarak süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ileri sürmüştür. Akyol (2003), metinle anlam kurma konusuna yoğunlaşmış, ilköğretim birinci sınıftan itibaren bir ifade ve beceri dersi olan Türkçe dersinde metinden anlam kurma becerilerinin zengin bir şekilde öğrencilere kazandırılması gerektiğini söylemiştir. Güneş (2013), yapılandırmacı yaklaşımla birlikte Türkiye’de “metinle öğrenme” kavramının önemsendiğini ve dil öğretiminde doğrudan hedefin metin değil de dilin kendisi olması gerektiğini ifade etmiştir. Dil bilgisinin diğer dil becerilerini geliştirebilmesi için metinden en azından cümleden hareketle, işlevsel bir şekilde öğretilmesi bir yaklaşımın kullanılması gerektiğini düşünen Erdem ve Çelik (2011) ise dil bilgisinin ezberle değil, seçkin metin örnekleriyle öğretilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Dil bilgisi öğretimi ve metin ilişkisini önemseyen bir diğer çalışma ise Göçer ve Sayın (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar bu çalışmayla dil bilgisi konularının farklı bir dersmiş gibi ayrı ders saatinde işlendiğini, dil bilgisi kurallarının öğretime yönelik uygun metinlerin seçilmediğini belirtmişlerdir. Metin öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme gibi becerilerine etkisini sorgulayan Balta (2011), Waldmann Modeli’nin metin öğretime etkisini araştırmış, bu modelin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Metni farklı şekillerde işlemenin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisini sorgulayan Kılıç (2002) ise söz konusu yaklaşımlarla öğrencilerin başarı düzeylerinin yükseldiğini gözlemlemiştir. Richards ve Rodgers (2014)⁵ dil öğretiminde

⁵ Yabancı kaynakların giriş bölümleri, özetleri, bölümlerindeki giriş paragrafları, sonuç bölümleri ve önerileri araştırmacı tarafından tercüme edilmiştir. Buradaki amaç başvuru kaynağın kısa tanıtımını

yeni yaklaşım ve metotları ele aldığı çalışmasında metne dayalı dil öğretiminin daha somut neticeler vereceğini belirtmiştir. Metin temelli dil öğretiminin öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmede etkili olup olmadığını araştıran Joe (1995), bu öğretim şeklinin sözcük edindirme hususunda önemli bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Bu konu ile ilgili olarak Wei ve Hong (2004) da metin tabanlı dil öğretiminin öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmede kullanılması gerektiğini ortaya koymuşlardır.

Metinle öğrenme ile ilgili olan en önemli husus okuma ve anlamadır. Öğrencilerin Türkçe dersindeki başarıları, okuduklarını anlamalarına dayanmaktadır. Okuma anlamayı etkileyen birçok değişken vardır. Bu değişkenlerin bilimsel olarak ortaya konulmuş olması öğretim ortamlarının ve süreçlerinin planlanmasına ışık tutabilir. Okuma anlama ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında öncelikle ekrandan okuma (İleri Aydemir, Özgür ve Horzum, 2013; Duran ve Alevli, 2014), Doğrudan Öğretim Modeli (Kuşdemir ve Güneş, 2014), Waldmann Modeli (Balta ve Demirel, 2012), okuduğunu anlama stratejileri (Kanmaz, 2012; Kaplan ve Maltepe, 2016; Aydoğan ve Demirtaş, 2012; Kaman, 2012), öğrenme stratejileri (Belet ve Yaşar, 2007), üstbilişsel okuma stratejileri (Baydık, 2011), hızlı okuma (Dedebali, 2008), değer eğitimi (Tahiroğlu, 2014) gibi yöntem, strateji ve tekniklerin okuma anlama becerisine etkisinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır. Okuma anlama alanı içerisinde önemli olan bir diğer husus okuma anlama düzeylerinin belirlenmesidir. Literatüre bu dikkatle yaklaşıldığında çeşitli sınıflarda ve gruplarda okuma anlama düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili çalışmaların varlığı anlaşılmaktadır (Hanedar, 2011; Balcı, 2009; Kartal ve Çağlar Özteke, 2010; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010; Güngör, 2005). Okuma anlama düzeyinin tespiti ne kadar önemli ise okuma anlama becerilerinin geliştirilmesi de o kadar önemlidir. Farklı düzeylerdeki öğrencilerin okuma anlama becerilerinin geliştirilmesi hususunda Batur ve Alevli (2014), Dündar ve Akyol (2014), Lüle Mert (2014), Palavuzlar (2009), Yılmaz (2008) çalışma yapan araştırmacılarıdır. Okuma anlama ile ilgili çeşitli konularda çalışma yapan diğer araştırmacılar ise şunlardır: Uyar, Ateş ve Yıldırım (2012); Başaran (2013); Temizkan ve Sallabaş (2011); Ünal ve Köksal (2007).

yapmak ve şiir öğretimi ile ilgili yabancı literatürü kısaca ortaya koymaktır. Bire bir tercüme ile alıntı yapmak değildir.

2.7.2. Araştırma konusu ile doğrudan ilgili olan çalışmalar

Türkçenin öğretiminde şiirin yeri ve şiir öğretiminin temel dil becerilerinin geliştirilmesine katkısı üzerine çalışmaların yeterli olmadığını söylemek gerekir. Literatürde şiir kuramı ve tahlili ile ilgili çokça çalışmaya rastlamak zor değilken aynı çeşitliliğin şiir öğretiminde olduğu söylenemez. Karadeniz (2012), modern metin çözümleme metotlarının lisans öğrencilerinin şiir çözümleme becerilerine etkisini incelemiş ve söz konusu yaklaşımların etkili olduğunu, şiir öğretiminde kullanılabileceğini tespit etmiştir. Yıldırım (2012), şiirin Türkçe eğitimindeki yerini ve ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirleri incelediği çalışmasında, şiirin hangi açıdan Türkçe öğretiminde önemli olduğunu somut örneklerle göstermiştir.

Şiir okumanın Türkçenin öğretiminde ne derece etkili olduğunu sorgulayan Demir ve Duman (2004), şiirin kuramsal zeminini anlatmış ve şiir okuma tekniklerini ifade ederek şiir okumanın öğrencilerin iç dünyalarını geliştirdiğini, okuma ve yazma konusunda onları rahatlattığını, onlara okumayı sevdirdiğini ifade etmişlerdir. Şiirin okuma ve yazma öğretimindeki önemi üzerinde duran bir başka çalışma Kaya (2013) tarafından yapılmıştır. Kaya, şiirin; dili, düşünceyi, eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı, duyuları, duyguları, müzik ve ritmi aynı anda etkili bir şekilde bir araya getirdiği için yazma öğretiminin başarısındaki rolünün büyük olduğunu belirtmiş ve şiir metinleri kullanarak sınıf içinde uygulanması amacıyla etkinlik önerilerinde bulunmuştur. Kıbrıs (2008), öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin geliştirilmesinde farklı şiirlerin kullanılması gerektiği üzerinde durmuştur. Güney (2016) yazma eğitimi ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine başvurduğu eserde, öğretmenlerin yazma becerisinin kazanımında şiir kullanımına dikkat çektiklerini söylemiştir.

Kurdayıoğlu (2003), öğrencilerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi için derslerde kısa süreli şiir dinletileri, şiir canlandırmaları, söz korosu ile şiir okuma gibi etkinliklerin yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda Uçgun (2013), öğrencilerin ders motivasyonlarını artırmak; yazma, konuşma ve dinleme becerilerini daha iyi bir seviyeye çıkarmak için şiirin kullanımının önemli olduğunu teorik temeller üzerinde belirtmiştir.

Şiir öğretiminde fonetik ve semantik ilişkisini ele alan Açık Önkaş (2010), fonetik-semantik ilişkili şiir inceleme yaklaşımı ile yetişen öğrencilerin, ses değerlerinin

şiiirlerin anlam evrenine katkısını kavrayarak onların duygusuna uygun okuma yapabildiklerini ileri sürmüştür. Bizzaro (1993), öğrencilerin şiir nedir ve nasıl yazılır sorularına feminist eleştiri, yeni eleştiri gibi modern eleştiri kuramlarından hareketle cevap vermiş ve okur, yazar, editör açısından şiirin ne olduğu ile ilgili geniş bir değerlendirme yapmıştır.

Şiir yazma konusuyla ilgili bir başka çalışmayı Esbensen (1975) yapmıştır. Esbensen, on beş bölümden oluşan eserinde öğrencilere şiir yazmanın hem kuramsal hem uygulama boyutunu tanıtmış ve farklı konularda şiir örnekleri sunmuştur. Hunley (2007) de modern yaklaşımlarla şiir yazma amaçlı hazırladığı çalışmasında, teorik olarak şiirin ne olduğu ve nasıl yazılabileceğini tartışmıştır. Tsujimoto (1988), yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine şiir öğretimi amaçlı model önersinde bulunmuş, şiir ile ilgili teorik bilgiler vermiş ve şiir örnekleri üzerinde durmuştur.

Öğrencilerin şiirlerinin nasıl değerlendirileceği ile ilgili çalışma yapan Collom (1985); okullarda şiir öğretimi, farklı temaları kullanarak şiir yazma, öğrenci şiirlerinin değerlendirilmesindeki ölçütler üzerinde durmuştur. Bizzaro (1990) da öğrenci şiirlerinin değerlendirilmesi ile ilgili bir model geliştirmiştir. Spiro (2007) ise şiir öğretimi ve şiir yazma konusunu üzerinde durmuş, şiir yazma serüvenini öğretim amaçlı olarak tüm boyutlarıyla gözler önüne sermiştir. Cahnmann (2003), şiirin eğitimdeki yerini tartışmış, dil öğretimi ile ilgili geliştirilen modern yaklaşımların şiiri önemseydiğini ifade etmiştir. Smith (1985), şiir öğretimi ile ilgili ilkökul öğretmenlerinin kullanabileceği bir el kitabı yayınlamıştır. Smith, bu çalışmayla öğrencilerin okuma becerilerinin ve dili kullanabilme yeterliliklerinin geliştirilmesini amaçlamıştır.

İşbirlikli öğrenmenin şiir öğretimine etkisini araştıran Chemwei, Kiboss ve Ilieva (2005); işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. İlkokulda şiir öğretimi konusunu ele alan Carter (2012); şiirin öğrencilerin dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin geliştirilmesindeki yeri, öğrencilerin yazdıkları şiirlerin değerlendirilmesi, şiir öğretiminde uygulanabilecek etkinlikler gibi birçok hususa değinmiştir. Sınıflarda kullanmak üzere şiir etkinlik önerilerinde bulunan ve sınıf içi şiir çalışmalarına değinen bir diğer araştırmacı ise Harmer'dır (2000).

Şiir öğretimi ile ilgili Elster ve Hanauer (2002); Benton (1984); Wilson (2007); Gordon (2008); Wade ve Sidaway (1990); Benton (2000); Benton (1999); Ray (1999);

Somers (1999); Brain (1968); Smith (1985); Myhill ve Wilson (2012); Ducharme (1968); Wilson (2013); Snider (1975); Cumming (2007); Sekeres (2007); Haşıcı (2010); Hanauer (2004); Gallo (1968); Shapiro ve Shapiro (1971); Kelly (2005); Bintz (2004); Zimmerman (2002); Wilson (2005); Skelton (2006); Carol (1995); Sàncnez (2007); Hennessy ve McNamara (2011); Holmes ve Moulton (2001); Avcı, Yüksel, Soyer ve Balıkçioğlu (2009); Mutlu (2012); Stibbs (1981); Lennox, Small ve Keeling (1978); Lin ve Sher (2000); Lockward (1994); Travers (1984); Bağatır (2006); Ünal ve Sevimli (2014); Kırkgöz (2008); Collie ve Slater (1987); Tomlinson (1986); Onan (2012); Atay (2007); Ercan (2014) çalışma yapan diğer araştırmacılarıdır.

Edebî eserlerin çözümlenmesinde ontolojik metin analizi yöntemi son yıllarda kullanılan bir metot olmuştur. Ancak bu yöntem henüz şiir öğretiminde kullanılmamaktadır. Tabii ki bu yöntemin öğretim tekniği olarak kullanılabilmesi öncelikle bu yöntemle ilgili bilimsel araştırmaların yapılmasına, sonuçların paylaşılmasına bağlıdır. Bu doğrultuda literatüre bakıldığında hiçbir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Alanda yapılan diğer çalışmalara bakıldığında ise bu yöntemin bazı şiirlere uygulandığı sonucunu ortaya koymaktadır. Köktürk (2003), Bayburtlu Zihnî'nin bir koşmasını ontolojik yöntemle incelemiş ve sonuç olarak söz konusu koşmanın estetik bir değer taşıdığını ifade etmiştir. İçli (2008), Necati'nin bir şiirini bu yöntemle analiz etmiştir. Kardaş (2014), aynı yöntemle Nâbî'nin “Gelür Gider” redifli gazelini yorumlamıştır. Öcal (2008) ise Ataol Behramoğlu'nun “Yaşadıklarımın Öğrendiğim Bir Şey Var” adlı şiirini tahlil etmiştir. Aykanat (2013), Şeyh Gâlib'in bir gazeline ontolojik çözümlemeyi temele alarak yapısalcı bakış açısıyla yaklaşmıştır. Gürbüz (2014), Tevfik Fikret'in “Ramazan Sadakası” adlı şiirini ontolojik metodla çözümlemiş, şiirin ritmini sağlayan aliterasyon, asonans, kafiye, redif, söz sanatları gibi armonik unsurların şiirin anlam tabakasına olan katkısını ortaya çıkarmış, tabakalardan hareket ederek şiirin temasına ulaşmaya çalışmıştır. Issı (2004), “Turgut Uyar'ın “Göge Bakma Durağı” Şiirinde Tema'ya (Matris) Ulaşma Serüveninin ‘Ontolojik Analiz Metodu’yla Takibi” adlı makalesinde Roman İngarden'in sistemleştirdiği ontolojik yaklaşım biçimini Turgut Uyar'ın şiirine uygulamış, bu çerçevede şiirin temasına ulaşmaya çalışmıştır. Hazer (2014), “Ontolojik Tahlil Metoduyla Ahmet Muhip Dıranas'ın ‘Yaşarken’ Şiirinin İncelenmesi” adlı araştırmasında ontolojik analiz metodunu kullanarak söz konusu şiiri çözümlemiştir. Demircan (2014), “Necip Fazıl'ın

“Karacaahmet” Şiirine Ontolojik Bir Yaklaşım Denemesi” başlıklı yazısında yine ontolojik metotla bir tahlil denemesinde bulunmuştur. Aynı yöntemle Necip Fazıl’ın “Ben” şiirini inceleyen Altunkaya (2013), şiiri ses ve sözcük, cümle ve anlam, karakter ve ruh ile alinyazısı tabakalarını tek tek açarak çözümlemiş, eserin estetik değerini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu çalışmalara ek olarak Sarıçiçek (2009), Sarıçiçek (2008), Taşkesen (2015) ve Deger’in (2015) de ontolojik analiz metodunu kullanarak metin tahlili yaptıkları görülmüştür.

Literatür genel anlamda değerlendirilecek olursa son dönemlerde modern yaklaşımların dil öğretiminde kullanımı ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak hâlihazırdaki çalışmaların alandaki ihtiyaca cevap verecek çeşitlikte olduğunu söylemek mümkün değildir. Aynı şekilde okuma anlama hususunda son yıllarda çalışmaların sayısının arttığı söylenebilir. Bunlara ek olarak modern metin çözümleme yaklaşımlarının okuma anlama becerilerinin geliştirilmesindeki yeri araştırılmaya muhtaç konu olarak durmaktadır. Bu çalışmanın konusu ile ilgili olan asıl alan ise şiir öğretimidir. Şiir ve şiir öğretimi ile ilgili kuramsal anlamda çok sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Ancak şiir öğretimi hakkında özellikle ulusal literatürde çok az çalışmanın olduğunu söylemek gerekir. Yabancı literatürde şiir öğretiminin çok önemsendiği ve araştırmacıların şiirin öğretimi ile ilgili farklı seviyelerde ve alanlarda çalışmalar ortaya koydukları tespit edilmiştir. Ulusal literatürde şiir öğretimi ile ilgili sınıf içi etkinlikler; öğrencilerin şiir çözümleme, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, şiir öğretiminde modern yaklaşımlarının yeri, önemi ve etkisi; şiir öğretiminin kuramsal temelleri gibi birçok konu çalışılması gereken alanlar olarak durmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma süreci, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizi teknikleri yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada karma yöntemli desenlerden olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. En yalın tanımıyla karma yöntemli desenler, en az bir nicel yöntem ve bir nitel yöntem içeren ve hiçbir yöntem türünün herhangi bir araştırma paradigmasına doğal olarak bağlı olmadığı desenlerdir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 3). Bu desenler bir çalışmada nitel ve nicel araştırmaların ve bunların verilerinin birleştirilmesini ya da bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Nicel veriler anketler olduğu gibi genellikle kapalı uçlu cevapları içerirken, nitel veri önceden belirlenmiş cevapların olmadığı açık uçlu bir yapıdadır (Creswell, 2016, s. 14). Robson, Bryman'ın (2004) düşüncelerine dayanarak karma yöntemli desenlerin güçlüklerinin şunlar olabileceğini ifade etmiştir:

Beceri ve eğitim. Beceri ve eğitim problemleri bir alan olarak görülmektedir. Nicel ve nitel araştırmalarından birinde beceri ve deneyime sahip araştırmacılar genellikle diğer araştırma geleneğinde çalışırken kendilerini rahat hissetmemektedirler. Yaygın olarak nitel araştırmacılar ileri düzey nicel veri analizi kullanma hakkında kendilerini rahat hissetmediklerini belirtmektedirler.

Zamanlama Konuları. Nitel ve nicel yapılar bazen farklı süreler gerektirebilir. Genellikle nitel araştırma türleri, nicel yapılara göre daha kısa sürede tamamlanmaktadır.

Sınırlılıklar. Nicel ve nitel araştırmaları birleştirmenin açık bir gerekçesi yoksa karma strateji araştırmaları yararlı değildir.

Bulguların bütünleştirilememesi. Araştırma yazılırken nicel ve nitel bileşenlerin sadece küçük bir kısmının çalışmalara tamamıyla entegre edilebilmesiyle karşılaşılabilir (akt. Robson, 2015, s. 205).

Çalışmanın karma yöntemli deseninde planlanması aşamasında söz konusu bu güçlükler veya sınırlılıklar gözönünde bulundurulmuştur. Çalışma planı tekrar tekrar

sorgulanmış ve uzman görüşleri de alınarak karma yöntemler desenin bu araştırma için uygun olacağı düşünülmüştür.

Creswell ve Plano Clark'a (2015, s. 77, 78) göre karma yöntemlerin; yakınsayan paralel desen, açıklayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, iç içe karma desen, dönüştürücü desen, çok aşamalı karma desen olmak üzere altı türü vardır. Karma yöntem türlerinden hangisinin bir araştırmada kullanılacağını belirlemek için araştırma problemini çözmede kullanılacak nicel ve nitel yöntemlerin aynı anda mı yoksa sıralı mı yapılacağına ve hangi yöntemin araştırmada ağırlıklı olarak kullanılacağına karar vermek gerekir (Johnson ve Christensen, 2008).

Bu durum gözönünde bulundurularak çalışmanın karma yöntemler desenlerinden olan açıklayıcı sıralı desende olması gerektiğine karar verilmiştir. Açıklayıcı sıralı desen, araştırmacının ilk olarak nicel çalışmayı yürütüp sonuçları analiz etmesi, sonrasında bu sonuçları nitel araştırmayla daha detaylı bir şekilde açıklamak için tekrar yapılandırmasını içeren bir desendir. Başlangıçtaki nicel veri sonuçları, sonrasında nitel verilerle açıklandığı için açıklayıcı olarak nitelendirilmektedir. İlk nicel aşamayı bir nitel aşama takip ettiği için de sıralı olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2016, s. 15). Bu desende araştırmacı, nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlar. Ayrıca bu desende öncelik nicel verilere verilir, ancak çalışmanın yorumlanması aşamasında nicel ve nitel veriler bütünleştirilir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 79; Robson, 2015, s. 204).

Araştırmanın nicel deseni, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen olarak planlanmıştır. Bu desende öncelikle deney ve kontrol grupları belirlenir. Daha sonra iki grubun uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test edilen deneysel işlem deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruptaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç ya da eş formu kullanılarak tekrar elde edilir. Deneysel işlemin etkisini görmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçme sonuçları uygun teknikler kullanılarak değerlendirilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 204, 205; Robson, 2015, s. 127).

Nicel bölümde, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende olduğu gibi öncelikle deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının

uygulamanın başındaki şiir çözümleme başarılarını ve şiir tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Şiir Çözümleme Formu (ŞÇF) ve Karadeniz'in (2012) hazırladığı Şiir Tutum Ölçeği (ŞTÖ) uygulanmıştır. Daha sonra Meram Yayınları 7. sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda yer alan şiirler ontolojik metin analizi yöntemi doğrultusunda değerlendirilmiş ve öğrencilerin düzeylerine göre etkinlikler tasarlanmıştır. Tasarlanan etkinlikler ders öğretmenleri tarafından bir ders yılı boyunca uygulanmıştır. Uygulama süreci sonunda yine deney ve kontrol gruplarının son test puanlarını tespit etmek amaçlı ŞÇF ve ŞTÖ kullanılmıştır. Bu deneysel süreç sonucunda ilgili formlardan elde edilen veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

Çalışmanın nitel deseni ise olgubilimsel desene uygun olarak tasarlanmıştır. Olgubilim odaklı çalışmalar, insanların tecrübe ettikleri şeyi nasıl betimlediklerine yoğunlaşır (Patton, 2014, s. 107). Diğer bir ifadeyle olgubilim çalışmalarında olguların açıklanmasına ve betimlenmesine odaklanılır. Başlıca veri toplama aracı ise görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Olgubilim araştırmalarında görüşmeler genellikle uzundur. Bazı olgubilim araştırmalarında ise birden fazla görüşme yapılması söz konusudur. Aynı zamanda bu araştırmalarda görüşmeden elde edilen veriler betimsel bir anlatımla sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 80, 81).

Nitel bölümde, deneysel sürecin tamamlanması neticesinde her iki okuldaki deney grubu öğrencilerinin süreçle ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmelerde tamamen öğrencilerin süreci nasıl betimlediklerine, süreçle ilgili ne gibi tecrübeler edindiklerine ve bu tecrübeleri nasıl tanımladıklarına yoğunlaşmıştır. Bu bölüm aynı zamanda araştırmanın nicel boyutunu destekler nitelikte tasarlanmıştır. Nitel verilerin kullanılmasının nedeni ise nicel verileri daha anlaşılır kılmak ve geliştirmektir. Bu aşamada nicel verilerle nitel verilerin bütünlüğünü sağlamaya dikkat edilmiştir. Nitel verilerle, uygulama sürecinin her aşamasının daha anlaşılır ve net olması hedeflenmiştir. Verilerin sunumunda da buna dikkat edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Çalışmanın grubu, aykırı durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminin incelenen problemle ilgili olarak varolan birbirine aykırı (uç) durumların, örneklerin araştırmacıya değişkenliği daha net görme olanağı vereceği kabul edilir. Araştırmada amaç, uçlarla ilgili olarak değişkenliğin doğasını genelleme kaygısı yaşamadan ayrıntılı olarak görmek ise, aykırı durum örnekleme iyi bir çözüm olabilir. Öğrenci performansını çeşitli boyutlarıyla inceleyerek başarı ve başarısızlık olgusunu anlamaya, açıklamaya çalışan bir araştırmacının, örneklemini amacına bağlı olarak öğrenci başarısının en yüksek ve en düşük olduğu okullardan seçmesi aykırı örnekleme bir örnektir (Büyüköztürk ve diğ. 2009, s. 90). Çalışmada söz konusu örnekleme yöntemiyle Erzurum il merkezinde bulunan sosyoekonomik seviye ve 2014 yılı TEOG başarı sıralaması açısından düşük dereceli bir ortaokul (O₁) ile yüksek dereceli bir ortaokul (O₂) olmak üzere iki okul seçilmiştir. Bu okullarda yapılacak olan çalışmalar hakkında Türkçe öğretmenlerine bilgi verilmiş ve gönüllü olan, aynı zamanda iki yedinci sınıfın da dersine giren öğretmenlere öncelik verilmiştir⁶. Bu usulle her iki okulda da seçilen iki yedinci sınıf arasında kura çekimi yapılarak deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi tamamlanmıştır. Çalışmaya O₁ deney grubunda (D₁) 9 kız, 8 erkek; kontrol grubunda (K₁) 10 kız, 7 erkek ve O₂ deney grubunda (D₂) 11 kız, 10 erkek; kontrol grubunda (K₂) 7 kız, 14 erkek olmak üzere toplam 76 öğrenci katılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının denklilikleri; 6. sınıftaki Türkçe dersi karne notları, Türkçe dersi ve şiir sevmeye durumları dikkate alınarak incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının belirtilen değişkenler açısından denk olup olmadığını ortaya koymak için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Verilere ait Shapiro-Wilk testi, mod, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık ve çarpıklık katsayıları; Histogram Grafiği; Normal Q-Q Grafiği; Gövde Yaprak Diyagramı ve Kutu Grafiği değerlendirilmiş, normal bir dağılım olmadığı tespit edilmiştir. Diğer yandan Normallik Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde anlamlılık değerlerinin 05'ten küçük olduğu ve bu sonuçların da verilerin normal dağılmadığına işaret ettiği söylenebilir. Basıklık ve

⁶ Uygulamanın ders öğretmenlerince yapılmasındaki amaç, araştırmacının deneysel sürece olan etkisini ortadan kaldırmaktır. Araştırmacı, şiir metinleriyle ilgili yönergeler hazırlamış ve ders saatinden önce bunları öğretmenlere ulaştırmıştır. Ders esnasında ise öğretmene hiçbir müdahalede bulunmamış, sadece gözlem yapmıştır.

çarpıklık katsayılarının da normal dağılım aralığında olmadığı ve grafiklerde verilerin normal dağılıma sahip olmadığı görülmüştür. Verilerde normallik varsayımları karşılanmadığı için analizde parametrik olmayan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 3.1’de O₁ D₁ ve K₁’de bulunan öğrencilerin akademik başarı açısından birbirlerine denk oldukları görülmektedir. Burada öğrencilerin altıncı sınıf Türkçe dersi yılsonu karne notlarına göre değerlendirme yapılmıştır.

Tablo 3.1

O₁ D₁ ve K₁’in Akademik Başarı Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	U	Z	p
Deney Grubu	17	16.09	120.500	-.851	.395
Kontrol Grubu	17	18.91			

Tabloda görüldüğü gibi D₁ öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının aritmetik ortalaması 16,09, K₁ öğrencilerinin puan ortalaması 18,91 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre D₁ ve K₁’deki öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı anlaşılmaktadır (U=120,500, Z=-,851, p>0,05).

Tablo 3.2’de O₁ D₁ ve K₁ öğrencilerinin şiir sevme bakımından birbirlerine denk olup olmadığı ile ilgili veriler yer almaktadır.

Tablo 3.2

O₁ D₁ ve K₁’in Şiir Sevme Durumları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	U	Z	p
Deney Grubu	17	17.12	138.000	-.238	.812
Kontrol Grubu	17	17.88			

Tablo incelendiğinde D₁ öğrencilerinin şiir sevme durumlarını gösteren puanların aritmetik ortalamasının 17,12, K₁ öğrencilerinin puan ortalamasının ise 17,88 olduğu görülmektedir. Bu değerler D₁ ve K₁’deki öğrencilerin şiir sevme durumlarını gösteren puanlar arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı sonucunu doğurmaktadır (U=138,000, Z=-,238, p>0,05).

Tablo 3.3'te O₁ D₁ ve K₁'deki öğrencilerin Türkçe dersini sevme düzeyleri ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Tablo 3.3

O₁ D₁ ve K₁'in Türkçe Dersini Sevme Durumları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	U	Z	p
Deney Grubu	17	15.97	118.500	-.998	.318
Kontrol Grubu	17	19.03			

Tabloya bakıldığında D₁ öğrencilerinin Türkçe dersini sevme durumlarını gösteren puanların aritmetik ortalamasının 15,97, K₁ öğrencilerinin puan ortalamasının ise 19,03 olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bilgiler, D₁ ve K₁'deki öğrencilerin Türkçe dersi sevme durumlarını gösteren puanlar arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığını göstermektedir (U=118,500, Z=-,998, p>0,05).

Tablo 3.4'te O₂ D₂ ve K₂'de bulunan öğrencilerin akademik başarı açısından birbirlerine eşit olup olmadığı ile ilgili veriler yer almaktadır.

Tablo 3.4

O₂ D₂ ve K₂'nin Akademik Başarı Puanlarının Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	U	Z	p
Deney Grubu	21	24.07	166.500	-1.505	.132
Kontrol Grubu	21	18.3			

Tabloda görüldüğü gibi D₂ öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının aritmetik ortalaması 24,07, K₂ öğrencilerinin puan ortalaması 18,93 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre O₂ D₂ ve K₂'deki öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı anlaşılmaktadır (U=166,500, Z=-1,505, p>0,05).

Tablo 3.5'te ise O₂ D₂ ve K₂ öğrencilerinin şiir sevme durumları ile ilgili bilgiler verilmektedir.

Tablo 3.5

O₂ D₂ ve K₂'nin Şiir Sevme Durumları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	U	Z	p
Deney Grubu	21	20.45	198.500	-.602	.547
Kontrol Grubu	21	22.55			

Tablodaki değerler irdelendiğinde D₂ öğrencilerinin şiir sevme durumlarını gösteren puanların aritmetik ortalamasının 20,45, K₂ öğrencilerinin puan ortalamasının 22,55 olduğu tespit edilmektedir. Buna göre D₂ ve K₂'deki öğrencilerin şiir sevme düzeyleri ile ilgili puanlar arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı anlaşılmaktadır (U=198,500, Z=-,602, p>0,05).

Aşağıda verilen Tablo 3.6'da O₂ D₂ ve K₂ öğrencilerinin Türkçe dersini sevme durumlarını ifade eden değerler gösterilmektedir.

Tablo 3.6

O₂ D₂ ve K₂'nin Türkçe Dersini Sevme Durumları ile İlgili Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}$	U	Z	p
Deney Grubu	21	21.67	217.000	-.107	.915
Kontrol Grubu	21	21.33			

Tabloda görüldüğü gibi D₂ öğrencilerinin Türkçe dersini sevme durumlarını gösteren puanların aritmetik ortalaması 21,67, K₂ öğrencilerinin ortalaması ise 21,33'tür. Bu bilgilere göre bir değerlendirme yapılacak olursa D₂ ve K₂'deki öğrencilerin Türkçe dersi sevme düzeylerini gösteren puanlar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı söylenebilir (U=217,000, Z=-,107, p>0,05).

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Tablo 3.7'de araştırmada kullanılan ölçme araçlarının hangi grupta ve hangi amaçla kullanıldığı gösterilmektedir.

Tablo 3.7

Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları ve Kullanım Süreçleri

Ölçme Aracı	Ölçme Aracının Kullanım Amacı	Ölçme Aracının Hangi Gruba Uygulandığı	Ölçme Aracının Araştırmanın Hangi Aşamasında Kullanıldığı				
			İşlem Öncesi	Ön Test	İşlem Sırası	Son Test	İşlem Sonrası
Şiir Çözümleme Formu (ŞÇF)	Öğrencilerin şiir çözümleme başarılarını belirleme	D ₁ , K ₁ , D ₂ ve K ₂		✓		✓	
Şiir Tutum Ölçeği (ŞTÖ)	Öğrencilerin şiire olan tutumlarını belirleme	D ₁ , K ₁ , D ₂ ve K ₂		✓		✓	
Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF)	Öğrencilerin uygulama süreci hakkındaki görüşlerini belirleme	D ₁ ve D ₂					✓

3.3.1. Ontolojik Metin Analizi Etkinlikleri (OMAE)⁷

Araştırmanın uygulama aşamasında kullanmak üzere ontolojik metin analizi temelli etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinlikler tasarlanırken yedinci sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal seviyeleri dikkate alınmıştır.

Ontolojik Metin Analizi Etkinlikleri'nin hazırlanmasında metot olarak ontolojik metin analizi yöntemi kullanılmıştır. Ontolojik metin analizi yöntemi; “ses tabakası”, “anlam birimleri tabakası”, “nesne ve karakter tabakası” ve “kader tabakası” şeklinde olmak üzere dört tabakaya dayanmaktadır. Etkinlikler tasarlanırken temelde bu tabakalar dikkate alınmıştır.

⁷ Ekler bölümünde araştırmacı tarafından geliştirilen ve uygulamada kullanılan OMAE'ne ait örneklere yer verilmiştir.

İlk etkinlikler vurgu ve tonlamaya dikkat ederek okuma çalışması yapma amaçlı tasarlanmış, okuma etkinliklerinden sonra şiirin dış yapısıyla ilgili etkinliklere geçilmiş ve öğrencilerin şiirin dış yapısıyla ilgili tespitler yapmalarını sağlayacak (şiirdeki cümleleri bulma, tamlamaları bulma, sözcüklerle ilgili olumlu-olumsuz, soyut-somut, mecaz anlam-gerçek anlam gibi sınıflandırmalar yapma, şiirin anlamı açısından önemli olan sesleri bulma, sesler üzerinden çıkarımlar yapma, kullanılan eklerin şiirin anlamı açısından neler ifade ettiği vb.) etkinlikler oluşturulmuştur.

Literatürdeki çalışmalarda ele alınan şiirin ses tabakası ile ilgili ortaya konulan bulgularda sadece ses unsurları üzerinde durulduğu tespit edilmiştir. Cümle ve tamlamalar hakkında incelemelere yer verilmediği anlaşılmıştır. Bu noktada uzman görüşleri ve araştırmacının incelemeleri sonucunda farklı bir yol denenmiş ve öncelikle anlam birliklerinin keşfinin daha öğretici bir usul olabileceği görülmüştür. Bu sebeple ilk olarak okuma çalışmaları yapılmış, ses haritası etkinliklerine yer verilmiş ve anlam tabakası ile ilgili incelemelerin başında cümle ve tamlama çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Ontolojik metin analizi yönteminin bir sonraki tabakasında şiirde geçen imgeler, metaforlar, çağrışım alanı geniş olan yapılar üzerinden üst yorumlara gitmek amaçlanır. Bu tabaka ile ilgili yapılan etkinliklerde ise şiirin anlamı açısından önemli olan ve imge değeri taşıyan sözcük ve sözcük grupları ön plana çıkarılmış ve öğrencilerin bu sözcüklerle ilgili yazılı ve sözlü olarak fikirlerini ifade etmeleri sağlanmıştır. Tüm bu uygulamalar yapılırken öğrencilerin şiirdeki bağlamdan kopmamaları gözetilmiştir.

Ontolojik metin analizi yöntemiyle ilgili alanda yapılan çalışmalarda nesne ve karakter tabakasında şiirin şairinin kimliğinin sorgulandığı ve o noktadan şiire yaklaşıldığı görülmektedir. Bu çalışmada karakter tabakası dâhilinde düzenlenen etkinliklerde şairin hayatından şiire yaklaşmak yerine şiire yansımış olan ‘ben’in nasıl olduğuna yoğunlaşmıştır. Yani şiirdeki ‘ben’in nasıl biri olduğu sorusu öğrencilere sorulmuş, bu ‘ben’i kendileriyle kıyaslamaları ve o doğrultuda değerlendirmelerini yazılı olarak ifade etmeleri istenmiştir. Bunun yanında bazı şiirlerde nesnelerin de bir karakter olarak sunulduğu düşünüldüğünde, söz konusu nesnelerle ilgili öğrencileri düşündürmeye yönelik etkinliklere de yer verilmiştir.

Kader (alın yazısı) tabakasıyla ilgili düzenlenen etkinliklerde ise temel nokta şiirde verilmek istenen ve bütün insanlık için geçerli olan evrensel düşünce

sorgulanmıştır. Öğrencilerin şiirden anladıklarını kendi hayatlarıyla ilişkilendirmelerini veya şiirden çıkardıkları anlamla hayat arasında ilişki kurmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmiştir. Mesela üzerinde durulan şiirdeki ‘ben’ deniz hasreti çekiyorsa öğrencilere “Sizce şiirdeki kişi ile deniz arasında nasıl bir bağ vardır? Şiirden hareketle deniz ile insanoğlunun ilişkisini tanımlayınız.” şeklinde sorulardan oluşan etkinlikler tasarlanmıştır.

Etkinlikleri içeren yönergenin oluşturulmasında ise şu işlem basamakları takip edilmiştir:

1. Ontolojik metin analizi yönteminin şiiri ele alış tarzı literatürden ve sanat ontolojisinin kuramsal altyapısından hareketle anlaşılmalı çalışılmış ve bu yöntemin şiir öğretiminde etkinlik hâline getirilmesi üzerinde durulmuştur.

2. Ahmet Hamdi Tanpınar’ın “Selâm Olsun” adlı şiiri seçilerek bir taslak yönerge hazırlanmış ve şiir öğretimi alanında uzman üç araştırmacının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda pilot uygulamada kullanmak üzere yönergeye son şekli verilmiştir.

3. Bu yönergedeki hususlar gözetilerek aynı şekilde Cahit Sıtkı Tarancı’nın “Memleket İsterim” ve Ömer Bedrettin Uşaklı’nın “Deniz Hasreti” şiiriyle ilgili iki yönerge daha hazırlanmıştır.

4. Hazırlanan yönergeler 2014-2015 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezindeki sosyoekonomik ve akademik başarı açısından orta düzeyli bir ortaokulun kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen bir yedinci sınıfında üç hafta boyunca araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

5. Pilot uygulamanın sonunda öğrencilerden uygulama süreci, yöntem ve etkinlikler hakkında görüş alınmıştır. Bu görüşler ve araştırmacının üç hafta boyunca derslerde yaptığı gözlemler esas uygulama sürecinde gerçekleştirilecek etkinliklere ışık tutmuştur.

6. Araştırmanın asıl uygulamasında kullanılacak şiirler ile ilgili yapılan çalışmalar, hem okullardaki programı aksatmamak adına hem de deney ve kontrol grupları arasında geçerli bir değerlendirme yapmak amacıyla uzman görüşlerinin de etkisiyle ders kitaplarındaki şiirlerin seçimiyle sonuçlanmıştır. Bu sebeple etkinliklerde

Meram Yayınları Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan şu yedi şiir kullanılmıştır: Arif Nihat Asya'nın "Bayrak", Rıza Tevfik Bölükbaşı'nın "Uçun Kuşlar", Turgut Uyar'ın "Gazi Paşa'ya Ağıt", Karacaoğlu'nın "Koşma", Âşık Veysel Şatıroğlu'nun "Dostlar Beni Hatırlasın", Attilâ İlhan'ın "Cazgır", Talip Apaydın'ın "Isıtan Güneşe Şiir" adlı şiiri.

7. Asıl uygulamada kullanılacak etkinliklerin oluşturulmasında pilot uygulamadaki öğrenci görüşleri ve araştırmacının gözlemi etkili olmuştur. Sonraki haftalarda hazırlanan etkinliklerde ders öğretmenlerinin görüşleri ve araştırmacının her iki okulda da yaptığı gözlemleri de sürece dâhil edilmiştir.

3.3.2. Şiir Çözümleme Formu (ŞÇF) ve analizi

Öğrencilerin uygulamanın başındaki ve sonundaki şiir çözümleme başarı durumlarını tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından "Şiir Çözümleme Formu (ŞÇF)" geliştirilmiştir. Form geliştirilirken ontolojik metin analizi yönteminin tabakaları dikkate alınmış ancak formdaki soruların öğrencilerin bilgi ve kavrama düzeyindeki zihinsel becerilerine uygun olmasına dikkat edilmiştir. Formda öncelikle cinsiyet, Türkçe dersi akademik başarı, şiir sevme, Türkçe dersini sevme gibi değişkenlere yer verilmiştir. Metin olarak ise Faruk Nafiz Çamlıbel'in "Çoban Çeşmesi" şiiri tercih edilmiştir. Bu şiir, araştırmacı tarafından belirlenen on şiir içinden çocuk edebiyatı alanında uzman iki araştırmacının görüşü sonucunda seçilmiştir (Araştırmacı şiirlerin seçiminde Baş (2015, s. 100), Yılar ve Celepoğlu (2013, s. 37-66), Yardımcı ve Tuncer (2012, s. 188, 189), Karatay'ın (2011, s. 77-123) düşüncelerine başvurmuştur.).

ŞÇF hazırlanırken şu adımlar takip edilmiştir:

1. Yukarıda belirtilen gerekçe ile formda kullanmak üzere "Çoban Çeşmesi" adlı şiir seçilmiştir.

2. Seçilen şiirle ilgili ontolojik metin analizinin tabakaları doğrultusunda formda 7 tane açık uçlu soruya yer verilmiş ve araştırmacı tarafından taslak bir form geliştirilmiştir.⁸

⁸ Formda öğrencilere kazandırılmak istenilen bilgilerin tamamı ile ilgili sorulara yer verilebildiği için belirtke tablosuna ve sonrasında madde analizine ihtiyaç duyulmamıştır. Yani formun, etkinliklerin hedeflerini ölçmede kapsayıcı olduğu söylenebilir.

3. Taslak form ile ilgili şiir öğretimi alanında 3, eğitim bilimleri alanında ise 2 uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

4. Uzman görüşleri dikkate alınarak taslak formdaki soru sayısı 6'ya indirilmiştir.

5. Hazırlanan form öncelikle farklı bir yedinci sınıftaki üç öğrenciye uygulanmış, öğrencilerin soruları anlama durumlarından hareketle formdaki soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir.

6. Sorular öğrencilerin görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiş ve forma son şekli verilmiştir (bk. Ek. 11).

ŞÇF'den elde edilen verilerin analizinde ise şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Öncelikle araştırmacı tarafından cevap anahtarı hazırlanmış ve cevap anahtarının kontrolü için alanda uzman iki araştırmacının görüşü alınarak cevap anahtarına son şekli verilmiştir.

2. Cevap anahtarı doğrultusunda ŞÇF'ler ilk olarak araştırmacı tarafından okunmuş ve 100 puan üzerinden derecelendirme yapılmıştır.

3. Formlar araştırmacı dışında alanda uzman iki araştırmacıya da okutulmuştur. Öğrencilerin analize dâhil edilen puanları üç araştırmacının verdiği puanların ortalaması alınarak belirlenmiştir.

4. Elde edilen nihai veriler araştırmanın sorularına göre deneysel süreç göz önüne alınarak çözümlenmiştir.

Bu aşamada öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Verilere ait Shapiro-Wilk testi; mod, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık ve çarpıklık katsayıları; Histogram; Normal Q-Q Grafiği; Eğimden Arındırılmış Normal Q-Q Grafiği; P-P Grafiği; Kutu Grafiği; Gövde Yaprak Diyagramı incelenmiş normal bir dağılım olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Shapiro-Wilk testi sonuçları incelendiğinde bazı değerlerin 05'ten küçük, bazı değerlerin ise büyük olduğu görülmektedir. Aynı durum basıklık ve çarpıklık katsayıları için de geçerlidir. Bu değerler verilerin normal dağılımı hususunda kesin bir yargı ortaya koymada yeterli olmadığı için Histogram, Gövde Yaprak Diyagramı, Kutu Grafiği gibi birçok kaynak sorgulanarak bir karara varılması gerekir (Seçer, 2013, s. 25; Can, 2016, s. 89). Bu şekilde bütüncül bir

değerlendirme sonucunda normallik varsayımları karşılanmadığı anlaşılmış ve verilerin analizinde parametrik olmayan Mann-Whitney U ve Wilcoxon testi kullanılmıştır.

Mann-Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. Başka bir anlatımla, iki ilişkisiz grubun, ilgilenilen değişken bakımından evrende benzer dağılımlara sahip olup olmadığını test eder (Büyüköztürk, 2004, s. 149). Bu test özellikle örneklem büyüklüğünün düşük olduğu deneysel araştırmalarda ve normallik varsayımının karşılanmadığı betimsel araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Seçer, 2013, s. 161). Wilcoxon testi ise aynı gruba ait iki ölçüm arasında anlamlı farklılık olup olmadığını araştırmada kullanılır. Bu analiz için veriler aynı gruptan elde edilmelidir ve aynı gruba ait sadece iki ölçüm bulunmalıdır. Ayrıca Bağımlı Örneklemeler için t-Testi'nin koşulları sağlanmadığında, yani verilerin normallik varsayımı sağlanmadığında kullanılır (Kilmen, 2015, s. 245).

Deney ve kontrol gruplarının başarı ortalamalarına göre yapılan Mann-Whitney U ve Wilcoxon testi sonuçları ise $p < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre tablolarda gösterilmiştir.

3.3.3. Şiir Tutum Ölçeği (ŞTÖ) ve analizi

Çalışma grubundaki öğrencilerin şiire yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Karadeniz (2012) tarafından geliştirilen “Şiir Tutum Ölçeği (ŞTÖ)” kullanılmıştır. Ölçekte 20 madde yer almıştır. Maddeler beşli likert tipinde oluşturulmuş ve öğrencilerin maddelere katılma dereceleri; “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” şeklinde sınıflandırılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerden 15’i olumlu, 5’i ise olumsuz yargı bildirmektedir. Karadeniz (2012) ölçekle ilgili puanlamanın ise şöyle olduğunu ifade etmiştir:

Verilen Ağırlık	Nitelik Grupları	Sınırı
5	Tamamen katılıyorum	4.20-5.00
4	Katılıyorum	3.40-4.19
3	Kararsızım	2.60-3.39
2	Katılmıyorum	1.80-2.59
1	Hiç katılmıyorum	1.00-1.79

Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla ölçek 49 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmış ve ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının ,886 olduğu

belirlenmiştir. Kalaycı'ya göre (2009, s. 405) bir ölçeğin güvenirlik değeri " $0,80 \leq \alpha < 1,00$ " ise o ölçek yüksek derecede güvenilir" bir ölçektir. Bu değer, kullanılan 20 maddeli ŞTÖ'nün güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ayrıca ölçeğin KMO değeri 0,89 ve Bartlett alan test değeri 0,01 olarak hesaplanmıştır (bk. Ek.12)

ŞTÖ'den elde edilen verilerin analizinde öncelikle verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı sorgulanmıştır. Verilere ait Shapiro-Wilk testi; mod, medyan ve aritmetik ortalama ile basıklık ve çarpıklık katsayıları; Histogram; Normal Q-Q Grafiği; Eğimden Arındırılmış Normal Q-Q Grafiği; P-P Grafiği; Kutu Grafiği; Gövde Yaprak Diyagramı incelenmiş normal bir dağılım olduğuna karar verilmiştir. Diğer yandan basıklık ve çarpıklık katsayılarının da normal dağılım aralığında olduğu ve grafiklerde verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Verilerde normallik varsayımları karşılandığı için analizde parametrik olan bağımlı ve Bağımsız Örneklem için t-Testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem için t testi, iki ilişkisiz örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının test edilmesi veya iki grubun bir sürekli değişken üzerinden aldıkları değerlerin karşılaştırılmasında kullanılır (Seçer, 2013, s. 43). Bağımlı Örneklem için t-Testi ise ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için tercih edilir (Büyüköztürk, 2004, s. 63). Bu şekilde elde edilen sonuçlar $p < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre tablolarda sunulmuştur.

3.3.4. Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF)

Araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerinin, ontolojik metin analizi yöntemi temelli geliştirilen etkinlikler ve uygulama süreci hakkındaki görüşlerini almak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede görüşmeci, kapsam ile ilgili başlıkların kontrol listesini, varsayılan ifadeleri ve soruların sırasını sunan bir görüşme rehberine sahiptir. Ancak genellikle ifadelerin ve soruların sırası görüşmenin akışına göre şekillenmekte ve görüşülen kişi/kişilerin söylediklerini devam ettirebilmek için planlanmamış sorular da sorulabilmektedir (Robson, 2015, s. 347). Yarı yapılandırılmış görüşme, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Bu nedenle bu tür görüşme yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme yöntemlerinin avantajlarını ve dezavantajlarını içerir. Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine

bilgi sağlama gibi avantajları ve kontrolün kaybedilmesi, önemsiz konularda fazla zaman harcanması, görüşme yapılanlara belli standartlarda yaklaşmadığından güvenilirliğin azalması gibi de dezavantajları bulunur (Büyüköztürk ve diğ. 2009, s. 152). Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular oluşturulurken kolay anlaşılabilecek sorular yazma, açık uçlu sorular sorma, odaklı sorular hazırlama, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu sorular sormaktan kaçınma ve soruları mantıklı bir biçimde düzenleme gibi ilkelere (Karasar, 2013, s. 168) dikkat edilmelidir. Uzun, çift amaçlı, jargon içeren, yönlendirici ve ön yargılı sorulardan ise kaçınılmalıdır (Robson, 2015, s. 350).

Araştırmacı tarafından taslak bir görüşme formu hazırlanmış, sonra bir öğrenci ile ön görüşme yapılmış, görüşme tamamlandıktan sonra öğrencinin görüşme sorularına verdiği yanıtlar çözümlenerek dökümü yapılmış ve anlaşılmayan sorular değiştirilmiştir. Daha sonra içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Alan uzmanlarından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme formunun son şekli Ek.13'teki gibi olmuştur.

Araştırmada odak grup görüşme tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmesinde, görüşmeyi yapan kişi küçük bir grup insandan (genellikle dört ile sekiz kişi arası), bir dizi sorun hakkında düşünmesini ister. Katılımcıların bir grup hâlinde ve birbirlerinin sorularına verdikleri cevapları duyacak şekilde oturmaları sağlanır. Bu teknikteki hedef, katılımcıların diğerlerinin görüşlerini duyabildiği ve buna göre kendi görüşleri üzerine düşünebildiği sosyal bir ortamda, insanların bir konu ya da konular hakkında gerçekten ne düşündüklerini kavramaktır (Büyüköztürk ve diğ. 2009, s. 152). Görüşmelere her iki okuldan da gönüllülük esasına göre D₁ ve D₂'den 8 öğrenci olmak üzere toplam 16 öğrenci katılmıştır. Görüşmede öğrencilere temelde görüşme formunda yer alan sorular sorulmuş ve bu soruların altında öğrencilerin düşüncelerini daha da geliştirme adına ilişkili sorular yöneltmiştir. Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından öğrencilerin de izniyle ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Görüşme sonucunda elde edilen veriler, nitel araştırmalarda kullanılan veri çözümleme tekniklerinden betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Bu teknikte amaç, görüşme sonucu elde edilen verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okura sunulmasıdır. Veriler daha önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırılır, özetlenir ve yorumlanır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulur ve gerekirse olgular arasında

karşılaştırmalar yapılır. Betimsel analiz şu dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 224):

1. Betimsel analiz için bir tematik çerçeve oluşturma
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
3. Bulguların tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması

Bu çalışmada nicel veriler ile görüşmeden elde edilen nitel veriler ilişkilendirilmiş ve daha sağlıklı, tutarlı yorumlar yapılmaya çalışılmıştır. Bu anlamda görüşme verileri, araştırmanın nicel verilerini destekleyici bir rol üstlenmiştir.

Görüşme verilerinin çözümlenmesinde öncelikle her iki okula ait ses kayıtları deşifre edilmiştir. Bu işlemde sonra verilerin işlenmesi aşamasında betimsel analiz tekniğinin aşamaları takip edilmiştir.

Öncelikle öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda her soru için tematik çerçeve oluşturulmuştur. Görüşmeye katılan öğrencilerin düşünceleri temaya göre olduğu gibi sunulmuştur. Elde edilen bulgular derinlemesine tanımlanmaya çalışılmıştır. Son olarak ise bulgular hem araştırmacının derslerde yaptığı gözlemler hem de nicel veriler ışığında yorumlanmıştır.

Nitel görüşme sonuçlarının verilmesinde öğrencilerin isimlerini anmak yerine kodlama yapılmıştır. Mesela “1” numaralı öğrenci, Ö₁ şeklinde anılmıştır. Öğrencilerin tümünde bu tarz kısaltmalar yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde $O_1 D_1$ ve K_1 , $O_2 D_2$ ve K_2 'den elde edilen bulgular yer almaktadır. Bulgular araştırma problemlerine göre oluşturulmuş başlıklar hâlinde sunulmuştur.

4.1. “Ontolojik metin analizi yöntemi, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarının artırılmasında etkili midir?” Sorusuyla İlgili Bulgular

Bu başlık dâhilinde $O_1 D_1$ ve K_1 , $O_2 D_2$ ve K_2 öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan aldıkları puanlarla ilgili bulgular tablolar hâlinde sunulmuş ve gerekli değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 4.1'de $O_1 D_1$ ve K_1 'de bulunan öğrencilerin şiir çözümleme başarılarına dair ön test sonuçları sunulmaktadır.

Tablo 4.1.

$O_1 D_1$ ve K_1 Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'na Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test Puanları ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	17	20.29	345.000	97.000	.101
Kontrol Grubu	17	14.71	250.000		

Tabloda görüldüğü gibi D_1 öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu ön test başarı puanlarının aritmetik ortalaması 20,29, K_1 öğrencilerinin puan ortalaması ise 14,71 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre $O_1 D_1$ ve K_1 'deki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olmadığı anlaşılmaktadır ($U=97,000$, $p=.101$). Bu sonuç $O_1 D_1$ ve K_1 öğrencilerinin ön test şiir çözümleme başarıları arasında belirgin bir farklılığın olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.2'de $O_1 K_1$ 'de bulunan öğrencilerin Şiir Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test sonuçlarına dair bilgiler verilmiştir.

Tablo 4.2

O₁ K₁ Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Wilcoxon Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	8.07	56.50	-.596	.551
Pozitif Sıra	9	8.83	79.50		
Eşit	1				

Tablo 4.2'den, O₁ K₁ öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($z=-.596$, $p=.551$). Puanların sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında pozitif sıraların lehine, yani son test lehine bir farklılık olduğu görülse de bu fark bir anlam oluşturmamaktadır. Buna göre Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda uygulanan şiir çözümleme yaklaşımlarının yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarını geliştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.3'te O₁ D₁ öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test sonuçları ile ilgili veriler sunulmuştur.

Tablo 4.3

O₁ D₁ Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Wilcoxon Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	2	3.25	6.50	-3.181	.001
Pozitif Sıra	14	9.25	129.50		
Eşit	1				

Tablo 4.3'e göre O₁ D₁ öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı değişim olup olmadığını tespit etmek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($z=-3.181$, $p=.001$). Puanların sıra ortalamaları ve sıra toplamaları göz önünde bulundurulduğunda pozitif sıraların lehine, daha açık bir ifadeyle son test lehine bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Buradan hareketle OMAE temelli yürütülen

deneySEL sürecin yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarını geliştirmede etkili olduğu ifade edilebilir.

Tablo 4.4'te O₂ D₂ ve K₂ öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test puanlarına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4.4

O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'na Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test Puanları ile İlgili Mann Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	21	26.05	547.000	125.000	.016
Kontrol Grubu	21	16.95	356.000		

Tablo 4.4'e göre D₂ öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu ön test başarı puanlarının aritmetik ortalaması 26,05, K₂ öğrencilerinin puan ortalamasının ise 16,95 olduğu anlaşılmaktadır. Bu veriler, O₂ D₂ ile K₂'deki öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğunu göstermektedir (U=125,000, p=.016). Bu sonuç O₂ D₂ ve K₂ öğrencilerinin ön test şiir çözümleme başarıları arasında belirgin bir farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Yani D₂ ile K₂'nin sıra ortalamaları arasında 9,1 puanlık farkın olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu durum iki grup arasında tam belirgin olmasa da farklılığın olduğunu göstermektedir.

O₂ K₂ öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test sonuçları ile ilgili veriler Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5

O₂ K₂ Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Wilcoxon Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	7	8.14	57.00	-.569	.569
Pozitif Sıra	9	8.78	79.00		
Eşit	5				

Tablo 4.5'teki verilerden O₂ K₂ öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir değişimin olup olmadığını ortaya

koymak amacıyla yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($z=-,596$, $p=,569$). Puanların sıra ortalamaları ve sıra toplamaları dikkate alındığında pozitif sıraların lehine, yani son test lehine bir farklılık olduğu görülse de bu fark bir anlam oluşturmamaktadır. Bu duruma göre Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda uygulanan şiir çözümleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarının geliştirilmesinde bir etkisinin olduğu söylenemez.

Tablo 4.6'da O₂ D₂ öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test sonuçları ile ilgili Wilcoxon testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.6

O₂ D₂ Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanları ile İlgili Wilcoxon Testi Sonuçları

	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	3	2.83	8.50	-3.720	.000
Pozitif Sıra	18	12.36	222.50		
Eşit	0				

Tablo 4.6'ya göre O₂ D₂ öğrencilerinin Şiir Çözümleme Formu'ndan aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucunda aradaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ($z=-3,720$, $p=,000$). Puanların sıra ortalamaları ve sıra toplamaları değerlendirildiğinde pozitif sıraların lehine, diğer bir ifadeyle son test lehine büyük bir farklılığın olduğu dikkat çekmektedir. Buradan hareketle OMAE odaklı yürütülen uygulama sürecinin, yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarını geliştirmede etkili bir yöntem olduğu ileri sürülebilir.

4.2. “Ontolojik metin analizi yöntemi, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin şiir tutumlarının geliştirilmesinde etkili midir?” Sorusuyla İlgili Bulgular

Bu bölümde O₁ ve O₂ kontrol ve deney grubu öğrencilerinin şiir tutumlarına yer verilmiş, öğrencilerin ŞTÖ ön test ve son test puanları farklı şekillerde ele alınmış, ulaşılan bulgular tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 4.7’de O₁ D₁ ve K₁’deki öğrencilerin şiir tutumlarına ilişkin ön test verileri yer almaktadır.

Tablo 4.7

O₁ D₁ ve K₁’deki Öğrencilerin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test Ortalamalarının Dağılımları

Gruplar	n	$\bar{X}$	SD
Deney Grubu	17	3.74	.421
Kontrol Grubu	17	3.50	.897

Tabloda O₁ öğrencilerinin, uygulama öncesinde Şiir Tutum Ölçeği ön test sonuçları incelendiğinde D₁’in aritmetik ortalamasının 3,74 (Katılıyorum), K₁’in ise 3,50 (Katılıyorum) olduğu görülmektedir. Buna göre D₁ öğrencilerinin uygulama öncesi şiir tutum puan ortalamalarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını tespit etmek için yapılan Bağımsız Örneklem için t-Testi sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8

O₁ D₁ ve K₁’deki Öğrencilerin Şiir Tutum Ölçeği’ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test Puanları Arasındaki Bağımsız Örneklem için t-Testi Sonuçları

Ön Test	Gruplar	n	$\bar{X}$	SD	t	p
Genel Ortalama	Deney Grubu	17	3.74	.421	1.015	.318
	Kontrol Grubu	17	3.50	.897		

Tablo 4.8 incelendiğinde O₁ D₁ ve K₁’deki öğrencilerin Şiir Tutum Ölçeği ön test ortalamalarının anlamlı şekilde farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (t=1,015, p>,05). Bu durum O₁ D₁ ve K₁’deki öğrencilerin şiir tutumu bakımından uygulama öncesinde denk olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 4.9’da O₁ D₁ ve K₁’de bulunan öğrencilerin şiir tutumları ile ilgili son test ortalamaları gösterilmektedir.

Tablo 4.9

O₁ D₁ ve K₁’deki Öğrencilerin Şiir Tutum Ölçeği Son Test Ortalamalarının Dağılımları

Gruplar	n	$\bar{X}$	SD
Deney Grubu	17	3.79	.716
Kontrol Grubu	17	4.01	.807

O₁ öğrencilerinin, uygulama sonrasında Şiir Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları incelendiğinde deney grubunun aritmetik ortalamasının 3,79, kontrol grubunun ise 4,01 olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında hem K₁ hem de D₁'de yer alan öğrencilerin şiire karşı tutumları “Katılıyorum” düzeyindedir. Ancak O₁ D₁ ve K₁'in, özellikle de D₁'in ortalamasında önemsenecek bir artışın olduğu söylenemez. Bunun istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için Bağımsız Örneklemeler için t-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10

O₁ D₁ ve K₁'deki Öğrencilerin Şiir Tutum Ölçeği'ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Son Test Puanları Arasındaki Bağımsız Örneklemeler için t-Testi Sonuçları

Son Test	Gruplar	n	$\bar{X}$	SD	t	p
Genel Ortalama	Deney Grubu	17	3.79	.716	-.820	.418
	Kontrol Grubu	17	4.01	.807		

Tabloya göre O₁ D₁ ve K₁ öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($t=-.820$, $p>.05$). Uygulama sonrasında D₁ ve K₁'in şiir tutum ortalamalarının arttığı görülmektedir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Tablo 4.11'de O₁ K₁ öğrencilerinin şiir tutum ortalamalarının, ön test ve son testte cinsiyete göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 4.11

O₁ K₁ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız		Erkek		Toplam	
	$(\bar{X})$	SD	$\bar{X}$	SD	$(\bar{X})$	SD
Ön Test	3.83	.811	3.03	.851	3.43	.831
Son Test	4.17	.656	3.77	.991	3.97	.823

O₁ K₁'deki öğrencilerin, Şiir Tutum Ölçeği ön test ve son test ortalamaları incelendiğinde ön test ortalamalarının 3,43 (Katılıyorum), son test ortalamalarının ise 3,97 olduğu anlaşılmaktadır. Hem ön testte hem de son testte kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. Şiir Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının

belirlenmesi amacıyla Bağımlı Örneklemeler için t-Testi yapılmış ve elde edilen veriler Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12

O₁ K₁ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Bağımlı Örneklemeler için t-Testi Sonuçları

	Testler	n	$\bar{X}$	SD	t	p
Kontrol Grubu	Ön Test	17	3.74	.421	-.226	.824
	Son Test	17	3.79	.716		

Tablo 4.12 incelendiğinde O₁ K₁’deki öğrencilerin Şiir Tutum Ölçeği ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=-.226$, $p>.05$). Bu sonuç Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’na göre yapılan şiir çözümlemelerinin öğrencilerin şiir tutumlarına olumlu yönde katkı yapmadığını göstermektedir.

Tablo 4.13’te O₁ K₁ öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği ön test ve son test ortalamalarındaki farklılığın cinsiyete göre anlamlı olup olmadığı ile ilgili veriler yer almaktadır.

Tablo 4.13

O₁ K₁ Öğrencilerinin Cinsiyet ile Şiir Tutum Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız Örneklemeler için t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SD	t	p
Ön Test	Kız	10	3.88	.269	1.464	.164
	Erkek	7	3.59	.521		
Son Test	Kız	10	3.76	.869	-.213	.834
	Erkek	7	3.83	.552		

Tablo 4.13’teki bulgulara göre O₁ K₁ öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları cinsiyet bakımından değerlendirildiğinde ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmaktadır ($t_{ön}=1.464$, $p>.05$; $t_{son}=-.213$, $p>.05$). Bu sonuç O₁ K₁ öğrencilerinin şiire karşı tutumlarının cinsiyete göre değişmediğini ortaya koymaktadır.

O₁ D₁ öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği ön test ve son test ortalamalarındaki farklılığın cinsiyete göre anlamlı olup olmadığına dair veriler Tablo 4.14’te sunulmaktadır.

Tablo 4.14

O₁ D₁ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız		Erkek		Toplam	
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
Ön Test	3.87	.286	3.63	.502	3.75	.394
Son Test	3.71	.916	3.87	.526	3.79	.721

O₁ D₁'deki öğrencilerin, Şiir Tutum Ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde ön test ortalamalarının 3,75 (Katılıyorum), son test ortalamalarının ise 3,79 olduğu görülmektedir. Ön testte kız öğrencilerin ortalamaları daha yüksekken son testte erkek öğrencilerin ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Bağımlı Örneklem için t-Testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15

O₁ D₁ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Bağımlı Örneklem için t-Testi Sonuçları

	Testler	n	$\bar{X}$	SD	t	p
Deney Grubu	Ön Test	17	3.74	.421	-.226	.824
	Son Test	17	3.79	.716		

Tablo 4.15 değerlendirildiğinde O₁ D₁ öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=-.226$, $p>.05$). Bu sonuç OMAE odaklı şiir çözümleme çalışmalarının öğrencilerin şiir tutum düzeylerini anlamlı derecede farklılaştırmadığını göstermektedir.

Tablo 4.16'da O₁ D₁ öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği ortalamalarının ön test ve son testte cinsiyete göre anlamlı olup olmadığına ilişkin veriler sunulmaktadır.

Tablo 4.16

O₁ D₁ Öğrencilerinin Cinsiyet ile Şiir Tutum Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız Örneklem için t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SD	t	p
Ön Test	Kız	9	3.87	.286	1.196	.250
	Erkek	8	3.63	.502		
Son Test	Kız	9	3.71	.916	-.447	.661
	Erkek	8	3.87	.526		

O₁ D₁ öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği ön test ve son test ortalamaları cinsiyet açısından incelendiğinde ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel olarak önemsenmeyecek derecede olduğu anlaşılmaktadır ($t_{\text{ön}}=1,196$, $p>,05$; $t_{\text{son}}=-,447$, $p>,05$). Bu durum O₁ D₁ öğrencilerinin şiire karşı tutumlarının cinsiyete göre değişmediği sonucunu doğurmaktadır.

Buraya kadar O₁ D₁ ve K₁ öğrencilerinin şiir tutumlarını ortaya koyan bulgular sunulmuştur. Bu aşamadan sonra O₂ D₂ ve K₂ öğrencileri ile ilgili veriler yer almaktadır. Tablo 4.17’de O₂ D₂ ve K₂ öğrencilerinin şiir tutumları ile ilgili ön test verileri gösterilmektedir.

Tablo 4.17

O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test Ortalamalarının Dağılımları

Gruplar	n	$\bar{X}$	SD
Deney Grubu	21	3.55	.657
Kontrol Grubu	21	3.83	.500

Yukarıdaki tabloda O₂ çalışma grubu öğrencilerinin, Şiir Tutum Ölçeği ön test sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde D₂’nin aritmetik ortalamasının 3,55 (Katılıyorum), K₂’nin ise 3,83 (Katılıyorum) olduğu görülmektedir. O₂ D₂ ve K₂’nin Şiir Tutum Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan Bağımsız Örneklem için t-Testi sonuçları Tablo 4.18’de yer almaktadır.

Tablo 4.18

O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği’ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Ön Test Puanları Arasındaki Bağımsız Örneklem için t-Testi Sonuçları

Ön Test	Gruplar	n	$\bar{X}$	SD	t	p
Genel Ortalama	Deney Grubu	21	3.55	.657	-1.546	.130
	Kontrol Grubu	21	3.83	.500		

Tablo 4.18 incelendiğinde O₂ D₂ ve K₂ öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği ön test ortalamalarının anlamlı şekilde farklılık göstermediği görülmektedir ($t=-1,546$, $p>,05$). Bu sonuç O₂ D₂ ve K₂ öğrencilerinin şiir tutumu açısından deneysel süreç öncesinde eşit olduklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 4.19’da O₂ D₂ ve K₂ öğrencilerinin şiiir tutumları ile ilgili son test ortalamaları verilmektedir.

Tablo 4.19

O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin Şiiir Tutum Ölçeği Son Test Ortalamalarının Dağılımları

Gruplar	n	$\bar{X}$	SD
Deney Grubu	21	3.48	.869
Kontrol Grubu	21	3.71	.618

O₂ çalışma grubu öğrencilerinin, deneysel süreç sonrasında Şiiir Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlar incelendiğinde D₂’nin aritmetik ortalamasının 3,48, K₂’nin ise 3,71 olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin şiiire karşı tutumları “Katılıyorum” düzeyindedir. O₂ Şiiir Tutum Ölçeği son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığına ilişkin Bağımsız Örneklemeler için t-Testi sonuçları Tablo 4.20’de sunulmuştur.

Tablo 4.20

O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin Şiiir Tutum Ölçeği’ne Verdikleri Cevaplara İlişkin Son Test Puanları Arasındaki Bağımsız Örneklemeler için t-Testi Sonuçları

Son Test	Gruplar	n	$\bar{X}$	SD	t	p
Genel Ortalama	Deney Grubu	21	3.48	.869	-1.012	.318
	Kontrol Grubu	21	3.71	.618		

Tabloya göre O₂ D₂ ve K₂ öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (t=-1,012, p>,05). Deneysel süreç sonrasında D₂ ve K₂ öğrencilerinin şiiir tutum düzeyi ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Tablo 4.21’de O₂ K₂ öğrencilerinin öğrencilerinin şiiir tutum ortalamalarının, ön test ve son testte cinsiyete göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 4.21

O₂ K₂ Öğrencilerinin Şiiir Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız		Erkek		Toplam	
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
Ön Test	3.92	.520	3.79	.504	3.85	.512
Son Test	3.91	.587	3.62	.631	3.76	.609

O₂ K₂ öğrencilerinin, Şiir Tutum Ölçeği ön test ve son test ortalamaları değerlendirildiğinde ön test ortalamalarının 3,85 (Katılıyorum), son test ortalamalarının ise 3,76 olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca hem ön testte hem de son testte kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. O₂ K₂ ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Bağımlı Örneklem için t-Testi yapılmış ve ulaşılan veriler Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22

O₂ K₂ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Bağımlı Örneklem için t-Testi Sonuçları

	Testler	n	$\bar{X}$	SD	t	p
Kontrol Grubu	Ön Test	21	3.55	.657	.361	.722
	Son Test	21	3.48	.869		

Tabloya dikkat edildiğinde O₂ K₂ öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($t=.361$, $p>.05$). Bu veri, Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda uygulanan şiir çözümleme çalışmalarının öğrencilerin şiir tutumlarına olumlu anlamda katkı yapmadığını göstermektedir.

Tablo 4.23’te O₂ K₂ öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği’nden aldıkları puan ortalamalarının ön test ve son testte cinsiyete göre anlamlı düzeyde değişip değişmediği ile ilgili veriler sunulmaktadır.

Tablo 4.23

O₂ K₂ Öğrencilerinin Cinsiyet ile Şiir Tutum Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız Örneklem için t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SD	t	p
Ön Test	Kız	7	3.92	.520	.530	.602
	Erkek	14	3.79	.504		
Son Test	Kız	7	3.91	.587	1.024	.319
	Erkek	14	3.62	.631		

Tablo 4.23’teki verilere göre O₂ K₂ öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları cinsiyet bakımından değerlendirildiğinde ortalamalar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığı söylenebilir ($t_{ön}=.530$, $p>.05$;

$t_{\text{son}}=1,024$, $p>,05$). Bu bulgu O₂ K₂ öğrencilerinin hem ön test hem de son test şiir tutum puanlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 4.24

O₂ D₂ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımı

	Kız		Erkek		Toplam	
	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	SD
Ön Test	3.84	.654	3.24	.523	3.54	.588
Son Test	3.79	.985	3.14	.600	3.46	.792

O₂ D₂ öğrencilerinin, Şiir Tutum Ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları değerlendirildiğinde ön test ortalamalarının 3,54 (Katılıyorum), son test ortalamalarının ise 3,46 olduğu anlaşılmaktadır. Hem ön testte hem de son testte kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. O₂ D₂ ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Bağımlı Örneklem için t-Testi yapılmış ve ulaşılan bulgular Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25

O₂ D₂ Öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Bağımlı Örneklem için t-Testi Sonuçları

	Testler	n	$\bar{X}$	SD	t	p
Deney Grubu	Ön Test	21	3.83	.500	.897	.381
	Son Test	21	3.71	.618		

Tablo 4.25'e dikkat edildiğinde O₂ D₂ öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($t=.897$, $p>,05$). Bu durum OMAE temelli gerçekleştirilen şiir çözümleme çalışmalarının öğrencilerin şiir tutum düzeylerini anlamlı derecede farklılaştırmadığını göstermektedir.

Tablo 4.26'da O₂ D₂ öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği ortalamalarının ön test ve son testte cinsiyete göre değişiminin anlamlı olup olmadığına ilişkin bulgular sunulmaktadır.

Tablo 4.26

O₂ D₂ Öğrencilerinin Cinsiyet ile Şiir Tutum Ölçeği Ortalamaları Arasındaki Bağımsız Örneklemeler için t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SD	t	p
Ön Test	Kız	11	3.84	.654	2,306	.033
	Erkek	10	3.24	.523		
Son Test	Kız	11	3.79	.985	1.791	.089
	Erkek	10	3.14	.600		

O₂ D₂ öğrencilerinin Şiir Tutum Ölçeği ön test ve son test ortalamaları cinsiyet açısından incelendiğinde, ön testte ortalamalar arasındaki anlamlı bir farklılığın olduğu ancak son testte farkın istatistiksel olarak önemsenmeyecek derecede olduğu sonucuna ulaşılmaktadır ($t_{\text{ön}}=2,306$, $p<,05$; $t_{\text{son}}=1,791$, $p>,05$). Bu sonuç O₂ D₂ öğrencilerinin şiire karşı tutumlarının cinsiyete göre ciddi anlamda değişmediği fikrini ortaya koymaktadır.

4.3. “Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin ontolojik metin analizi etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” Sorusuyla İlgili Bulgular

Bu bölümde her iki okuldaki deney grubu öğrencilerinin uygulama süreci ile ilgili görüşleriyle ulaşılan bulgular yer almaktadır. Bulgular, görüşme formunda yer alan şu sorulara göre başlıklandırılarak sunulmuştur:

1. Şiir çalışmaları dersimiz, şiir hakkındaki düşüncelerinizi olumlu yönde etkiledi mi? Etkilediyse ne kadar değiştirdi? Lütfen söyleyiniz.
2. Yapılan şiir etkinliklerinin size yararı oldu mu? Lütfen nedenleri ile birlikte ifade ediniz.
3. Gerçekleştirdiğimiz şiir etkinliklerinden hangileri dikkatinizi çekti? Lütfen gerekçeleri ile birlikte ifade ediniz.
4. Yaptığımız şiir etkinliklerinden zevk almadığınız etkinlikler oldu mu? Olduysa lütfen hangi etkinliklerden neden zevk almadığınızı belirtiniz.
5. Şiir incelemelerinde kullandığımız etkinliklerin diğer okullarda veya sınıflarda da uygulanmasını tavsiye eder misiniz? Nedeni ile birlikte açıklayınız.

4.3.1. “Şiir çalışmaları dersimiz, şiir hakkındaki düşüncelerinizi olumlu yönde etkiledi mi?” sorusuyla elde edilen bulgular

OMAE’nin öğrencilerin şiirle ilgili duygu ve düşüncelerini hangi yönde etkilediğini tespit etmek amacıyla öğrencilere “Şiir çalışmaları dersimiz, şiir hakkındaki düşüncelerinizi olumlu yönde etkiledi mi?” sorusu yöneltilmiştir. Öncelikle O₁’deki öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir. Alınan cevaplar Tablo 4.27’de özetlenmiştir.

Tablo 4.27

O₁ D₁ Öğrencilerinin “Şiir çalışmaları dersimiz, şiir hakkındaki düşüncelerinizi olumlu yönde etkiledi mi?” Sorusuyla İlgili Görüşleri

Kategoriler	Öğrenciler								Toplam	
	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	n	%
Düşüncelerim hiç değişmedi.									0	0
Düşüncelerim kısmen değişti.									0	0
Hiçbir fikrim yok.									0	0
Düşüncelerim değişti.		✓		✓					2	25
Düşüncelerim çok değişti.	✓		✓		✓	✓	✓	✓	6	75

Tablo 4.27’ye göre öğrencilerin 2’sinin şiir hakkındaki düşüncelerinin değiştiği, 6’sının ise düşüncelerinin çok değiştiği anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin %25’i düşüncelerinin değiştiğini, %75’i ise çok değiştiğini söylemişlerdir. Öğrencilerden hiçbiri düşüncelerinin hiç değişmediğini veya biraz değiştiğini ifade etmemişlerdir. Bu veriler, OMAE’nin yedinci sınıf öğrencilerinin şiire dair düşüncelerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Ö₁ deneysel süreçten önce şiiri çok sevmediğini, süreç sonrasında bu düşüncesinin değiştiğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Öğrenci 1: Ben önceden şiiri pek çok sevmiyordum. Okumayı da yazmayı da. Ama bu etkinlikleri yaptıktan sonra sevmeye başladım, çünkü yani şiirin o kadar çok yani ayrıntısı varmış ki hepsini öğrenmek insana zevk veriyordu ve bunları yaptıkça iyice şiire ısınmaya başladım ve şu anda şiir de okuyorum yazmayı da seviyorum şu anda.

Araştırmacı: Peki, mesela şiirin ne gibi ayrıntıları varmış ki seni etkiledi yani... düşüncelerini etkilemedi...

Öğrenci 1: Etkiledi. Yazım biçimleri, kafiyesi, ölçüsü, yani ayrıntıları çok etkiledi beni.

Ö₁ uygulama süreci sonunda şiiri çok sevmeye başladığını söylemiştir. Bu düşüncesinin ise şiirin ayrıntılarını (kafiye, vezin, nazım birimi vb.) keşfetmeyle birlikte oluştuğunu ileri sürmüştür. Öğrencinin bu düşüncesi araştırmacının derslerde yaptığı gözlemlerle de örtüşmektedir. Araştırmacı derslerde şiirle ilgili yapılan çözümleme denemelerinde Ö₁'in zevk alarak aktif şekilde etkinliklere katıldığını, ders öğretmeninin rehberliğinde dersler ilerledikçe süreçten daha çok hoşlandığını gözlemlemiştir.

Öğrencinin de kastettiği gibi şiirin kafiye, redif, nazım birimi, vezin, ahenk gibi birçok unsuru vardır. Bir şiir bu temel unsurları vurgulanarak tahlil edilmediği zaman gerçek etkiyi yapamaz. Ö₁ şiirin ayrıntıları dediği temel unsurlarını keşfedince şiire olan ilgisinin ciddi anlamda arttığını ifade ederek OMAE'nin bu anlamdaki etkisini de ortaya koymuştur. Ö₂ de aynı düşünceleri şu şekilde dile getirmiştir:

Öğrenci 2: Daha önce de ben şiir okumayı yazmayı çok seviyordum. Şimdi daha da çok bağlandım şiire. Artık, ne bilim böyle...

Araştırmacı: Neden bağlandın?

Öğrenci 2: Çünkü böyle şiiri... arkadaşımızın dediği gibi şiirin eee çok ayrıntıları var ve gerçekten çok güzel bişey, insanı etkileyebiliyor. Mesela hani örnek verelim. Hikâyede, öyküde hani uyum işte... Tamlamaları, mecazi kelimeleri bulabiliriz, tamlamaları da bulabiliriz. Ama şiirde daha güzel oluyo. Uyum sağlıyo hem de sondaki heceleri.

Araştırmacı: Hımm, bu senin hoşuna gidiyor yani?

Öğrenci 2: Evet.

Ö₂'nin dikkatini çeken bir başka şey ise şiirin derininde saklı olan ahenktir. Öğrenci, şiirdeki ahengi farketmesinde OMAE'nin önemli etkisinin olduğunu söylemekte ve şiirin ayrıntılarını bulmaktan zevk duyduğunu dile getirmektedir. Öğrencilerin OMAE'ye yönelik ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Öğrenci 3: Hocam, şiirin ben olumsuz diyordum. Hocam şiirin arkadaşımızın dediği gibi ayrıntılarını öğrendikçe bana zevk verdiğini anladım. Ben artık şiir okuyorum, yapıyorum, seviyorum.

Öğrenci 5: Ben şiiri eskiden sevmirdim. Şimdi bu yıl öğrendiklerimizden sonra şimdi daha çok seviyorum. Mesela hecelerini, kafiyelerini gördükten sonra daha çok seviyorum. Bu kadar.

Öğrenci 6: Şiiri öncelerden sevmiyordum. Ama siz ve Ömer hocanın sayesinde etkinlikler yaptık, bunun sayesinde sevdim. Ben şiire fazla sevmiyordum öncelerden televizyonlarda çıkan şiircilere özendim, şairlere özendim ve ben de okumaya başladım.

Öğrenci 7: Ben önceleri şiiri hiç sevmiyordum. Şiirin ayrıntılarını öğrendikten sonra bana zevk vermeye başladı. Eve gidip şiirlerin ölçüsünü, tamlamalarını yapmaya başladım. Sizin etkinliğiniz sayesinde şiiri seviyorum. Eskisinden daha çok seviyorum şimdi.

Öğrenci 8: Eskiden sevmediğim şiirleri şimdi seviyorum, sözleri hoşuma gidiyo.

Bu ifadelerden öğrencilerin çoğunluğunun şiir hakkındaki fikirlerinin büyük bir oranda değiştiği anlaşılmaktadır. O₂'deki öğrencilerin “Şiir çalışmaları dersimiz, şiir hakkındaki düşüncelerinizi olumlu yönde etkiledi mi?” sorusuna verdikleri cevaplara bakıldığında ise ortaya şöyle bir sonuç çıkmaktadır:

Tablo 4.28

O₂ D₂ Öğrencilerinin “Şiir çalışmaları dersimiz, şiir hakkındaki düşüncelerinizi olumlu yönde etkiledi mi?” Sorusuyla İlgili Görüşleri

Kategoriler	Öğrenciler								Toplam	
	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	n	%
Düşüncelerim hiç değişmedi.									0	0
Düşüncelerim kısmen değişti.							✓		1	12,5
Hiçbir fikrim yok.									0	0
Düşüncelerim değişti.			✓		✓	✓		✓	4	50
Düşüncelerim çok değişti.	✓	✓		✓					3	37,5

Tablo 4.28 incelendiğinde 1 öğrencinin şiire dair düşüncelerinin kısmen değiştiğini, 4 öğrencinin değiştiğini, 3 öğrencinin ise çok değiştiğini ifade ettikleri görülmektedir. Bir başka açıdan bakıldığında öğrencilerin %12,5'inin düşüncelerinin biraz değiştiğini, %50'sinin değiştiğini, %37,5'inin ise çok değiştiğini söyledikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerden hiçbirinin şiirle ilgili düşüncelerinin değişmediği söylenemez. Bu sonuca göre O₂'deki öğrencilerin şiire dair düşüncelerinin olumlu yönde geliştirilmesinde OMAE'nin etkili olduğu ifade edilebilir.

Ö₁ şiirle ilgili düşüncelerinin hangi yönde ve nasıl değiştiğini şu cümlelerle aktarmıştır:

Öğrenci 1: Eskiden şiirin boşu boşuna yazılmış bir şey olduğunu düşünüyordum.

Araştırmacı: Nasıl yani?

Öğrenci 1: Yani, ne bileyim, şiiri hiç ciddiye almıyordum. Okurken hızlıca okuyup bitiyordum.

Araştırmacı: Peki şiir hakkında şimdi ne düşünüyorsun?

Öğrenci 1: Ama artık şiirin bende farklı şeyler ifade ettiğini düşünüyorum. Okuduğum şiirden zevk alıyorum. Çünkü yaptığımız etkinliklerle şiir okumayı öğrendim.

Bu ifadelerden öğrencinin uygulama öncesinde şiire karşı duyarsız olduğu anlaşılmaktadır. OMAE’de doğru anlama doğru okumayla gerçekleşebilir düşüncesinden hareketle doğru okumayı öğretme amaçlı çalışmalara geniş biçimde yer verilmiştir. Bu husus öğrencinin ilgisini çekmiş ve öğrenci OMAE aracılığıyla, şiire nasıl yaklaşacağını, en önemlisi de şiirin nasıl okunması gerektiğini öğrendiğini ifade etmiştir.

Ö₃, O₁’deki öğrencilerin ifade ettiği gibi OMAE’nin şiirin ayrıntılarına dikkat çektiğini şu şekilde anlatmıştır:

Öğrenci 3: Ben daha önceden şiir yazıyordum ancak o şiirleri yazarken şiir yazmanın ayrıntılarını bilmeden yazıyordum. Öğretmenimizle yaptığımız etkinlikler, benim daha güzel şiirler yazmamı sağladı. Şiir hakkında daha ayrıntılı düşüncelerim oluştu artık. Eee yazmak istediğim şiirlerde kafiyeleri çok rahat bulabiliyorum.

Araştırmacı: Peki şiirlerini yazarken sadece anlatmak istediğin şeye mi yoğunlaşıyorsun?

Öğrenci 3: Evet, eskiden öyleydi. Ama bu etkinlikleri yaptıkça şiirin şeklinin de önemli olduğunu gördük.

Bir şiirde içerik ne kadar önemli ise biçim de en az o kadar önemlidir. Ya içerik biçimi ya da biçim içeriği belirler. Bu ilişkinin hangi yönlü olduğundan daha önemli olan ise biçim ve içerik arasında ayrılmaz bütünlüktür. OMAE’nin esas amaçlarından biri öğrencilere bu ilişkiyi sezdirmektir. Ö₃ şiiri sevdiğini, hatta şiir yazdığını ifade etmiş fakat şiirde biçimin çok önemli unsur olduğunu OMAE ile anladığını ve bu konuda kendisinde bir dikkat geliştiğini dile getirmiştir. Aynı hususta Ö₅, Ö₆ ve Ö₈ ise düşüncelerini şu şekilde sunmuşlardır:

Öğrenci 5: Bu şiir etkinliklerini yapmadan önce bir şiiri dümdüz okurdum, sadece okumuş olmak için yani. Şiirlerden hiç hoşlanmazdım. Şimdi şiiri daha çok seviyorum, şiir okurken nelere dikkat etmem gerektiğini biliyorum.

Araştırmacı: Peki nelere dikkat etmemiz gerekiyormuş, söyleyebilir misin?

Öğrenci 5: Mesela şiirin yapısına bakıyorum, kafiyeleri buluyorum. Örneğin hece ölçüsünü bulmak boş iş gibi gelirdi bana. Artık kolayca hece ölçüsünü bulabiliyorum. Ha bi de duraklara ayırmayı çok seviyorum şimdi.

...

Öğrenci 6: Bu etkinlikleri yapmadan önce şiir işlediğimiz derslerde şiiri okurduk, sonra bilmediğimiz kelimeleri bulurduk, sonra da ana fikri sorardı öğretmenimiz, cevap verirdik, daha başka hiçbir şeye bakmazdık.

Araştırmacı: Yani yapılan etkinliklerin benzerleri yok muydu o derslerde?

Öğrenci 6: Vardı. Hani anahtar kelimeleri buluyorduk ya, işte o etkinlikler vardı aslında ama işte biz önemsemiyorduk.

Araştırmacı: Şimdi önemsiyor musunuz?

Öğrenci 6: Önemsemek değil de... Ciddiye alarak yaptık. Çünkü şiiri anlamamızda çok işimize yarıyordu.

...

Öğrenci 8: Biraz komik ama... ben daha önce şairlerin şiiri bir anda, ilhamla yazdıklarını düşünüyordum. Yani ilham gelir, şair onu kaçırmadan hemen yazar. Hiçbir şeye dikkat etmediklerini zannederdim. Bu etkinlikler bana şiirin rasgele yazılmadığını gösterdi.

Araştırmacı: Nasıl yani? Biraz açıklayabilir misin?

Öğrenci 8: Hocam, örneğin tekrarlar hiç bakmazdım. Tekrarlar şiiri düzenli hâle getiriyormuş, akıcılık sağlıyormuş. Şairlerin kelimeleri özellikle seçtiklerini bilmiyordum. Bu çalışmalarla aslında şiir yazmanın kolay olmadığını anladım.

“Şiir çalışmaları dersimiz, şiir hakkındaki düşüncelerinizi olumlu yönde etkiledi mi?” sorusuna verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde her iki okuldaki öğrencilerin şiire dair düşüncelerinin olumlu yönde değiştiği, şiire yaklaşım konusunda daha bilinçli bir seviyeye ulaştıkları söylenebilir.

4.3.2. “Yapılan şiir etkinliklerinin size yararı oldu mu?” sorusuyla elde edilen bulgular

Bu bölümde her iki okuldaki deney grubu öğrencilerine yöneltilen “Yapılan şiir etkinliklerinin size yararı oldu mu?” sorusuna öğrencilerin verdikleri cevaplarla ulaşılan bulgular sunulmaktadır. Tablo 4.29’da öğrencilerin görüşlerinin özet şekli yer almaktadır:

Tablo 4.29

O₁ D₁ Öğrencilerinin “Yapılan şiir etkinliklerinin size yararı oldu mu?” Sorusuyla İlgili Görüşleri

Kategoriler	Öğrenciler								Toplam	
	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	n	%
Etkinlikler hiç faydalı olmadı.									0	0
Etkinlikler kısmen faydalı oldu.									0	0
Hiçbir fikrim yok.									0	0
Etkinlikler faydalı oldu									0	0
Etkinlikler çok faydalı oldu.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	8	100

Tablo 4.29’a göre OMAE’nin şiir çözümleme başarılarını geliştirmede faydalı olup olmadığı ile ilgili O₁’deki öğrencilerin tamamının olumlu görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bu durum öğrencilerin şiir bilgisi, yorum, eleştirel düşünme, değerlendirme vb. becerilerinin geliştirilmesinde OMAE’nin önemini vurgulamaktadır.

Öğrenciler farklı bakış açılarından söz konusu etkinliklerin kendilerine hangi yönden katkı yaptığını şu cümlelerle açıklamışlardır:

Öğrenci 1: Bence şiirdeki kafiye ben konuşmamda, etkili konuşmamda çok şey, etkisi oldu. Kafiye orda öğrenmek, konuşuyoruz ya şimdi, daha etkili konuşabiliyoruz. Karşımızdakine anlattıklarımızı daha iyi anlatabiliyoruz, eskisinden şimdi daha iyi yani.

Öğrenci 2: Mesela, isim tamlamalarını bulduk, tekrar eden seslerin etkinliklerde bize sağlayacağı katkı bir dahaki dönemlerde, liseye geçtiğimizde, edebiyat derslerinde hani sizden bi önce eğitimimiz olduğu için ordakilere daha da çok şiir bilgisi sahibi olamaz, o yüzden ordaki öğrencilerden daha da çok şiire katkımız olabilir.

Öğrenci 3: Hocam, bu şiir etkinlikleri şiire daha iyi anlam katabilmemi sağladı.

Öğrenci 4: Siz ve Ömer hocanın yardımıyla mesela hece ölçüsü, tekrar eden kelimelerle daha iyi şiir yazabiliriz, mesela ya da okuduğumuzda daha çok dikkate alabiliriz.

Öğrenci 6: Şiirdeki tekrar eden seslerin şiire ne kadar akıcılık kattığını, güzelliğini öğrendik. Bir şiir yazdığımda o tekrarları, tekrar eden sesleri ben de kullanacam akıcılığın olması için.

Öğrenci 7: Hocam, şiirin bakımından tamlamaların, hece ölçüsünün ne kadar önemli olduğunu öğrendim. Şiiri daha da akıcı yaptığını öğrendim. Daha eğlenceli olduğunu öğrendim.

Öğrenci 8: Hocam, kafiye öğrendim bi de tekrarları, tamlamaları daha iyi anlamaya başladım şiirleri.

Ö₁ OMAE'nin konuşma becerisini geliştirdiğini, Ö₂ gelecekteki öğrenim hayatında edebiyat derslerinde daha başarılı olabileceğini, Ö₃ şiiri anlamlandırma becerisinin geliştiğini, Ö₄ ve Ö₆ şiir okuma ve yazma becerilerinin iyileştiğini, Ö₇ ve Ö₈ ise şiirdeki anlam birliklerinin ve tür özelliklerinin şiire ne kattığını öğrendiklerini söylemişlerdir. Buradan hareketle OMAE'nin okuma, konuşma ve yazma gibi dilin temel becerilerinin geliştirilmesinde çok yararlı olduğu söylenebilir.

Tablo 4.30'da O₂'deki öğrencilerin “Yapılan şiir etkinliklerinin size yararı oldu mu?” sorusuna verdikleri cevaplar özetlenmiştir:

Tablo 4.30

O₂ D₂ Öğrencilerinin “Yapılan şiir etkinliklerinin size yararı oldu mu?” Sorusuyla İlgili Görüşleri

Kategoriler	Öğrenciler								Toplam	
	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	n	%
Etkinlikler hiç faydalı olmadı.									0	0
Etkinlikler kısmen faydalı oldu.			✓						1	12,5
Hiçbir fikrim yok.									0	0
Etkinlikler faydalı oldu.					✓		✓		2	25
Etkinlikler çok faydalı oldu.	✓	✓		✓		✓		✓	5	62,5

Tablo 4.30 incelendiğinde O₂'deki öğrencilerden 1'inin etkinliklerin kısmen faydalı olduğunu, 2'sinin faydalı olduğunu, 5'inin ise çok faydalı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Yani öğrencilerden %12,5'i etkinliklerin kısmen yararlı, %25'i yararlı, %62,5'i ise çok yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. O₁'deki öğrencilerin bu konudaki görüşleri kadar olumlu olmasa da O₂'deki öğrencilerin de OMAE'nin kendilerine birçok faydasının olduğu şeklinde görüş bildirdikleri söylenebilir. Öğrenciler bu konudaki görüşlerini şu ifadelerle açıklamışlardır:

Öğrenci 1: Evet yararlı oldu hocam. Bu etkinlikler sayesinde artık bir şiirin, hikâyenin ana fikrini daha kolay bulabiliyorum. Daha önce sınavlarda ana fikirleri bulamıyordum, hani buluyordum ama çok zorlanıyordum. TEOG'ta bu soruları kolayca çözebilirim artık.

Öğrenci 2: Bence de yararı oldu. Mesela ben hece ölçüsünü hiç bilmiyordum. Ne işe yaradığını bile bilmiyordum. Bu etkinlikleri yapınca hece ölçüsünü öğrendim, şiir okurken artık hece ölçüsünü bulmaya çalışıyorum.

Öğrenci 3: Bana kısmen faydası oldu. Ben zaten şiir yazıyordum, şiiri seviyordum. Şiiri okumak çok hoşuma gidiyordu.

Öğrenci 4: Ben de yararlı olduğunu düşünüyorum. Daha önceden kafiyeleri buluyordum. Kafiyelelerin şiirde neye yaradığını bilmiyordum.

Öğrenci 5: Benim için de faydalı oldu bu etkinlikler. Çünkü şiirde nelere dikkat etmem lazım, onları öğrendim. Bir şiiri artık daha ayrıntılı olarak okuyup anlayabiliyorum.

Öğrenci 6: Bana da yararı oldu. Çünkü ben daha önce hiç şiir yazmamıştım hocam. Yazamayacağımı düşünüyordum çünkü, şiir bana çok zor geliyordu. Ama bu derslerimizde şiiri daha iyi tanıdım. Şiir için nelerin önemli olduğunu gördüm. Zaten derslerimizde de dörtlükler yazdırmıştınız. İlk yazmada çok zorlandım ama sonradan alıştım, hatta son etkinlikten çok zevk aldım.

Öğrenci 7: Bence çok faydası oldu. Çünkü hocam bu etkinlikleri yapmadan önce şiirin derinine inmiyorduk. Bi defa okuyordum ve anlasam da anlamasam da geçiyordum şiiri.

Bu etkinlikler bana şiirin çok anlamlı olduğunu, bende bu düşünceyi oluşturdu. Çünkü bu etkinliklerde biz derslerde işlediğimiz dersleri ayrıntılı olarak gördük. Duraklara dikkat ederek okuduk, şiirdeki kelimelerle ilgili incelemeler yaptık.

Öğrenci 8: Hocam benim için de faydalı oldu. Şey... Ben daha önce şiiri cümlelerine, tamlamalarına, kelimelerine ayırarak değerlendirmezdim. Okurdum geçerdim. Şimdi şiir okurken cümleleri buluyorum, tamlamalara bakıyorum, kelimeleri derste yaptığımız gibi gruplandırıyorum.

Ö₁, OMAE'nin herhangi bir metinde ana fikri/duyguyu bulma ve dolayısıyla TEOG gibi merkezî sınavlarda başarılı olma, Ö₂ şiirde veznin ne işe yaradığını bulma, Ö₄ kafiyelerin şiire ne kazandırdığını anlama, Ö₅ şiirin nasıl okunacağını ve şiirde nelere dikkat edeceğini bilme, Ö₆ şiir yazma, Ö₇ ve Ö₈ ise şiiri doğru okuma, değerlendirme ve çözümleme konusunda yararlı olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin bu görüşleri OMAE'nin öğrencilerin hem şiir çözümleme hem de temel dil becerilerine olumlu anlamda etki yaptığını göstermektedir.

4.3.3. “Gerçekleştirdiğimiz şiir etkinliklerinden hangileri dikkatinizi çekti?” sorusuyla elde edilen bulgular

Bu kısımda her iki okuldaki öğrencilerin “Gerçekleştirdiğimiz şiir etkinliklerinden hangileri dikkatinizi çekti?” sorusu hakkındaki görüşleri sunulmuştur. Tablo 4.31’de öğrencilerin görüşleri özetlenmiştir:

Tablo 4.31

O₁ D₁ Öğrencilerinin “Gerçekleştirdiğimiz şiir etkinliklerinden hangileri dikkatinizi çekti?” Sorusuyla İlgili Görüşleri

Öğrenciler	Etkinlikler						
	Okuma-Sesletim Çalışması Yapma	Anlam Birliklerini Bulma	Anahtar Sözcüğü Bulma	Ana Fikri Bulma	Vezin, Kafiye vb.bulma	Ahenk Unsurlarını Keşfetme	Şiir Yazma
Ö ₁	✓	✓					
Ö ₂		✓	✓		✓	✓	✓
Ö ₃	✓				✓	✓	
Ö ₄					✓	✓	
Ö ₅		✓			✓		
Ö ₆		✓			✓	✓	
Ö ₇		✓					
Ö ₈		✓			✓	✓	
Toplam	2	6	1	0	6	5	1

Tablo 4.31 incelendiğinde öğrencilerin daha çok anlam birliklerini bulma (sözcük, tamlama ve cümlelerle ilgili etkinlikler); vezin, kafiye vb. tespit etme; ahenk unsurlarını keşfetme çalışmalarından hoşlandıkları, bu etkinlikleri diğerlerine göre daha ilgi çekici

gördükleri anlaşılmaktadır. Ana fikir bulma etkinlikleri ise hiçbir öğrencinin dikkatini çekmemiştir. Anahtar sözcüğü bulma ve şiir yazma etkinlikleri, sadece bir öğrencinin ilgisini çekmiştir. Ana fikri bulma etkinliklerinin öğrencilere farklı gelmemesi doğal bir sonuç olarak görülebilir. Çünkü OMAE’yi farklı kılan ana fikir bulma çalışmaları değildir. Diğer taraftan öğrenciler Türkçe derslerinde herhangi bir metin okunduğunda temelde bu soruyla karşılaştıkları için bu durum onlara ilginç gelmemiş de olabilir. Tabloda özetlenen görüşler öğrenciler tarafından şu cümlelerle ifade edilmiştir:

Öğrenci 1: Şiirde örneğin hani cümleler bulduk ya o cümlelerle şiiri daha güzel okumaya başladık. Ama eskiden şiir okurken Türkçe derslerinde hani hiç cümlelerine filan dikkat etmeden geçiyorduk, güzel okumuyorduk, okumamıza da güzel okumamıza da yardımcı oldu.

...

Hocam şiirlere önceden üstünkörü bakıyorduk, yani sadece bunda şu anlatılmış, şu bunda anlatılmak istenmiş diye, ama bunları öğrendikten sonra iyice öğrendik, eee bu sefer daha farklı anlamlar, aslında istenen anlamları bulabilmeye başladık, şimdi daha iyi anlıyoruz şiiri, şiir yazabiliyoruz, okuyabiliyoruz. Okuma becerimiz, yazma becerimiz iyice gelişti. Bunların katkısı, problem çözmede de, hani mantığımızı da geliştirdi.

Öğrenci 2: Mesela siz gelmeden önce eskiden şiir okuyorduk ve çalışma kitabımızdan yapıyorduk etkinlikleri. Ama çalışma kitabımızda da sizin gibi etkinlikler, sizin yaptırdığınız gibi etkinlikler yoktu. Mesela nasıl? İşte anahtar kelime evet bulabiliyorduk, eee şiirin ana duygusunu bulabiliyorduk. İşte mecazi kelimedeki olan anlamları, mecazi cümleleri bulabiliyorduk. Ama siz geldikten sonra etkinliklerde daha çok farklılıklar oldu. İşte tekrar eden sesleri, cümleleri, tamlamaları daha çok bulabildik. Aslında çalışma kitabımızdan da tek farkı işte cümleler yoktu, isim tamlamaları yoktu, tekrar eden sesler yoktu, yani böyle.

...

Mesela, örneğin biz eskiden şiire bakıp hemen geçiyorduk, daha hani biz şunu yapmıştık diye şiire bakıp hece ölçüsünü bulabiliyoruz. Serbest ölçüyle mi yazılmış yoksa hani düzgün bi ölçüde mi yazılmış diye bakıp bulabiliyoruz. Eskiden hani böyle geçiyorken ama şimdi hani sizin bize yaptırdığınız etkinliklerde o problemleri çöze çöze artık şiir çözme de bize bi eğlence oldu.

Öğrenciler bu cümlelerle OMAE’den hangisinin farklı ve ilgi çekici olduğunu dile getirmişler. Yapılan değerlendirmelere bakıldığında öğrencilerin kendilerine daha çok fayda sağlayan etkinliklere yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu anlamda Tablo 4.31’le ilişkili olarak anlam birliklerini bulma; vezin, kafiye gibi biçimsel unsurları tespit etme ve ahengi sağlayan tekrarları keşfetme, bunların anlam açısından önemini sorgulama çalışmalarının ön plana çıktığı söylenebilir. Ayrıca öğrenciler bu etkinliklerin kendilerine bilişsel olarak çok şey kattığını da söylemişlerdir.

Tablo 4.32’de O₂ D₂ öğrencilerinin “Gerçekleştirdiğimiz şiir etkinliklerinden hangileri dikkatinizi çekti?” sorusu hakkındaki görüşleri genel hatlarıyla verilmiştir.

Tablo 4.32

O₂ D₂ Öğrencilerinin “Gerçekleştirdiğimiz şiir etkinliklerinden hangileri dikkatinizi çekti?” Sorusuyla İlgili Görüşleri

Öğrenciler	Etkinlikler						
	Okuma- Sesletim Çalışması Yapma	Anlam Birliklerini Bulma	Anahtar Sözcüğü Bulma	Ana Fikri Bulma	Vezin, Kafiye vb.bulma	Ahenk Unsurlarını Keşfetme	Şiir Yazma
Ö ₁	✓	✓	✓				
Ö ₂					✓	✓	✓
Ö ₃	✓					✓	✓
Ö ₄			✓		✓	✓	
Ö ₅	✓	✓				✓	
Ö ₆		✓			✓	✓	
Ö ₇	✓	✓	✓				
Ö ₈		✓			✓		✓
Toplam	4	5	3	0	4	5	3

Tablo 4.32’ye göre öğrencilerden 4’ü okuma-sesletim, 5’i anlam birliklerini bulma, 3’ü anahtar sözcüğü bulma, 4’ü vezin, kafiye gibi türe ait unsurları bulma, 5’i şiirde ahenk sağlayan unsurları belirleme, 3’ü ise şiir yazma etkinliklerinin dikkat çekici olduğunu ileri sürmüştürler. O₁’de olduğu gibi burada da ana fikir çalışmalarının hiçbir öğrencinin ilgisini çekmediği görülmektedir. En çok dikkat çeken etkinliklerin ise okuma-sesletim; anlam birlikleri; vezin, kafiye vb. bulma; ahenk oluşturan dilsel yapıları çözme ile ilgili etkinlikler olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmacının gözlemleri de öğrencilerin bu etkinlikler sırasında çokça zevk aldıklarını, aktif olarak katılım sağladıklarını ortaya koymaktadır. Öğrencilerden bazıları bu görüşlerini şu ifadelerle belirtmişlerdir:

Öğrenci 1: Daha önce şiir etkinliklerinde okumaya bu kadar dikkat etmiyorduk, yani okurken ayrıntılı bir şekilde okuma yapmıyorduk. Bu etkinliklerde okurken duraklara dikkat ettik, vurgu, tonlamaya dikkat ederek okuduk, koro şeklinde okuduk. Sonra kelimeleri sınıflandırdık, tamlamaları bulduk, cümleleri bulduk, şiirin anahtar kelimesini bulmaya çalıştık, böyle hocam yani.

Öğrenci 4: Mesela geçen yıl siz gelmiyordunuz etkinlik yapmaya, geçen yıl mesela hiç böyle şiiri okuyup ana duygusu, ana fikrine bakıp geçiyorduk ama şimdi şiirlerde mesela hece ölçüsü, tekrar eden kelimeler, yani hepsini yapıyoruz.

Öğrenci 8: Hocam ben şiirde eskiden şey yani şiiri anlayamıyordum. Hocam biz eskiden sadece ana duygularını ana fikirlerini yazıyorduk, şimdi kafiyelerini, tamlamalarını, cümlelerini, hecelerini sonra... İşte onları öğrendik hocam bu etkinliklerle.

Her iki okuldaki öğrenciler, OMAE’nin hâlihazırdaki programda uygulanan etkinliklerden temel farkının şiiri derinlemesine incelemede yol gösterici olduğu yönündedir. Öğrencilerin çoğu, dikkatlerini çeken etkinliklerin hangileri olduğunu

söylerken aynı zamanda bu etkinliklerin şiirdeki anlam birliklerini, dil bilgisel yapıları, biçimsel unsurları bulmada da kendilerine yardımcı olduğunu ve böylelikle işlenen şiiri daha iyi anladıklarını ifade etmişlerdir.

4.3.4. “Yaptığımız şiir etkinliklerinden zevk almadığınız etkinlikler oldu mu?” sorusuyla elde edilen bulgular

Bu bölümde her iki okuldaki deney grubu öğrencilerinin OMAE’den zevk almadıkları etkinlikler olup olmadığı ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Tablo 4.33’te öğrencilerin soru hakkındaki düşünceleri özetlenerek sunulmuştur:

Tablo 4.33

O₁ D₁ Öğrencilerinin “Yaptığımız şiir etkinliklerinden zevk almadığınız etkinlikler oldu mu?” Sorusuyla İlgili Görüşleri

Öğrenciler	Etkinlikler			
	Tamlamaları Bulma	Renk Çağırışı Olan Sözcüğü Bulma	Ana Fikri Bulma	Cümleleri Tespit Etme
Ö ₁	✓			✓
Ö ₂	✓			✓
Ö ₃	✓			
Ö ₄	✓			
Ö ₅		✓		
Ö ₆			✓	
Ö ₇	✓			
Ö ₈				
Toplam	5	1	1	2

Tablo 4.33’e göre O₁’deki öğrencilerden 5’inin tamlama, 1’inin renk çağırışı olan sözcük, 1’inin ana fikir, 2’sinin cümlelerle ilgili etkinlikleri yaparken zorlandıkları ve dolayısıyla bu etkinliklerden zevk almadıkları anlaşılmaktadır. Araştırmacının gözlemi ve öğretmenlerin görüşleri öğrencilerin özellikle uygulama sürecinin başında şiirde tamlamaları bulma çalışmalarında ciddi anlamda zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Deneysel aşama ilerledikçe öğrencilerin tamlamaları daha kolay bulabildikleri görülmüştür. Öğrenciler de genelde ilk etkinliklerde zorlandıklarını, sonraki etkinliklerde yukarıda yapamadıklarını ifade ettikleri çalışmalarda daha başarılı bir seviyeye ulaştıklarını şu cümlelerle dile getirmişlerdir:

Öğrenci 1: Benim anlamadığım başka konu ise cümlelerdi, cümleleri bulamıyordum. Cümle neydi, birbirini anlamca tamamlayan kelimeler bütünüydü, şiiri anlayamadığımız

için cümleleri de bulamıyorduk. Ama şiir okudukça, siz bunları bize anlattıkça daha iyi anlamaya başladık. Şu anda cümleleri de bulabiliyoruz.

Öğrenci 2: Mesela benim de aynı ... gibi cümleleri anlayabiliyordum, yapabiliyordum ama aklımı tek karıştıran şey sonunda noktalama işareti olunca cümle oluyodu, öyle hatırlıyorum, öyle anlamıştım ben, farklı anlamıştım. O yüzden yaptığımda yanlış oluyodu ama sonra bu etkinliklerle artık anlam bütünlüğü olduğunu not aldım ve sonra yapmaya başladım.

Öğrenci 4: Hocam ilk şiir olan Bayrak şiirinde tamlamaları çok zor bulmuştum ama şimdi daha kolay bulabiliyorum.

Öğrenci 5: Hocam siz ilk geldiğinizde bişey bilmediğimiz için o etkinlikleri yapamamıştık, mesela renk çağrıştıran etkinlik vardı, hiç yapamıyordum, ama etkinlikler yaptıkça daha iyi anladım ve yapabiliyorum.

Öğrenci 6: İlk etkinliklerde ana fikri anlayamıyordum, bulamıyordum, ileriki dönemlerde okudukça, etkinlik yaptıkça daha iyi anlamaya başladım. Şairin ne anlattığını daha iyi öğrendik.

Bu ifadeler deneysel sürecin başında öğrencilerin tamlamaları, cümleleri, ana fikri, çağrışıma açık olan sözcükleri bulmada başarısız olduklarını göstermektedir. Öğrenciler bu konu hakkındaki fikirlerini ifade ederken öncelikle buna dikkat çekmiş ve sonrasında etkinliklerle birlikte daha başarılı hâle geldiklerini belirtmişlerdir. Aslında bu etkinliklerden bilgi anlamında yetersiz oldukları için çalışmanın ilk aşamalarında zevk alamadıklarını söylemişlerdir. Eski bilgilerini hatırladıkça öğrencilerin bu etkinliklerden hoşlanmaya başladıkları gözlemlenmiştir.

Bu hususta O₂ D₂ öğrencilerinin görüşleri ise Tablo 4.34'te verilmiştir:

Tablo 4.34

O₂ D₂ Öğrencilerinin “Yaptığımız şiir etkinliklerinden zevk almadığınız etkinlikler oldu mu?” Sorusuyla İlgili Görüşleri

Öğrenciler	Etkinlikler			
	Tamlamaları Bulma	Anahtar Sözcüğü Bulma	Şiir Yazma	Cümleleri Tespit Etme
Ö ₁			✓	
Ö ₂	✓			
Ö ₃	✓			
Ö ₄	✓			
Ö ₅		✓		
Ö ₆		✓	✓	
Ö ₇				✓
Ö ₈				✓
Toplam	3	2	2	2

Tablo 4.34 incelendiğinde O₂ D₂ öğrencilerinden 3'ünün tamlamalar, 2'sinin anahtar sözcükler, 2'sinin şiir yazma, 2'sinin cümleleri tespit etme etkinliklerini yaparken

zorlandıkları ve bu etkinliklerden hoşlanmadıkları görülmektedir. Öğrenciler tamlamalar, cümleler ve anahtar sözcükler ile ilgili etkinliklerde özellikle deneysel sürecin ilk aşamalarında ciddi anlamda zorlandıklarını, bu güçlüğü bilgilerini tazeledikçe yendiklerini ifade etmişlerdir. Ancak şiir yazmaktan hoşlanmayan öğrenciler, bu konuda bir gelişme kaydedemediklerini ve şiir yazma etkinliklerinden sürecin hiçbir aşamasında zevk almadıklarını belirtmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında öğrencilerin uygulama sürecinin ilk haftalarında özellikle de anlam birliklerini bulma çalışmalarından olan tamlamaları ve cümleleri belirleme etkinliklerinden bilgi yetersizliği sebebiyle sıkıldıkları anlaşılmaktadır. İlerleyen etkinliklerde öğrencilerin bu durumu aştıkları gözlemlenmiştir.

4.3.5. “Şiir incelemelerinde kullandığımız etkinliklerin diğer okullarda veya sınıflarda da uygulanmasını tavsiye eder misiniz?” sorusuyla elde edilen bulgular

Bu bölümde OMAE’nin diğer okullarda kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri yer almaktadır. O₁ D₁ öğrencilerinin bu husustaki görüşleri Tablo 4.35’te sunulmuştur:

Tablo 4.35

O₁ D₁ Öğrencilerinin “Şiir incelemelerinde kullandığımız etkinliklerin diğer okullarda veya sınıflarda da uygulanmasını tavsiye eder misiniz?” Sorusuyla İlgili Görüşleri

Görüşler	Öğrenciler								Toplam
	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	
Tavsiye etmiyorum.									0
Fikrim yok.								√	1
Tavsiye ediyorum.	√	√	√	√	√	√	√		7

Tablo 4.35’e bakıldığında öğrencilerin 7’sinin OMAE’nin diğer okullarda uygulanmasıyla ilgili olumlu görüş bildirdikleri, 1 öğrencinin ise olumlu ya da olumsuz anlamda hiçbir görüş belirtmediği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin OMAE’nin diğer okullarda uygulanması konusunda fikir birliğine vardıklarını göstermektedir. Öğrenciler görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Öğrenci 1: Ben tavsiye ederim, çünkü onlar da iyice şiirleri anlayabilir. Örneğin yarışmalar oluyo, diğer okullar da bu etkinlikleri görsünler ki gelip yarışabilelim düzgünce. Onların da öğrenmesini istiyorum. Çünkü onlar yani şu anda bizden geriler şiir konusunda.

Öğrenci 2: Ben de diğer okullarda aynı şeyin olmasını isterim. Çünkü bu yönüyle biz hani eskiden şiirleri pek fazla hani anlıyamıyoduk, yapamıyoduk. Yaptığımız zaman da yanlış yapıyoduk. Doğru düzgün yapamıyoduk. O yüzden onlar da eminim şu an bizim gibi bizim eskiden yapamadığımız şiirleri onlar da aynı bizim gibi yapamıyorlardır. Onların da yapmasını öğrenmesini isterim ve herkesin şiire bağlanmasını isterim. Çünkü şiir çok eğlenceli bir şey.

Öğrenci 6: Ben özellikle köy okullarında bu etkinliklerin yapılmasını isterim. Ordaki çocukların konuşmaları zayıf olduğu için, kendilerini bize anlatabilmeleri için, onların da konuşmalarının gelişmesi için bu etkinliklerin yapılmasını istiyorum.

Bu ifadelere göre öğrencilerin şiir konusunda ayrıntılı bilgi sahibi olabilmek, şiirleri yorumlayıp özümseyebilmek, merkezî sınavlarda başarılı olabilmek, anlatım becerilerini geliştirebilmek, şiirle ilgili organizasyonlarda yer alabilmek gibi birçok amaç belirleyerek OMAE'nin diğer okullarda uygulanması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. O₂ D₂ öğrencilerinin bu mevzudaki görüşleri O₁ öğrencileriyle benzerlik göstermektedir. O₂ öğrencilerinin görüşleri Tablo 4.36'da yer almaktadır:

Tablo 4.36

O₂ D₂ Öğrencilerinin “Şiir incelemelerinde kullandığımız etkinliklerin diğer okullarda veya sınıflarda da uygulanmasını tavsiye eder misiniz?” Sorusuyla İlgili Görüşleri

Görüşler	Öğrenciler								Toplam
	Ö ₁	Ö ₂	Ö ₃	Ö ₄	Ö ₅	Ö ₆	Ö ₇	Ö ₈	
Tavsiye etmiyorum.									0
Fikrim yok.							√		1
Tavsiye ediyorum.	√	√	√	√	√	√		√	7

Tablo 4.36 incelendiğinde OMAE'nin diğer okullarda uygulanması hususunda 7 öğrencinin olumlu görüş bildirdiği, 1 öğrencinin ise hiçbir düşüncesinin olmadığı anlaşılmaktadır. Düşüncesinin olmadığını ifade eden Ö₇'nin şiiri sevmemesi bu düşüncesine sebep olarak gösterilebilir. Yani öğrenci düşüncesinin olmamasını etkinliklerin şiir çözümleme başarısını geliştirmede yetersiz olmamasına bağlamamıştır. Bu düşüncesini şu cümlesiyle dile getirmiştir:

Öğrenci 7: Etkinliklerin yetersiz olduğunu söyleyemem, eee bunun sebebi benim şiiri sevmememdir. Şiir ilgimi çekmiyor. Resimden falan çok hoşlanırım ama şiir bana göre değil sanki hocam.

Genel itibarıyla bakıldığında OMAE'nin diğer okullarda uygulanması konusunda her iki okuldaki öğrencilerin %87,5'inin olumlu görüşlere sahip oldukları, %12,5'inin ise bu mevzuda olumlu veya olumsuz bir fikrinin olmadığı görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlara, bunların literatürden hareketle değerlendirilmesine yer verilmiştir. Sonuçlar; Şiir Çözümleme Formu, Şiir Tutum Ölçeği, OMAE ile ilgili öğrenci görüşlerinden hareketle ulaşılan sonuçlar şeklinde sunulmuştur. Bu başlıkların altında her sonuç ile ilgili tartışma, ilgili bölümün devamında yapılmıştır. Bu bölümden sonra, çalışmanın sonuçları doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

5.1. “Ontolojik metin analizi yöntemi, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarını artırılmasında etkili midir?” Sorusuyla İlgili Sonuç ve Tartışma

O₁ ve O₂'de Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı'nda uygulanan şiir çözümleme yaklaşımlarının yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarının artırılmasında etkili olmadığı, OMAE temelli yürütülen deneysel sürecin ise 7. sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarının artırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç OMAE'nin şiir öğretiminde etkin bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Çünkü OMAE, şiiri her yönüyle ele alma, değerlendirme, yorumlama ve çözümleme imkânı sunmaktadır. Öğrencilerin şiirin temel unsurlarını (kafiye, vezin, mısra, bent, dörtlük, tekrarlar vb.) keşfedebilmeleri, şiirdeki anlam birliklerini bulabilmeleri, şiirdeki imgeleri eleştirel bir dikkatle değerlendirebilmeleri, şiirin anlam dünyası içinde öneme sahip olan sözcükleri gerek anlam gerek yapı bakımından çözümleyebilmeleri OMAE ile daha mümkün hâle gelmektedir. OMAE şiirde var olan hiçbir ögenin rasgele olmadığı, muhakkak bir görevinin olduğu düşüncesinden hareket eder. Bu sebeple şiir öğretiminde, şiire ait olan ne varsa hepsini dikkate alır. Yani bu hususta öğrencilere geniş bir çalışma alanı sunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçla ilişkili olarak Karadeniz (2012), modern çözümleme yaklaşımlarının şiir çözümleme becerisine etkisini araştırdığı çalışmada, modern çözümleme yaklaşımlarıyla şiir tahlili amaçlı etkinlikler tasarlamış ve Türkçe öğretmenliği ikinci sınıf öğrencileri örnekleminde uygulama yapmıştır.

Karadeniz, öğrencilerin şiir çözümleme becerilerinin geliştirilmesinde ontolojik metin analizi yönteminin de içinde olduğu modern çözümleme yaklaşımlarının etkili olduğunu ifade etmiştir.

O₁ ve O₂'de, yöntem bölümünde ifade edilen dikkatlerle hazırlanan etkinlikler uygulanırken öğrencilerin şiiri tüm bileşenleriyle değerlendirebilmeleri adına birçok etkinliğe yer verilmiştir. Bundan ötürü öğrenciler bu süreçte sadece şiir çözümleme başarısı kazanmakla kalmamış; cümle, tamlama, sözcük gibi yapılarla ilgili hem biçimsel hem de anlamsal çözümleme yapma noktasındaki bilgilerini de artırmışlardır. Bu yargıya öğrencilerin etkinliklerdeki başarılarının istikrarlı bir şekilde artmış olmasından hareketle ulaşılmıştır. Bu konu ile ilgili Dunning (1966) de, etkili bir şiir öğretimi için şiire çoğul bakış açısıyla yaklaşmanın gerekli olduğunu, şiir öğretim sürecinde birden çok yaklaşımın göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir. Buna ek olarak araştırmacı, şiir öğretiminin çok yönlü, yani öğrencilerin hem duyuşsal hem de bilişsel yönlerini harekete geçirici nitelikte yapıldığında daha başarılı sonuçlar elde edilebileceğini belirtmiştir.

Meram Yayınları 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı, şiir öğretimi açısından incelendiğinde şiirle ilgili etkinliklerde şiirin bütün unsurlarının birlikte ele alındığını söylemek güçtür. Söz gelimi “Bayrak” şiiri ile ilgili öncelikle okuma çalışmalarına, daha sonra metni anlamaya yönelik etkinliklere yer verilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre bu yaklaşım tarzı, öğrencilerin şiir çözümleme başarılarına anlamlı şekilde etki etmemektedir. Diğer taraftan OMAE kapsamında araştırmaya dâhil edilen her şiirde okuma çalışmaları gerçekleştirilmiş, nazım birimi, vezin gibi unsurlar tespit edilmiş, şiirin anlam birlikleri (cümle-tamlama-sözcük) bulunmuş, anlam birlikleri ile ilgili semantik temelli etkinliklere yer verilmiş, şiirde ön plana çıkan işlevsel dil yapıları ve bunların anlama ne kattığı vurgulanmış, şiirin anahtar sözcüğü bulunmuş, son olarak da genellenebilir düşünceler/duygular üzerinde durulmuştur. Özetle OMAE kapsamında şiirlerin daha geniş bir bakış açısıyla incelendiği söylenebilir. Bu durumun ise öğrencilere şiire, geniş bir açıdan bakma imkânı verdiği ve başarılı olma şansı sunduğu ifade edilebilir. Bu çerçevede Karadeniz (2012), şiir çözümlemede modern yaklaşımların kullanılmasıyla ilgili alan uzmanlarının da görüşlerine başvurduğu çalışmada; öğrencilerin metne farklı bakış açılarıyla yaklaşabilmeleri, derinlemesine incelemelerle yorum becerilerini geliştirebilmeleri için

ontolojik metin analizi gibi metni her yönüyle derinlemesine sorgulamaya ve değerlendirmeler yapmaya imkân tanıyan modern yaklaşımların kullanılması gerektiğini vurgulamıştır.

ŞÇF ön test puanları, öğrencilerin şiire nasıl yaklaşılabileceğini bilmediklerini ortaya koymaktadır. OMAE, şiiri belirli bir plan dâhilinde inceleme fırsatı vermektedir. Bunun temeli, yapıdan anlama ulaşmaktır. Çalışmanın kuramsal bölümünde ontolojik metin analizi yöntemi ayrıntılı olarak tanıtılmıştır. İlgili bölümde de ifade edildiği üzere OMAE öğrencilere şiirin nasıl tahlil edileceği ile ilgili bir çerçeve sunmaktadır. Bu sebeple OMAE temelli yapılan şiir öğretimi, daha etkili sonuçlar ortaya koymaktadır. O₁ ve O₂ deney grubu öğrencilerinin son test şiir çözümleme puan ortalamalarının artış göstermesinin yanında, şiir tahlili konusunda da bir bilinç ve yeterlilik kazanmış olmaları bunun kanıtı olarak gösterilebilir.

OMAE, şiiri sadece anlam bakımından çözümleme çabası değildir. Uygulama sürecinde cümle, tamlama, sözcükler üzerinden dil bilgisi çalışmalarına sıkça yer verilmiş ve öğrencilerin süreç içerisinde başarı grafiklerinin yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin daha önce bu konuları görmüş olmalarına rağmen ilk etkinliklerde özellikle de cümleleri tespit etmekte zorlandıkları, OMAE temelli yürütülen şiir çalışmalarıyla birlikte bu konuda gelişme kaydettikleri görülmüştür. Bu durumun temel sebebinin metinle, yani şiirle öğretim olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencilerden şiirdeki anlam birliklerini bulmaları istendiğinde, öğrenciler ilk etkinliklerde daha önceki bilgilerine göre sonunda nokta ya da üç nokta olan her mısrayı cümle olarak kabul etmiş ve dolayısıyla yanlış yapmışlardır. Daha sonraki etkinliklerde anlamın nerede tamamlandığına yoğunlaşmalarıyla bu hususta başarılı olmuşlardır. Bu durum dil bilgisi konularını metinden kopuk şekilde anlatmanın, olumlu sonuçlar doğurmayacağını göstermektedir. Dil kurallarının bağlam içinde anlam kurmada temel görev gördükleri düşünüldüğünde metinle öğrenme daha anlaşılır hâle gelecektir. Güneş (2013), “metinle öğrenme” konusunu ele aldığı çalışmasında, metinle öğrenmenin öğrencilerin temel dil becerileri ile birlikte sosyal, duygusal ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesinde de çok önemli bir husus olduğunu söylemiştir. Metne dayalı dil bilgisi öğretimi konusunu ele alan Erdem ve Çelik (2011) ise dil bilgisinin temel dil becerilerini geliştirebilmesi için metinden en azından cümleden hareketle, işlevsel bir şekilde öğretilebileceğini; ezberden kurtulmak için tanımdan örneklere değil örnekten sezdirme yoluyla kurala ulaşılacak bir

yaklaşımın kullanılması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmadan elde edilen sonuçla ilişkili olarak Göçer ve Sayın (2014), Türkçe kılavuz kitaplarını inceledikleri ve bu konuda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurdukları çalışmalarında, dil bilgisi konularının ilgili ana metin ile ilişkili olmadığı, diğer dil becerileriyle bir bütün olarak öğretim yapılmadığı, farklı bir dersmiş gibi ayrı ders saatinde işlendiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç da metinden kopuk dil öğretiminin başarıya ulaşamayacağını göstermektedir.

Son yıllarda metinlerin farklı açılardan hareketle incelendiğinde daha anlaşılır, öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinde daha faydalı olabileceği ciddi anlamda tartışılmış ve teorisyenlerce yeni eleştiri yaklaşımları geliştirilmiştir. Özellikle şiir metinlerinin analizinde bu yeni yaklaşımların kullanılması, öğretim ortamlarına taşınması önemsenir hâle gelmiştir. Bu kapsamda çalışmada kullanılan ontolojik metin analizinin, öğrencilerin hem şiir çözümleme başarılarının hem de temel dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yaklaşım olduğu tespit edilmiştir. Bunda yaklaşımın farklı ve bütüncül bir bakış açısı sunmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuçla ilgili olarak Kılıç (2002), Türkçe derslerinde metni farklı bakış açılarıyla işlemenin anlama düzeyini olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Chemwei, Kiboss ve Ilieva (2005) ise işbirlikli öğrenmenin şiir öğretimine etkisini araştırmış ve işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin şiir çözümleme başarılarını artırdığını ortaya koymuşlardır.

Bir yaklaşımın tüm metinlerin analizinde kullanılabileceğini veya bir metnin tek bir yaklaşımla analiz edilebileceğini düşünmek de aynı şekilde ele alınabilir. Yani değerlendirilecek olan metne göre doğru yaklaşımı belirleyip o doğrultuda tahlil yapmak daha tutarlı sonuçlar verebilir. Bunun için öncelikle öğretici tarafından işlenecek metin duru bir dikkatle okunmalıdır. Daha sonra o metne hangi yaklaşım uygunsa o yaklaşım temelli öğretim yapılmalıdır. Bir metnin öğretiminde birden çok yaklaşımı kullanmak da gerekebilir. Eğer metnin daha iyi anlaşılabilmesi düşünülüyorsa birkaç yaklaşım birlikte kullanılarak ders planı ve etkinlikler oluşturulabilir. Böylelikle süreç öğrenciler açısından hem daha eğlenceli bir hâle gelir hem de başarı daha anlamlı şekilde gerçekleşmiş olur.

Çalışmada kullanılan etkinliklerde şiir metinleri yapı bakımından incelenirken anlam da göz ardı edilmemiştir. Ontoloji, bu iki unsurun bütünlüğü olduğu için yapı ve anlam incelemelerine birlikte yer verilmiştir. Sözcük çalışmalarında anlam alanlarına

yoğunlaşılması içeriğin önemsendiğini gösteren bir durumdur. Sözcüklerin çağrışım alanları yanında mısra, bent veya dörtlüklerdeki örtülü anlamlar da sorgulanmış, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sözlü ya da yazılı olarak ifade etmelerine imkân tanınmıştır. Bu uygulamalardaki amaç öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme, yorum ve değerlendirme gibi üst düzey becerilerini geliştirmek olmuştur. Araştırma sürecinde yapılan gözlemler, şiir metnlerinin bu becerilerin öğretiminde daha elverişli olduğunu, öğrencileri daha başarılı kıldığını göstermiştir. Yani öğrencilerin gerek temel dil becerilerinin gerek düşünme becerilerinin geliştirilmesinde şiir kullanılabilir bir araçtır.

Demir ve Duman (2004), şiirin yüzyıllar boyu öğretimde kullanıldığını, Hz. Muhammed'in hayatının anlatıldığı siyer kitaplarının, çeşitli konuları işleyen mesnevilerin, İslam hukukunu anlatan fıkıh eserlerinin şiir türünde olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre sözcüklerin doğru telaffuzunun ve anlam bakımından öğretimi şiirle mümkün olabilir ve dil öğretimi şiire dayalı bir metodolojiye göre yapıldığında öğrencilerin dili sevmeleri ve o yönde bilinç kazanmaları sağlanmış olur. Yıldırım (2012) da şiirin, öğrencilerin gerek duygusal gerek düşünsel gerekse dilsel gelişimlerinde önemli bir yerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Okuma yazma öğretiminde şiirin yerini araştıran Kaya'ya göre (2013) ise şiir; dili, düşünceyi, eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı, duyuları, duyguları, müzik ve ritmi aynı anda etkili bir şekilde bir araya getirdiği için yazma öğretiminin başarısında büyük bir pay sahibidir. Aynı şekilde Boyd de (1973) şiirdeki ritim ve kafiye'nin okurlara zevk verdiğini ifade ederek şiirin öğrenciler için bir ihtiyaç olduğunu ve öğrencilerin okuma yazma becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir yerinin olduğunu belirtmiştir. Stanley (2004) şiir öğretimi ile öğrencilerin okumada telaffuz, sesletim veya konuşmada diksiyon becerilerinin gelişebileceğini ifade etmiştir. Şiir öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade eden Sloan (1984) ise dil çalışmalarının temeline edebî metinleri, özellikle de şiiri koymuştur.

Araştırmanın bu bölümüyle ilgili ulaşılan sonuç geniş çerçevede ifade edilecek olursa OMAE, yedinci sınıf öğrencilerinin şiir çözümleme başarılarının geliştirilmesinde etkili olmuştur. Bunun yanında öğrencilerin Türkçe dil bilgisi yeterliliklerinin, farklı

şekillerde düşünebilme becerilerinin, metinlere değişik açılardan yaklaşabilme yeteneklerinin de ilerlediği tespit edilmiştir.

5.2. “Ontolojik metin analizi yöntemi, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin şiir tutumlarının geliştirilmesinde etkili midir?” Sorusuyla İlgili Sonuç ve Tartışma

Ulaşılan verilere göre, O₁ ve O₂’deki öğrencilerin şiir tutumları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır. Bu durum, OMAE’nin her iki okuldaki deney grubu öğrencilerinin şiir tutumlarının geliştirilmesinde herhangi bir etkisinin bulunmadığını göstermiştir. Kontrol gruplarının puanları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Bu sonucun birkaç açıklaması olabilir. Öncelikle bir durum, konu veya olay hakkında tutumun gelişmesi için bireylerin çok zamana ihtiyaçları vardır. Şiire dair tutumun gelişmesi ise biraz daha farklı açılardan ele alınabilecek bir husustur. Öğrencilerin şiir tutumlarını belirlemede; toplumun şiir konusundaki tavrı, çevre, karakter, hayat şartları gibi birçok etken rol oynayabilir. Bu gibi etkenler öğrencilerin şiire karşı tutumlarını hem olumlu hem de olumsuz yönden etkileyebilir.

OMAE’nin yedinci sınıf öğrencilerinin şiir tutumlarını anlamlı şekilde etkilememesinin temel sebebi olarak öğrencilerin şiir tutum ön test puan ortalamalarının yüksek olması gösterilebilir (O₁ D₁=3,79, K₁=4,01; O₂ D₂=3,55, K₂=3,83). Öğrencilerin şiir tutum ortalamaları sürecin başında “Katılıyorum” düzeyinde olduğu için anlamlı farklılık arzedecek bir gelişme beklenemez. Ön test ortalamaları düşük olsaydı, süreç sonunda anlamlı bir değişim muhtemel olabilirdi.

Araştırmanın bu sonucu ile ilgili olarak şiire yönelik tutumların ve ön örgütleyicilerin öğretmen adaylarının şiirsel imgeleri anlamlandırma becerilerine etkisini araştıran Bayat (2006), şiire yönelik tutum ile şiirsel imgeleri anlamlandırma arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığını, ön örgütleyici alan deney grubu öğrencilerinin şiir tutum ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir. Tıkız (2008) da görev tabanlı öğrenme yaklaşımıyla gerçekleştirilen şiir etkinliklerinin öğrencilere sözcük öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu ancak yöntemin öğrencilerin şiir tutumlarını anlamlı düzeyde değiştirmediğini ortaya koymuştur.

Tutum, davranışları içeren karmaşık zihinsel bir durum olarak tanımlanabilir (Ayık ve Ataş, 2014, s. 28). Demir ve Acar’a (2005, s. 409) göre ise tutum daha çok

duyuşsal alana ait bir kavramdır. Duyuşsal alan, bilişsel alanda olduğu gibi kısa zamanda değişim göstermeyebilir. Ayrıca öğrencinin bir şey hakkında bilgi edinmesi, tutumunu da değiştireceği şeklinde yorumlanmamalıdır. Nitekim OMAE'nin yedinci sınıf öğrencilerinin bilişsel düzeyde şiir çözümleme başarılarını geliştirmesi, şiir tutum ortalamalarını da anlamlı şekilde artıracığı sonucunu doğurmamıştır. Bu sebeple öğrencilerin şiir tutumlarını düzenli ve tutarlı şekilde artırabilmek için bilişsel sürece ek olarak özellikle ilköğretimde duyuşsal projelere yer verilmelidir. Ford (1987), ilköğretim öğrencilerinin şiir tutumları ile ilgili yaptığı çalışmada, dört hafta boyunca her gün sadece şiir dinletileri düzenlemiş ve bu çalışmanın öğrencilerin şiir tutumlarını geliştirdiğini tespit etmiştir. Ford, bu çalışmada bilişsel bir süreçten çok duyuşsal alanı harekete geçirici etkinlikler yaptığı için öğrencilerin şiire karşı tutumları olumlu yönde değişmiştir. Ray (1999), öğretmen adaylarının şiir tutumları ile ilgili yaptığı çalışmada şiir çeşitliliğinin tutumu geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani Ray'a göre okutulacak şiirler, öğretmen adaylarının bireysel özelliklerine göre seçilmelidir. Öğretmen adaylarının kendilerinden bir şeyler bulamayacakları, yorumlayıp değerlendirme yapamayacakları şiirler, onların tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilir, onları şiirden ve şiir okumadan uzaklaştırabilir. Weng, Tseng, Su ve Wang (2008) ise ses etkileşimli şiir etkinlikleriyle öğrencilerin şiir tutumlarının daha üst seviyelere çıkarılabileceğini söylemişlerdir.

Bu çalışmada deney ve kontrol grupları arasında eşitlik olması ve öğretim sürecinin aksamaması amacıyla yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirler kullanıldığı için zorunlu olarak şiir seçimi yapılamamıştır. Oysa yukarıda değinilen araştırmalara göre öğrencilerin şiir tutumlarının geliştirilmesinde kullanılacak şiirlerin niteliği ve öğrencilerin şiir tercihleri çok önemlidir. Araştırma sonucunda öğrencilerin şiir tutum ortalamalarının anlamlı şekilde değişmemesinin sebeplerinden biri, bu zorunluluk olabilir.

5.3. “Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin ontolojik metin analizi etkinlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?” Sorusuyla İlgili Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde OMAE ile ilgili öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar görüşme sorularına göre başlıklandırılarak sunulmuştur.

5.3.1. “Şiir çalışmaları dersimiz, şiir hakkındaki düşüncelerinizi olumlu yönde etkiledi mi?” sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma

O₁ ve O₂ deney grubu öğrencileri, OMAE’nin şiir hakkındaki düşüncelerini olumlu anlamda değiştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden sadece biri düşüncelerinin kısmen, diğerleri ise büyük oranda değiştiğini belirtmişlerdir. Bu durum OMAE’nin öğrencilerin şiir hakkındaki düşüncelerini olumlu yönde değiştirdiği sonucunu ortaya koymaktadır. İki okul arasında bir karşılaştırma yapılacak olursa sosyoekonomik ve sosyokültürel seviyesi daha düşük olan O₁’deki öğrencilerin düşüncelerinin daha çok değiştiği anlaşılmaktadır. Bunun sebebi olarak uygulamanın başında O₁’deki öğrencilerin şiire yaklaşımlarının O₂’deki öğrencilere göre daha alt seviyede olmaları gösterilebilir.

O₁ D₁ öğrencileri OMAE’nin şiir hakkındaki düşüncelerini olumlu yönde değiştirmesinin sebebinin şiirin ayrıntılarına dikkat çekmesi olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca daha önce şiir derslerinde, işlenen şiirin tüm yönleriyle yeterince ele alınmadığını, bu sebeple şiiri çok önemsemediklerini dile getirmişlerdir. Buradan anlaşılan öğrencilere göre OMAE’nin en önemli farklılığı, şiiri tüm unsurlarıyla sorgulamak, değerlendirmek, yorumlamak ve ona göre çıkarımlarda bulunmaktır.

OMAE, öğrencileri şiirin dünyasına çekmek için birçok hususu göz önünde bulundurmaktadır. Bu anlamda yapılan sesli okuma çalışmaları; anlama ulaşma ile ilgili cümle, tamlama ve imge etkinlikleri; tekrarların sağladığı ahengi buldurmaya yönelik faaliyetler öğrencileri şiire yaklaştırmada önemli rol oynamıştır.

Şiir, herhangi bir düzyazının okunduğu gibi okunamaz. İyi bir okur, şiir okurken şiirin estetik unsurlarını görebildiği veya hissedebildiği için okuduğu şiirden haz duyar. Öğrencileri bu seviyeye ulaştırmak için ise göze ve kulağa hoş gelen şiirsel öğeleri onlara bizzat şiirden hareketle hissettirmek gerekir. OMAE’nin temel amacı bunu gerçekleştirmektir. Öğrencilerin, şiirin ruha zevk veren özelliklerini keşfettiklerini ve bu yüzden şiire daha ılımlı yaklaştıklarını ifade etmeleri bu amaca ulaşıldığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin görüşlerinde dikkat çeken bir başka husus, şiire ait birçok bilgiyi şiirden hareketle öğrenmeleridir. Güneş’in (2013) de ifade ettiği gibi gerçek yapılandırma ancak metinle yapılabilir. Yani dil öğretiminde metin öğretimi yerine metinle öğrenme sağlanmalıdır. Bu yol izlendiğinde öğretim daha kalıcı olabilir. Öğrenciler, şiir odaklı

OMAE ile şiire ait kafiye, vezin, nazım birimi, ahenk gibi öğelerin şiirde ne ifade ettiğini öğrenirlerken ayrıca çeşitli dil bilgisel yapılar hakkında da bilgi edinmişlerdir. Bu bilgileri keşfetmenin kendilerini şiirin dünyasına daha da yaklaştırdığını ifade etmeleri, bu durumun doğal bir sonucudur.

5.3.2. “Yapılan şiir etkinliklerinin size yararı oldu mu?” sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma

O₁ D₁ öğrencilerinin tamamı OMAE’nin çok faydalı olduğunu; O₂ D₂ öğrencilerinden 5’inin çok faydalı, 2’sinin faydalı, 1’inin ise kısmen faydalı olduğunu belirttikleri görülmüştür. Buna göre öğrencilerin çoğunluğunun OMAE’nin çok faydalı olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmaktadır.

OMAE’nin öğrencilere sağladığı faydalardan biri de konuşma becerilerini geliştirmeleri olmuştur. Şiir etkinliklerinin öğrencilerin seslendirme/telaffuz becerilerini geliştirdiği, sözlü anlatımlarını daha zengin, daha özgün hâle taşıdığı, söz dağarcıklarını genişlettiği bilinmektedir (Arıcı ve Ungan, 2011; Baş, 2015; Kurudayıoğlu, 2003; Uçgun, 2013; Carter, 2012). O₁’deki Ö₁ özellikle kafiyelelere dikkat çekmiş, kafiyenin anlatıma kattıklarını OMAE aracılığıyla öğrendiğini ve bu durumun sözlü anlatımını daha etkili kıldığını ifade etmiştir.

Öğrenciler, OMAE’ni yazma becerilerinin iyileştirilmesi açısından da faydalı bulmuşlardır. Öğrencilerin ifadelerinden anlaşılanlara göre öğrenciler OMAE sayesinde şiir yazarken nelere dikkat etmeleri gerektiğini, hangi öğelerin ne işe yaradığını daha iyi kavramışlardır. O₁’deki Ö₄, Ö₆ vezin, ses/yapı/sözcük tekrarlarının şiire akıcılık kattığını OMAE aracılığıyla daha iyi anladıklarını ve şiir yazarken bu gibi önemli ayrıntılara daha çok dikkat edeceklerini belirtmişlerdir. O₂’deki Ö₆ da aynı düşünceleri ifade etmiştir. Bu sonuçla ilgili olarak Kaya (2013), Kıbrıs (2008) ve Güney (2016) şiir odaklı etkinliklerle öğrencilere yazılı anlatım becerilerinin kolayca kazandırılabilceğinden söz etmişlerdir.

OMAE’nin ayırıcı özelliklerinin başında öğrencilere şiir hakkında geniş bir değerlendirme alanı sunması gelmektedir. Öğrencilere metinle sadece bilgi öğretilmesi amaçlanmamaktadır, bunun yanında eleştirel düşünme, problem çözme, karşılaştırma, yorumlama, değerlendirme gibi temel düşünme becerilerinin kazandırılması da hedeflenmektedir. OMAE kapsamında bu maksatla planlanan çalışmalara genişçe yer verilmiştir. Bu durum öğrencilerin dikkatini çekmiş, O₁’deki Ö₃, Ö₂ ve O₂’deki Ö₇

OMAE ile şiire dair daha derinlikli incelemeler yaptıklarını söylemiş, şiirleri daha anlamlı bulmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler böylelikle hem TEOG sınavında üst düzey düşünme becerisini ölçen soruların çözümünde hem de daha sonraki eğitim hayatlarında daha başarılı olabileceklerini dile getirmişlerdir.

5.3.3. “Gerçekleştirdiğimiz şiir etkinliklerinden hangileri dikkatinizi çekti?” sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma

O₁ D₁ öğrencilerinin dikkatini daha çok *anlam birliklerini bulma; vezin, kafiye vb. bulma ve ahenk unsurlarını keşfetme* etkinliklerinin çektiği sonucuna ulaşılmıştır. O₂ D₂ öğrencileri için ise dağılımın biraz daha normal olduğu görülmektedir. O₂ D₂ öğrencilerinin en çok dikkatini çeken etkinlikler *okuma-sesletim çalışması yapma; anlam birliklerini bulma; vezin, kafiye vb. bulma ve ahenk unsurlarını keşfetme* çalışmaları olmuştur. *Şiir yazma* etkinliklerinin O₂'deki öğrencilerin ilgilerini daha çok çektiği anlaşılmıştır.

Elde edilen bu sonuç, aslında OMAE'nin farklılığını ortaya koymaktadır. OMAE'de müfredattaki etkinliklerden farklı olarak yapı daha çok önemsenmiştir. Bu durum anlamın gözardı edildiği sonucunu doğurmamalı. Etkinliklere bu dikkatle bakıldığında işlenen şiirlerde yapı ve anlam ilişkisinin vurgulandığı ve sorgulandığı görülecektir. Öğrencilerin düşünceleri de OMAE'nin bu yönüne dikkat çekmektedir. *Anlam birliklerini belirleme; vezin, kafiye gibi unsurları bulma; ahengi sağlayan tekrarları keşfetme* etkinlikleri yapı ve anlam ilişkisi odaklı çalışmalardır. İfade edilen bu çalışmalar müfredattan farklı olduğu için öğrencilerden ilgi görmüştür.

Öğrencilerin dikkatini çeken bir diğer etkinlik türü okuma çalışmalarıdır. Okuma çalışmalarında sesli okuma, söz korusu şeklinde okuma, hece şiiri ise duraklara göre ve heceleyerek okuma, serbest şiir ise anlam birliklerini bölmeden okuma gibi etkinlikler yapılmıştır. Bu tür etkinlikler öğrencilere hem şiir okuma ile ilgili bir bilinç kazandırmış hem de şiirin nasıl okunması gerektiğini ve şiirin unsurlarının okumayı nasıl etkilediğini sezdirmiştir. Nitekim O₁'deki Ö₁ ve O₂'deki Ö₁ bu etkinlikler sayesinde okuma becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerde görülen bu gelişme doğrultusunda Smith (1985), şiir etkinlikleriyle ilkökul öğrencilerinin okuma kazanımlarının artırılabilirliğinden söz etmiştir. Aynı şekilde Açık Önkaş (2010), fonetik-semantik

ilişkili şiir inceleme yaklaşımıyla tasarlanan okuma etkinliklerinin, öğrencilerin sözcükleri duygusuna uygun şekilde okuyabilmelerini sağlayacağını ileri sürmüştür.

Şiir yazma etkinlikleri de öğrencilerce ilgi görmüştür. Özellikle O₂'deki öğrencilerin daha çok ilgilendikleri anlaşılmıştır. Şiir yazma, öğrencilerin uygulama sürecinin başlarında zorlandıkları ama şiiri tanıdıkça daha kolay yapabildikleri etkinliklerden biridir. OMAE şiir yazma çalışmaları tasarlanırken dikkat edilen husus öğrencileri sınırlandırmamak olmuştur. Bu sebeple de öğrenciler kendilerini rahatça ifade edebilmişlerdir. Şiir yazma ile ilgilenen öğrencilerin ise şiir bilgisi anlamında daha donanımlı hâle geldikleri ve daha güzel şiirler yazabildikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin şiir yazma becerileri OMAE gibi modern yaklaşımlarla geliştirilebilir, böylelikle öğrenciler şiirin hem teorik altyapısını daha iyi kavrayabilir hem de uygulama çalışmaları ile şiir yazma yeteneklerini ilerletebilirler. Bu konu ile ilgili olarak Collom (1985), Spiro (2007), Hunley (2007) ve Esbensen (1975) gibi araştırmacılar da şiir yazma eğitimi üzerinde durmuş ve şiir yazma ile ilgili hem kuramsal boyutu ele almışlar hem de uygulama etkinlikleri tasarlamışlardır. Ayrıca şiiri öğrencilere her yönüyle tanıtabilecek etkinliklere ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır.

5.3.4. “Yaptığımız şiir etkinliklerinden zevk almadığınız etkinlikler oldu mu?” sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma

O₁ öğrencilerinin tamlamaları bulma etkinliklerinden zevk almadıkları anlaşılmıştır. Ayrıca 1 öğrencinin renk çağrışımı olan sözcüğü bulma, 1 öğrencinin ana fikri bulma, 2 öğrencinin ise cümleleri tespit etme etkinliklerinden hoşlanmadıkları görülmüştür. O₂ öğrencilerinin 3'ünün tamlamaları bulma, 2'sinin anahtar sözcüğü bulma, 2'sinin şiir yazma ve 2'sinin ise cümleleri tespit etme çalışmalarından hoşlanmadıkları tespit edilmiştir. Genel itibarıyla bakıldığında ise her iki okuldaki öğrencilerin ekserisinin, çoğu etkinlikten zevk aldıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin tamlamaları bulma etkinliklerinden zevk almamalarının sebebi araştırmacının gözlemlerine göre öğrencilerin bu konudaki bilgilerinin yetersiz olmasıdır. Özellikle ilk etkinliklerde öğrencilerin tamlamalar ile ilgili bilgileri çok yetersizdi. Öğrenciler, kendilerinin de ifade ettikleri gibi süreç ilerledikçe tamlamalar hakkında daha çok bilgi edinmeye ve dolayısıyla şiirdeki tamlamaları daha rahat bulmaya başlamışlardır. Cümleler için de aynı durum geçerlidir. Söz gelimi O₁ öğrencilerinden Ö₁ ve Ö₂

cümlelerle ilgili ilk etkinliklerde çok zorlandıklarını, cümlenin anlam bütünlüğü üzerine kurulu olduğunu öğrendikten sonra şiirlerdeki cümleleri daha kolay bulabildiklerini belirtmişlerdir.

O₂ öğrencilerinden Ö₁ ve Ö₆, şiir yazma etkinliklerinden zevk almadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacının gözlemleri neticesinde bu öğrencilerin tür olarak şiirden hoşlanmamaları, şiir yazma etkinliklerine karşı ön yargılı olmalarına sebep olmuştur. Bu öğrencilerin şiir inceleme çalışmalarında gayet aktif ancak şiir yazma etkinliklerinde isteksiz oldukları görülmüştür. Öğrenciler, şiir yazmanın doğuştan gelen bir beceri olduğunu düşündükleri için şiir yazma etkinliklerinde başarısız olacaklarına inanmış ve deneme çabası içerisine girmemişlerdir. Bu durumun gerçek nedeni ise öğrencilerin iyi bir şiir ortaya koymak istemeleri olabilir. Oysa şiir yazma etkinliklerinin esas amacı şair yetiştirmek değil, anlatım becerilerini güçlü kılmaktır. Bu konuda ders öğretmeninin yönlendirmelerine rağmen öğrenciler, bu inançlarını yıkamamışlardır. O yüzden öğrencilerin şiire dair bilgileri teori düzeyinde kalmıştır.

Şiir, düzyazıda olduğu gibi sözcüklerin rasgele bir araya geldiği bir tür değildir. Öğrencilere bu bilgi şiir üzerinde sezdirilmeli ancak şiir yazmak için şair olmaya da gerek yoktur. Öğretimde şiiri kullanmanın amacı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek, anlatımlarını daha etkili kılmak, daha çarpıcı bir seviyeye çıkarmaktır. Bu amaç ders öğretmenince yeri geldikçe öğrencilere ifade edilmelidir ki öğrenciler bu gibi etkinliklerde kendilerini daha özgür hissedebilsinler.

5.3.5. “Şiir incelemelerinde kullandığımız etkinliklerin diğer okullarda veya sınıflarda da uygulanmasını tavsiye eder misiniz” sorusuyla ilgili sonuç ve tartışma

O₁ öğrencilerinden 7’si OMAE’nin diğer okullarda uygulanmasını tavsiye ederken 1’i ise fikrinin olmadığını beyan etmiştir. O₂ öğrencileri için de aynı durumun geçerli olduğu görülmüştür. Her iki okuldaki öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun OMAE’nin farklı okullarda uygulanması için olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerden bazıları, OMAE’nin kendilerini şiir konusunda belirli bilgi seviyesine taşıdığını ileri sürmüşler ve bu sebeple bu etkinliklerin diğer okullarda da uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Daha önce de ifade edildiği üzere OMAE, öğrencilere sadece şiiri yorumlama ve değerlendirme için bakış açısı kazandırmamakta, aynı zamanda geniş bir pencereden şiiri anlamaları için onlara şiire dair bilgiler de

edindirmektedir. Öğrenciler bu hususu fark etmiş ve bu yüzden OMAE'nin diğer okullarda uygulandığında o okullardaki öğrencilerin de kendileriyle aynı seviyeye gelebileceklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin dikkat çektikleri bir diğer konu ise, OMAE'nin özellikle köy okullarında uygulanmasıdır. Onlara göre OMAE, konuşma becerilerini, yani ifade etme yeterliklerini geliştirmektedir. Bu düşüncedeki öğrenciler köy okullarındaki öğrencilerin kendilerini ifade etmede zorlandıklarını belirterek OMAE'nin köy okullarında uygulandığında daha verimli sonuçlar elde edileceğini ileri sürmüşlerdir. Öğrencileri bu düşünceye sevkeden neden ise OMAE içinde konuşma etkinliklerine sıkça yer verilmiş olmasıdır. Bu etkinliklerde farklı şekillerde cevaplandırılabilir sorulara ağırlık verilmiştir. Aynı zamanda her öğrencinin metin içinde kendine göre bir yol belirleyip cevap verebilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Bu tutumun hem öğrencilerin üst düzey düşünme stratejileri edinmelerini hem konuşma becerileri geliştirmelerini hem de şiir çözümüyle yeterliklerini geliştirdiği öğrenci görüşleriyle ve araştırmacının gözlemleriyle anlaşılmıştır.

OMAE ile ilgili öğrencilerin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde ortaya olumlu bir tablo çıkmaktadır. O₁ ve O₂'deki öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu etkinliklerin kendilerine çeşitli faydalar sağladığını ve diğer okullarda da uygulanması gerektiğini ifade ettikleri anlaşılmıştır.

5.4. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda alanda çalışan araştırmacılara ve Türkçe öğretmenlerine yapılabilecek öneriler şunlardır:

1. Elde edilen sonuçlara göre OMAE 7. sınıf öğrencilerinin şiir çözümüyle başarılarını artırmaktadır. Bu sebeple hazırlanan Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarının şiir bölümlerinde ontolojik metin analizi yöntemi ile oluşturulmuş etkinlikler kullanılabilir. Bu yöntem doğrultusunda hâlihazırda uygulanan etkinlikler gözden geçirilebilir. Var olan etkinliklere eklemeler yapılabilir.

2. OMAE, şiirle ilgili öğrencilere çoklu bir yaklaşım imkânı sunmaktadır. Hazırlanan etkinliklerin uygulanması sırasında uygulayıcı öğretmenlerce bu durum tecrübe edilmiş ve araştırmacının gözlemleri de bunu ortaya koymuştur. Öğrenci görüşlerinin de bu yönde olduğu düşünüldüğünde, serbest zaman etkinliklerinde veya

ders içinde fırsat buldukça OMAE ile şiir değerlendirme çalışmalarına da yer verilebilir. Öğrencilerin sevdikleri şiirler bu dikkatle incelenebilir. Böylelikle öğrencilere birçok beceri aynı anda kazandırılabilir.

3. Öğrencilerin şiir tutumlarını geliştirmek için şiir dinletisi, şiir günleri, şiir okuma saatleri gibi etkinlikler düzenlenebilir. Bu etkinlikler öğrencilerin doğrudan şiir bilgi dağarcıklarına etki etmeyebilir ama onların şiirle ilgili duyuşsal alanlarını büyük oranda harekete geçirecektir. Dolayısıyla zaman içinde öğrencilerde şiire karşı olumlu bir yaklaşım görülebilir.

4. OMAE ile tasarlanmış yeni ders planlarıyla farklı sınıf düzeylerinde araştırmalar yapılabilir. Bu etkinliklerin farklı sınıflarda şiir öğretimine etkisi ortaya konulabilir.

5. Ortaokul öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde OMAE kullanılabilir. Bu etkinliklerle şiir öğretimi daha etkili bir süreç hâline dönüştürülebilir. Böylelikle öğrencilerin çoğunluğunun derse daha çok ilgi duymaları sağlanabilir.

6. Bu araştırmada OMAE'nin öğrencilerin şiir çözümleme başarılarını artırdığı görülmüştür. Şiir çözümleme amaçlı kullanılan diğer modern yaklaşımlar da bu hususta uygulanabilir. DeneySEL sürece dayalı sonuçlar paylaşılabilir.

7. Bu araştırmanın ve alanda yapılacak çalışmaların sonuçlarına göre hem Türkçe Öğretim Programı'nın hem de ders materyallerinin içerikleri gözden geçirilebilir. Gerekli görülen eklemeler yapılabilir.

8. Literatürde şiir öğretimi ile ilgili çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin şiirle ilgili hem duyuşsal hem de bilişsel düzeylerini geliştirecek kapsamlı araştırmalar veya projeler yapılabilir.

9. Yabancı literatürde şiir öğretiminin ilköğretimin önceliklerinden olduğu anlaşılmıştır. Türkiye'de ilköğretimin ilk yıllarından itibaren ana dil öğretiminin bir aracı olarak şiire daha çok yer verilebilir. Bunun etkisi ile ilgili araştırmalar ortaya konulabilir.

10. İlköğretim öğrencilerinin şiir tutumlarını geliştirmek için sınıf öğretmenlerine şiirle ilgili seminerler verilebilir. Okul yönetimlerinin şiir konusundaki hassasiyetlerini artıracak faaliyetler gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- [Bengü], M. F. (2001). *Eleştiri üstüne*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Açık Önkaş, N. (2010). Türkçe eğitiminde fonetik-semantik ilişkili şiir öğretimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(34), 80-97.
- Ada, A. (2014). *Şiir yazıları*. İstanbul: Şiirden Yayıncılık.
- Akatlı, F. (2016). *Eleştirinin sesi*. İstanbul: Kırmızı Kedi Yayınları.
- Akay, H. (2009). *Şiire yeniden bakmak (Bir yapıçözümleme girişimi)*. İstanbul: Akademik Kitaplar.
- Akdal, D. (2011). *Metinler arası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Aksan, D. (1982). *Dilbilim seçkisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2007). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2011). *Cumhuriyet döneminden bugüne örneklerle şiir çözümlemeleri*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2013). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, Ş. (2009). *Şiir tahlili*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. (2011). *Edebiyat ve ebebî metinler üzerine yazılar*. Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.
- Aktaş, Ş. (2013). *Anlatma esasına bağlı edebî metinlerin tahlili*. Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilgisi Araştırmalar Dergisi*, 13, 49-58.
- Aldırmaz, V. (2016). Bâki'nin "Gösterür" redifli gazelinin ontolojik inceleme yöntemi ile çözümlenmesi. *SUTAD*, 40, 273-286.
- Altunkaya, H. (2013). Necip Fazıl Kısakürek'in "Ben" şiirinin ontolojik tahlil yöntemi ile çözümlenmesi. *Birey ve Toplum Dergisi*, 3(5), 137-154.

- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.
- Anday, M. C. (2015). *Şiir yaşantısı*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2011). Çocuk edebiyatı türleri ve çocuk eğitime katkıları. Tacettin Şimşek. (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı* içinde (s. 215-318). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Arpa, F. (2006). *Saf şiir anlayışı*. İstanbul: Do Yayınları.
- Atay, Ö. (2007). *Poetry in primary school efl classroom: A language based approach*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Avcı, S., Yüksel, A., Soyer, M. ve Balıkçioğlu, S. (2009). Şiir bilgisi konusu için tasarlanmış farklılaştırılmış sınıf ortamının öğrenciler üzerinde yarattığı bilişsel ve duysal değişimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 1043-1084.
- Aydoğan, R. ve Demirtaş, V. Y. (2012). Okumaya karşı olumlu ve olumsuz tutuma sahip 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri ve yaratıcılık düzeyleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 22-42.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Aykanat, T. (2013). Ontolojik çözümlemeyle Şeyh Gâlib'in bir gazeline yapısalcı yaklaşım. *International Journal of Social Science*, 6(1), 351-370.
- Aykın, C. (2004). Edebiyatımızda eleştiriye belirleyen etkenler. *Edebiyat ve Eleştiri*, 12, 57-78.
- Aytaç, G. (2009). *Genel edebiyat bilimi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Aytaç, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Milli Eğitim Dergisi*, 169, 10-18.
- Aytaç, G. (2011). *Çağdaş gelişmeler ışığında şiir tahlilleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aytaç, G. (2013). Türkçenin eğitiminde hermeneutiğin kullanım gerekçesi ve sonuçları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 47-56.

- Azap, S. (2013). Ontolojik çözümleme yöntemi ve “Kanla Kirlenmiş Evrak” şiiri üzerine bir çözümleme denemesi. *Turkish Studies*, 8(1), 843-853.
- Bağatır, G. (2006). *Vecihi Timuroğlu’nun ve Friedrich Schiller’in şiirlerinde biçem karşılaştırması ve sözkonusu biçemlerin öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1308-1330.
- Balta, E. E. (2011). *Waldmann Modeli ile yapılan metin öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Balta, E. E. ve Demirel, Ş. (2012). Waldmann Modeli’nin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 7(3), 469-479.
- Barthes, R. (2003). Eleştiri nedir? (Çev. H. Uçan). *Hece Dergisi Eleştiri Özel Sayısı*, 740-743.
- Barthes, R. (2015). *Göstergebilimsel serüven*. (Çev. M. Rifat ve S. Rifat). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın ölçülmesinde paragraftan anlam kurmaya dayalı çoktan seçmeli sorular. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 107-121.
- Başusta, K. C. (2009). *Okuma eğitiminde metin dil bilimin kullanımı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Batur, E. (2012). Şiirin yapımı. (Şiir Sanatı içinde). İstanbul: Varlık Yayınları.

- Batur, Z. ve Alevli O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Bayat, N. (2006). *Şiire yönelik tutumların ve ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üstündeki etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Bayram, Y. (2003). Ontolojik analiz metodu ve bir uygulama. *Yom Sanat* (Mayıs-Haziran), 12-15.
- Bayram, Y. ve Erdemir, A. (2008). Hazan gazeline farklı bir bakış. *Prof. Dr. Celâl TARAKÇI Armağanı*, Ankara 2008, 111-123.
- Bayrav, S. (1999). *Dilbilimsel edebiyat eleştirisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Benton, P. (1984). Teaching poetry: The rhetoric and the reality. *Oxford Review of Education*, 10(3), 319-327.
- Benton, P. (1999). Unweaving the rainbow: Poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education*, 25(4), 521-531.
- Benton, P. (2000). The conveyor belt curriculum? Poetry teaching in the secondary school II. *Oxford Review of Education*, 26(1), 81-93.
- Berk, İ. (2014). *Poetika*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Beyatlı, Y. K. (2014). *Edebiyata dair*. İstanbul: Yahya Kemal Enstitüsü Yayınları.
- Bingöl, U. ve Ciğa, Ö. (2014). Ontolojik metin tahlili ve Şeyh Gâlib'in bir gazelinin ontolojik tahlili. *Turkish Studies*, 9(9), 283-299.
- Bintz, W. P. (2004). Using poems for multiple voices to integrate reading and writing across the curriculum. *Middle School Journal*, 36(2), 34-41.

- Binyazar, A. ve Öztekin, M. (1978). *Yazın ve bilim dilimiz*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bizzaro, P. (1990). Evaluating student poetry writing: A primary trait scoring model. *Teaching English in the Two-Year College*, 17(1), 54-61.
- Bizzaro, P. (1993). *Pesponding to student poems: Applications of critical theory*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Boyd, G. A. (1973). *Teaching poetry in the elementary school*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Bozkurt, N. (2014). *Sanat ve estetik kuramları*. Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum: Eser Ofset Matbaacılık.
- Brain, P. (1968). *English through poetry writing: A creative approach for schools*. Itasca: F. E. Peacock Publishers.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cahnmann, M. (2003). The craft, practice, and possibility of poetry in educational research. *Educational Researcher*, 32(3), 29-36.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canatak, A. M. (2007). Modern eleştiri kuramları ve Mehmet Kaplan'ın şiir tahlil metodu. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 34, 139-155.
- Carol, D. (1995). Using holocaust short stories and poetry in the social studies classroom. *Social Education*, 59(6), 358-361.
- Carter, D. (2012). *Teaching poetry in the primary school*. London ve New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Cevizci, A. (2011). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.

- Cevizci, A. (2013). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Chemwei, B., Kiboss J. K. and Ilieva, E. (2005). Effects of cooperative learning on teaching poetry. *Thinking Classroom*, 6(4), 25-33.
- Collie, J. and Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collom, J. (1985). *Moving windows: Evaluating the poetry children write*. New York: Teachers & Writers Collaborative.
- Cömert, B. (2007). *Eleştiriye beş kala*. Ankara: Deki Yayınları.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları*. (Çev. Ed. Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Culler, J. (2007). *Yazın kuramı* (Çev. H. Gür). Ankara: Dost Yayınları.
- Cumming, R. (2007). Language play in the classroom: Encouraging children's intuitive creativity with words through poetry. *Literacy*, 41(2), 93-101.
- Çelebi, V. (2014). Nicolai Hartmann'ın yeni ontolojisinde varlık ve değer ilişkisi. *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar Dergisi*, 7(2), 74-97.
- Çelebioğlu, E. (2007). *Metinler arasılık kavramı ve bu kavramın türk edebiyatı öğretim programına göre hazırlanmış dokuzuncu ve onuncu sınıf türk edebiyatı kitaplarında okutulan şiir metinlerinde uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, N. (2003). Özne/izlenimci eleştiri. *Hece Dergisi Eleştiri Özel Sayısı*, 206-208.
- Çetin, N. (2015). *Şiir çözümleme yöntemi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çetin, N.; Gülemdam, R. ve Narlı, M. (2011). *Tanzimat'tan bugüne yeni Türk edebiyatı şiir çözümleri*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Çetişli, İ. (2006). Edebiyat eğitiminde edebî metnin yeri ve anlamı. *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 75-83.

- Çetişli, İ. (2010). *Metin tahlillerine giriş/1 şiir*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çetişli, İ. (2014). *Edebiyat sanatı ve bilimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çetişli, İ. (2015). *Batı edebiyatında edebî akımlar*. İstanbul: Akçağ Yayınları.
- Dayanç, M. (2009). “Yeni Türk Edebiyatı” kaynağı olarak tarih ve tarihî eleştiri. *Turkish Studies*, 4(1), 1875-1904.
- Dedebali, N. C. (2008). *Hızlı okuma tekniğinin sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma hızlarına ve okuduğunu anlama düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Deger, M. B. (2015). Hayâlî’nin “bilmezler” redifli gazelinin ontolojik analiz yöntemiyle incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 60-74.
- Demir, M. ve Duman, B. (2004). Şiir okumaya dayalı Türkçe öğretimi. *İlmî Araştırmalar Dergisi*, 17, 89-98.
- Demir, Ö. ve Acar M. (2005). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Adres Yayınları.
- Demir, S. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin metin dilbilimsel yöntemlerle incelenmesi ve bu metinlerin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi (malatya ili örneğı)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Demircan, S. (2014). Necip Fazıl’ın “Karacaahmet” şiirine ontolojik bir yaklaşım denemesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 24, 155-169.
- Dilidüzgün. S. (2008). Türkiye’de Edebiyat Öğretimi ve Edebiyat Öğretiminde Çağdaş Yönelimler. Z. İpşiroğlu (Haz.). *Çağdaş Türk Yazını içinde* (s. 231-243). İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Ducharme, E. R. (1968). *Close reading and the teaching of poetry in english education and in secondary schools*. Michigan: University Microfilms.
- Dunning, S. (1966). *Teaching literature to adolescents: Poetry*. New York: Scott, Foresman and Company Press.
- Duran, E. ve Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.

- Dünder, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Eagleton, T. (2004). *Edebiyat kuramı: Giriş*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Eagleton, T. (2011). *Şiir nasıl okunur*. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Eagleton, T. (2015). *Marksizm ve edebiyat eleştirisi*. (Çev. U. Özmakas). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ecevit, Y. (2001). Türk edebiyat eleştirisi. *Varlık*, 1130, 56.
- Eliot, T. S. (2007). *Edebiyat üzerine düşünceler*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Elster, C. A. ve Hanauer, D. I. (2002). Voicing texts, voices around texts: Reading poems in elementary school classrooms. *Research in the Teaching of English*, 37(1), 89-134.
- Er, N. (2007). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programıyla kılavuzunun ve öğrenci çalışma kitabının (Türkçe 5) dilbilimsel açıdan değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ercan, A. N. (2014). 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin şekil, tema ve tür açılarından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 15-20.
- Erdal, K. (2013). Şiir. Ömer Yılar ve Lokman Turan. (Ed.). *Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı içinde* (s. 179-188). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1030-1041.
- Erdoğan, M. (1997). Edebiyatımızda şerh geleneğine bir bakış. *Celal Bayar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 286-293.
- Erdoğan, M. ve Arslanbezer, H. (2010). Modern Türk edebiyatında şiir eleştirisi. *Hece Dergisi Türk Şiiri Özel Sayısı*, 53-54-55, 399-412.
- Erkman-Akerson, F. (2015). *Edebiyat ve kuramlar*. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Esbensen, B. J. (1975). *A celebration of bees: Helping children write poetry*. Minneapolis: Winston Press.

- Ford, M. P. (1987). *Young children's concepts and attitudes about poetry*. Yayınlanmamış doktora tez. Iowa Üniversitesi, Iowa.
- Friedman, N. (2004). İmge. *Kitap-lık Dergisi*, 74.
- Gallo, D. R. (1968). *The construction and validation of an instrument to assess teachers' opinions of methods of teaching poetry to tenth grade students of average ability*. Michigan: University Microfilms.
- Gordon, J. (2008). True soundings: The findings of the 2007 ofsted report 'poetry in school' and pupils' responses to poetry they hear. *Changing English*, 15(2), 223-233.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde çok uyaranlı bir öğrenme ortamı oluşturmak için seçkin edebî ürünlerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXVII, 341-369.
- Göçer, A. ve Sayın, H. (2014). 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe kılavuz kitaplarındaki metinlerin dil bilgisi öğretimindeki yeterliliği ve kullanım durumlarının incelenmesi. *Journal of European Education*, 4(2), 11-28.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Gülendam, R. (2003). Marksist (toplumcu) edebiyat eleştirisi. *Hece Dergisi Eleştiri Özel Sayısı*. 252-259.
- Gülensoy, T. (2011). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günday, R. (2012). *Edebî metinlerin incelenmesi ve öğretimi*. Ankara: Elhan Kitap.
- Gündüz, O. (1989). Behçet Necatigil'de kelimelere anlam yüklemek ve "Eli Kalem Tutmak" üzerinde bir tahlil denemesi. *Milli Eğitim*, 92, 24-29.
- Gündüz, O. (2005). Ana dili öğretiminde anlatım sorunları ve çözümüne dair bazı öneriler. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 19-34.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2012). *Anlatma Teknikleri II: Uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.

- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Anlama teknikleri II: Uygulamalı okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Türkçede metin öğretimi yerine metinle öğrenme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 603-637.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970-985.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Güngör, B. (2015). *Edebiyat eleştirisi*. İstanbul: Şule Yayınları.
- Gürbüz, A. (2014). Tevfik Fikret'in "Ramazan Sadakası" şiirinin ontolojik analiz metoduyla çözümlenmesi. *Turkish Studies*, 9(6), 469-483.
- Güzel, C. (2008). Antikçağ ile Orta Çağ'da varlık felsefesi. *Kaygı-Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 11, 223-235.
- Haedens, K. (1961). Şiirin tanımı. *Türk Dili Dergisi*, 113, 244-245.
- Hanauer, D. I. (2004). *Poetry and the meaning of life: Reading and writing poetry in language arts classrooms*. Toronto: Pippin Publishing Corporation.
- Hanedar, R. T. (2011). 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Harmer, D. (2000). Poetry in the primary school. *Arts in Primary Education*, 28(2), 15-18.
- Haşıcı, D. (2010). *Klasik şiir öğretiminde yapısal olarak leff ü neşre sanatından yararlanma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hazer, G. (2014). Ontolojik tahlil metoduyla ahmet muhip dıranas'ın "yaşarken" şiirinin incelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 41, 1-13.

- Hennessy, J. and McNamara, P. M. (2011). Packaging poetry? Pupils' perspectives of their learning experience within the post-primary poetry classroom. *English in Education*, 45(3), 206-223.
- Hofmannsthal, H. V. (2012). Şiir ve yaşam. (*Şiir Sanatı* içinde). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Holmes, V. L. ve Moulton, M. R. (2001). *Writing simple poems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunley, T. C. (2007). *Teaching poetry writing*. Toronto: Multilingual Matters.
- İssı, A. C. (2004). Turgut Uyar'ın "Göge Bakma Durağı" şiirinde tema'ya (matris) ulaşma serüveninin 'ontolojik analiz metodu'yla takibi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 137-146.
- İşıldak, R. S. (2008). Yaratmada ilk adım: İmge ve imgelem. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 64-69.
- İçli, A. (2008). Necati'nin bir şiirinin ontolojik analiz yöntemiyle incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*. 4(1).
- İleri Aydemir, Z.; Özgür, E. ve Horzum, M. B. (2013). Ekrandan okumanın 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öykülendirici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2263-2276.
- İnce, Ö. (2013). *Yazınsal söylem üzerine*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Joe, A. (1995). Text-based tasks and incidental vocabulary learning. *Second Language Research*, 11(2), 149-158.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Amerika Birleşik Devletleri: Sage Yayıncılık.
- Kalaycı, Ş. (2009). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kalpıklı, M. (2001). Divan şiirinde mahlas üzerine. *Kitaplık*, 45, Ocak-Şubat.
- Kaman, Ş. (2012). *Akıcı okuma stratejilerini kullanmanın ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde okuma becerisini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Kaplan, A. ve Maltepe, S. (2016). Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1446-1453.
- Kaplan, M. (1979). *Hikâye tahlilleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, M. (1999). *Şiir tahlilleri II*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaplan, M. (2009). *Şiir tahlilleri I*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karaağaç, G. (2005). *Dil, tarih ve insan*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karadeniz, A. (2012). *Modern çözümleme yöntemlerinin şiir çözümleme becerisine etkisi ve şiir öğretiminde kullanılabilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadeniz, A. (2015). Metin dil bilimi metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Karakoç, S. (1970). *Edebiyat yazıları II*. İstanbul: Diriliş Yayınları.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H. (2010). Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: Metinlerarasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155-178.
- Karatay, H. (2011). Çocuk Edebiyatı Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler. Tacettin Şimşek. (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı* içinde (s. 77-125). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karatay, H. (2014). Okuma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed.). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 221-264). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kardaş, S. (2014). Nâbî'nin “gelür gider” redifli gazelinin ontolojik analiz yöntemiyle yorumlanması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29).

- Karpat, K. (1962). *Türk edebiyatında sosyal konular*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Kartal, E. ve Çağlar Özteke, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 372-380.
- Kaşgarlı Mahmut. (2012). *Dîvânu Lugâti't-Türk*. (Haz. F. Bozkurt). Konya Eğitim Yayınevi.
- Kaya, M. (2013). Okuma-yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 10(1), 49-96.
- Kelly, A. (2005). "Poetry? Of course we do it? It's in the national curriculum." primary children's perceptions of poetry. *Literacy*, 39(3), 129-134.
- Kıbrıs, İ. (2008). Okuma ve yazma çalışmalarında şiir etkinliklerinden nasıl yararlanılabilir? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 53-66.
- Kılıç, A. (2002). Bir metni farklı bir şekilde işlemenin anlama düzeyine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 27(103), 53-61.
- Kıran, Z. ve Kıran, A. E. (2010). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kırkgöz, Y. (2008). Using poetry as a model for creating english poems. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 94-106.
- Kısakürek, N. F. (2015). *Çile*. İstanbul: Büyük Doğu Yayınları.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim araştırmaları için SPSS uygulamalı istatistik*. Ankara: Edge Akademi.
- Kolcu, A. İ. (2010a). *Behçet Necatigil'in poetikası*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Kolcu, A. İ. (2010b). *Oktay Rifat'ın poetikası*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınevi.
- Köktürk, Ş. (2003). Bayburtlu Zihnî'nin bir koşmasının ontolojik analiz metoduyla incelenmesi. *Millî Folklor Dergisi*, 60.
- Kurdayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XIII, 287-309.

- Kuşdemir, Y. ve Güneş, F. (2014). Doğrudan Öğretim Modeli'nin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 86-113.
- Lennox, W. H.; Small, J. J. and Keeling, B. (1978). An experiment in teaching poetry to high school boys. *Research in the Teaching of English*, 12(4), 307-320.
- Lin, A. H. ve Sher, T. H. (2000). Readers response approach to English poetry teaching.9. *English Language Teaching Symposium*. Taipei, Tayvan. 10-12 Kasım 2000.
- Lockward, D. (1994). Poets on teaching poetry. *The English Journal*, 83(5), 65-70.
- Lüle Mert, E. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü.
- Mengi, M. (2007). Metin incelemesi aşamaları, terimleri ve bunlardan biri: Metin tahlili. *Turkish Studies*, 2(3), 407-417.
- Moran, B. (2014). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mutlu, B. (2012). *Divân şiirinde deniz imgesi ve şiir öğretiminde kullanılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Billimleri Enstitüsü, İzmir.
- Myhill, D. A. and Wilson, A. (2012). Ways with words: Teachers' personal epistemologies of the role of metalanguage in the teaching of poetry writing. *Language and Education*, 26(6), 553-568.
- Nuhoğlu, M. M.; Karakuş, E. ve Taş, H. (2007). *Türkçe öğretimi etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Onan, B. (2012). Dil bilgisi ve okuma öğrenme alanları arasındaki etkileşim üzerine bir analiz çalışması, *İdil Dergisi*, 1(3), 30-47.

- Öcal, O. (2008). Kendini verememe problemi ve Ataol Behramoğlu'ndan bir örnek. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXIV.
- Önal, M. (2015). *Edebiyat sanatı*. Ankara: Kurgan Edebiyat Yayınları.
- Özel, İ. (2014). *Şiir okuma kılavuzu*. İstanbul: TİYO Yayıncılık.
- Özgül, M. K. (2003). Tenkidi eleştirmek. *Hece Dergisi Eleştiri Özel Sayısı*, 7-14.
- Özlem, D. (2011). *Hermeneutik ve şiir*. İstanbul: Notos Kitap Yayınları.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Poz, O. (2012). *Şiir ve şiirsel eylem*. (Şiir Sanatı içinde). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Ray, R. (1999). The diversity of poetry: How trainee teachers' perceptions affect their attitudes to poetry teaching. *The Curriculum Journal*, 10(3), 403-418.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rifat, M. (2013). *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilim kuramları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. Ş. Çinkır ve N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sakallı, C. (2016). *Günümüz edebiyat ve eleştiri kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sánchez, R. M. (2007). Music and poetry as social justice texts in the secondary classroom. *Theory & Research in Social Education*, 35(4), 346-366.
- Sarı, A. (2008). *Psikanaliz ve edebiyat*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları.
- Sarıçiçek, M. (2008). Şehriyar'a selam Haydar Baba'ya selam'ın ontolojik tahlili. *Turkish Studies*, 3(7), 580-591.

- Sarıçiçek, M. (2009). Coşkun Ertepinar'ın "Hatırlar mısın" şiirinin ontolojik tahlil metoduyla incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 10, 109-119.
- Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sekeres, D. C. (2007). Poetry in the grade: Getting started. *International Reading Association*, 60(5), 466-475.
- Shapiro, P. P. ve Shapiro, B. J. (1971). Two methods of teaching poetry writing in the fourth grade. *Elementary English*, 48(4), 225-228.
- Skelton, S. (2006). Finding a place for poetry in the classroom every day. *The English Journal*, 96(1), 25-29.
- Sloan, G. D. (1984). *The child as critic: Teaching literature in elementary and middle schools*. New York: Teachers College Press.
- Smith, M. W. (1985). *Reading and teaching irony in poetry: Giving short people a reason to live*. Chicago: Educational Resources Information Center.
- Smith, R. J. (1985). *Using poetry to teach reading and language arts: A handbook for elementary school teachers*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Snider, S. J. (1975). Cognitive and affective learning outcomes resulting from the use of behavioral objectives in teaching poetry. *The Journal of Educational Research*, 68(9), 333-338.
- Somers, A. B. (1999). *Teaching poetry in high school*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Spiro, J. (2007). Teaching poetry: Writing poetry-teaching as a writer. *English in Education*, 41(3), 78-93.
- Stanley, N. (2004). *Creating readers with poetry*. Gainesville: Maupin House Publishing.
- Stibbs, A. (1981). Teaching poetry. *Children's Literature in Education*, 12(1), 39-50.

- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenay, A. (2007). *Kavram haritaları yöntemiyle metin öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şener, M. (2013). *Kuram bağlamında Türk şiiri*. Ankara: Kurgu Kültür Merkezi Yayınları
- Tahiroğlu, M. (2014). Değerler eğitimi yöntemleriyle desteklenen bir akıcı okuma ve okuduğunu anlama çalışması. *Turkish Studies*, 9(8), 793-811.
- Tanpınar, A. H. (2005). *Edebiyat üzerine makaleler*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (2012). Şiirin niteliği. (*Şiir Sanatı* içinde). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Tarancı, C. S. (2012). ... (*Şiir Sanatı* içinde). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Taşkesen, M. (2015). Yavuz Bülent Bâkiler'in "Şaşırdım Kaldım İşte" adlı şiirinin ontolojik tahlil yöntemi ile çözümlenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, Udes 2015, 1779-1789.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Tıkız, G. (2008). *The effects of using task-based language teaching activities on students' attitudes and vocabulary learning through the use of poetry in the classroom*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tomlinson, B. (1986). Using poetry with mixed ability language classes. *ELT Journal*, 40(1), 33-41.
- Toprak, M. (2003). *Hermeneutik (yorum bilgisi) ve edebiyat*. İstanbul: Bulut Yayınları.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXVII, 655-677.

- Tökel, D. A. (2003a). Anlama götüren kilometre taşları: Divan şiirini redifine göre yorumlamak. *Yom Sanat*, 11, 39-43.
- Tökel, D. A. (2003b). Divan edebiyatında eleştiri. *Hece Dergisi Eleştiri Özel Sayısı*, 14-47.
- Tökel, D. A. (2007). Divan şiirine modern metin çözümleme yöntemlerinden bakmak. *Turkish Studies*, 2(3), 535-555.
- Travers, D. M. M. (1984). The poetry teacher: Behavior and attitudes. *Research in the Teaching of English*, 18(4), 367-384.
- Tsujimoto, J. I. (1988). *Teaching poetry writing to adolescents*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Tunalı, İ. (2011). *Estetik beğeni*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tunalı, İ. (2014). *Sanat ontolojisi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkiye Diyanet Vakfı. (2007). *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. C. 33.
- Uçan, H. (2003). Dil, yazar, metin, eleştiri bağlamında yapısalcılık. *Hece Dergisi Eleştiri Özel Sayısı*, 209-219.
- Uçgun, D. (2013). Türkçe eğitiminde motivasyonu artırmaya yönelik uygulamalar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9(4), 354-362.
- Ulağlı, S. (2006). *İmgibilim “öteki”nin bilimine giriş*. Ankara: Sinemis Yayınları.
- Uyar, Y.; Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2012). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları öz düzenlemeye dayalı öğrenme becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 227-247.
- Ünal, E. (2007). *Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, E. ve Köksal, K. (2007). Okuduğunu anlama ve sorular. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(4), 1-13.

- Ünal, F. T. ve Sevimli, F. (2014). Şiir okuma performansını değerlendirme ile ilgili görüşler ve bir değerlendirme formu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 96-112.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimden yaşama: Yapısalcılık*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Wade, B. and Sidaway, S. (1990). Poetry in the curriculum: A crisis of confidence.
- Wei, W. and Hong, X. (2004). Incidental vocabulary learning of second language: The effects of different types of text-based tasks. *Shandong Foreign Languages Teaching Journal*, 6.
- Wellek, R. ve Warren A. (1983). *Edebiyat biliminin temelleri*. (Çev. A. E. Uysal). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Wellek, R. ve Warren, A. (2005). *Edebiyat teorisi* (Çev. Ö. F. Huyugüzel). İzmir: Akademi Kitabevi.
- Weng, J.; Tseng, S.; Su, J. and Wang, Y. (2008). Constructing an immersive poetry learning multimedia environment using ontology-based approach. *First IEEE International Conference On Ubi-Media Computing And Workshops, Proceedings*.
- Wilson, A. (2005). 'Signs of progress': Reconceptualising response to children's poetry writing. *Changing English*, 12(2), 227-242.
- Wilson, A. (2007). Finding a voice? Do literary forms work creatively in teaching poetry writing? *Cambridge Journal of Education*, 37(3), 441-457.
- Wilson, A. (2013). A joyous lifeline in a target-driven job: Teachers' metaphors of teaching poetry writing. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 69-87.
- Yardımcı, M. ve Tuncer, H. (2002). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Yavuz, H. (2013). *Edebiyat ve sanat üzerine yazılar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yetkin, S. K. (2007). *Edebiyat üzerine denemeler*. Ankara: Palme Yayıncılık.
- Yılar, Ö. ve Celepoğlu, A. (2013). Çocuk Yayınları ve Bu Yayınlarda Bulunması Gereken Temel Unsurlar. Ömer Yılar ve Lokman Turan. (Ed.). *Eğitim Fakülteleri için Çocuk Edebiyatı* içinde (s. 37-66). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Yıldırım, E. (2012). *Şiirin Türkçe eğitimindeki işlevi ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin yerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C.; Okur, A.; Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2010). Ana Dili Öğretimi. Cemal Yıldız. (Ed.). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* içinde (s. 45-77). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, E. ve Topal, Z. (2010). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel çözümleme yönteminin uygulanması. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, XXVII, 775-788.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Yılmaz, S. S. (2016). Aşık Veysel'in "Çarık-mes Konuşması" adlı şiirinin ontolojik tahlili. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 40(1), 389-404.
- Yücel, T. (2012). *Eleştiri kuramları*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Yücel, T. (2015). *Yapısalcılık*. İstanbul: Can Yayınları.
- Yüksel, A. (1995). *Yapısalcılık ve bir uygulama*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Zima, P. V. (2015). *Modern edebiyat teorilerinin felsefesi* (Çev. M. Özsarı). Ankara: Hece Yayınları.
- Zimmerman, V. (2002). Moving poems: Kinesthetic learning in the literature classroom. *Pedagogy*, 2(3), 409-412.

EKLER

EK.1. Arif Nihat Asya'nın "Bayrak" Adlı Şiirini Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemiyle Çözümleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge

Sayın hocam,

Bu yönergede, Arif Nihat Asya'nın "Bayrak" adlı şiiri modern şiir analiz yöntemlerinden Ontolojik Metin Analizi Yöntemi'yle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak işlenmiştir. Ontoloji, en basit tanımıyla varlık bilimidir. Ontolojik Metin Analizi Yöntemi ise edebî eserlerin dış yapısından hareketle derin yapıdaki anlama ulaşma çabasıdır. Bu yönergeyle "Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemi'nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Başarılarına ve Şiir Tutumlarına Etkisi" adlı doktora tez çalışmasının uygulamasında kullanılmak üzere veri toplama amaçlanmıştır. Emeginiz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ders: Türkçe

Sınıf: 7

Metin: Arif Nihat Asya'nın "Bayrak" adlı şiiri.

Yaklaşık Süre: Üç ders saati.

Temel Beceriler: Eleştirel düşünme, problem çözme.

Temel Dil Becerileri: Okuma, konuşma, yazma.

Amaç: Okuduğu şiiri anlama ve çözümleme.

Kazanımlar: Sözcükleri doğru telaffuz eder. Sözün ezgisine dikkat ederek okur. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir. Metnin bağlamından hareketle sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını çıkarır. Metindeki anahtar sözcükleri belirler.

Materyaller: Çalışma kâğıtları.

SÜREÇ

Birinci Adım:

1. "Bayrak" şiirini "sesli okuma" yöntemiyle seslendiriniz. Böylece öğrencilerinizin okunan metinde geçen sözcüklerin nasıl telâffuz edildiğini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamalarını sağlamış olacaksınız.
2. Şiiri okuduktan sonra gönüllü olan öğrencilere okutunuz. Şiir okumak, seslerin yarattığı ahengi fark etmek ve bu ahenge dikkat ederek sözcükleri seslendirmektir.

Öğrencilerin ses ve anlam arasında ilişki kurabilmeleri, sözcük ve hecelerde vurgu yaparak okumaya bağlıdır. Bu sebeple şiiri, içeriğine uygun bir tarzda ve ana duyguyu yansıtan bir ses tonuyla okuyunuz. Öğrencilerin de sözcükleri doğru telaffuz etme, sözün ezgisine dikkat ederek okuma, gerekli yerlerde vurgu, tonlama, duraklama ve ulama yapma gibi ilkeler ışığında okumaları için yardımcı olunuz.

BAYRAK

Ey mavi göklerin beyaz ve kırmızı süsü...
Kız kardeşimin gelinliği, şehidimin son örtüsü.
Işık ışık, dalga dalga bayrağım,
Senin destanını okudum, senin destanını yazacağım.

Sana benim gözümle bakmayanın
Mezarını kazacağım.
Seni selamlamadan uçan kuşun
Yuvasını bozacağım.

Dalgalandığın yerde ne korku, ne keder...
Gölgede bana da, bana da yer ver!
Sabah olmasın, günler doğmasın ne çıkar:
Yurda ay yıldızının ışığı yeter.
Savaş bizi karlı dağlara götürdüğü gün
Kızılığında ısındık;
Dağlardan çöllere düşürdüğü gün
Gölgene sığındık.

Ey şimdi süzgül, rüzgârlarda dalgalı,
Barışın güvercini, savaşın kartalı...
Yüksek yerlerde açan çiçeğim;
Senin altında doğdum,
Senin dibinde öleceğim.

Tarihim, şerefim, şiirim, her şeyim;
Yeryüzünde yer beğen;
Nereye dikilmek istersen,
Söyle, seni oraya dikeyim!

Arif Nihat Asya
Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor

İkinci Adım:

1. Öğrencilerinize şiirin her dizesinde birtakım durak yerlerinin olduğundan bahsediniz. Bunun ise tamamen dizelerdeki vurguya ve anlama göre belirlendiğini söyleyiniz.

2. Şiirin ilk bendini tahtaya yazınız ve durak haritasını anlam birliklerini bölmeden aşağıda olduğu gibi yapınız. (Kısa çizgiler yarım nefes durmak gerektiğini göstermektedir.)

Ey mavi göklerin beyaz ve kızıl süsü...
Kız kardeşimin gelinliği, - şehidimin son örtüsü.
Işık ışık, - dalga dalga bayrağım,
Senin destanını okudum, - senin destanını yazacağım.

3. Şiirin diğer bentleri üzerinde duraklara dikkat ederek okuma çalışmasını devam ettirebilirsiniz.

Üçüncü Adım:

1. Öğrencilerin şiiri anlamaları için öncelikle şiirdeki anlam birlikleri bütünden parçaya doğru çözümlenmelidir. Bu amaçla öğrencilere şiirin yazılı olduğu **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1**'i dağıtınız ve şiirdeki cümleleri tespit etmelerini söyleyiniz. Bu çalışmayı şiirin üzerinde yapabileceklerini ifade ediniz.

2. Daha sonra öğrencilerin tespit ettikleri cümleleri kontrol etmelerini sağlamak için şiirin cümlelerini bulunuz ve öğrencilerinize gösteriniz. Bu bölümde sadece cümleleri bulmak yeterlidir.

3. Cümleden daha küçük anlam birliği ise tamlamadır. Öğrencilere şiirin yazılı olduğu **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2**'yi dağıtınız ve şiirdeki tamlamaları bulmalarını söyleyiniz. Şiirin üzerinde işaretleme yapabileceklerini belirtiniz.

4. Öğrencilerin buldukları tamlamaları kontrol etmelerini sağlamak için tahta üzerinde şiirdeki tamlamaları bulunuz ve öğrencilerinize gösteriniz. Bu bölümde sadece tamlamaları bulmak yeterlidir.

Dördüncü Adım:

1. Tamlamalardan sonra en küçük anlam birimi olan sözcüklere geçiniz. Öğrencilere şiirde mecaz anlamda kullanılan sözcüklerin olup olmadığını sorunuz. Varsa bu sözcüklerin gerçek anlamlarının ne olduğunu veya şiirdeki anlam ile mecaz anlam arasında nasıl bir ilişki olabileceğini öğrencilerinizle tartışınız.

2. Öğrencilere şiirde geçen sözcükleri kendilerine verilecek olan tabloya göre sınıflandırmalarını söyleyiniz. (Bu uygulamaya geçmeden önce **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3**'ü öğrencilerinize dağıtınız.)

3. Öğrencilere şiirde anlamını bildikleri ama imge değeri (edebî ürünlerde, özellikle de şiirde dile getirilmek istenen duyguyu, düşünceyi, hayali daha canlı, daha etkili, daha duyumsanabilir, göz önüne getirilebilir bir biçimde anlatmak için onunla başka şeyler arasında bağlantı kurularak zihinde canlandırılan yeni biçim) taşıyan sözcüklerin olabileceğini ifade ediniz. Yani gerçek anlamın dışında sözcüklerin çağrıştırdığı anlamların olabileceğini söyleyiniz. Bu sözcükleri beraber bulacağınızı belirterek öğrencilerinize hangi sözcüklerin farklı anlamlara sahip olabileceği sorusunu yöneltiniz.

4. İkinci mısırda geçen “kız kardeşimin gelinliği” tamlamasının kendilerine neler ifade ettiğini sorunuz. Buradaki amaç öğrencilerin gelinlik ile bayrak arasında ilişki kurmalarını sağlamaya çalışmaktır.

5. Öğrencilere şiirin dördüncü bendinde yer alan “barışın güvercini”, “savaşın kartalı” ve “yüksek yerlerde açan çiçek” tamlamalardan ne anladıklarını sorunuz. Öğrencilerin bayrak ile bu tamlamalar arasında ilişki kurmaları konusunda onlara rehberlik ediniz. Öğrencilerin bu tamlamalar hakkındaki düşüncelerini belirtmeleri için **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4**’ü öğrencilerinize dağıtınız.

Ey şimdi süzgün, rüzgârlarda dalgalı,
Barışın güvercini, savaşın kartalı...
Yüksek yerlerde açan çiçeğim;

6. Öğrencilere şiiri anlamalarını sağlayan sözcüğün (anahtar sözcük) hangisi olabileceğini sorunuz. Bunun için **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-5**’i öğrencilere dağıtınız.

7. Öğrencilere belirledikleri sözcüğü çalışma kâğıdındaki şeklin ortasındaki daireye yazmalarını söyleyiniz. Daha sonra belirledikleri sözcüğün çağrıştırdığını düşündükleri sözcükleri yine şiirden seçerek dıştaki yuvarlakların içine yazmalarını isteyiniz.

Beşinci Adım:

1. Şiirin ilk bendinin ses haritasını çıkarmaya geçmeden önce öğrencilerinize şiirde tekrar eden seslerin/harflerin, yapıların, sözcüklerin olup olmadığını sorunuz. Varsa, örnek göstermelerini isteyiniz.

2. Öğrencilere, gösterdikleri örneklerin şiirin müzikal değerine/anlamına ne kattığını sorunuz. Beyin fırtınası tekniğini kullanarak bir tartışma ortamı oluşturabilirsiniz.

3. Daha sonra şiirde temel olan durumun belirli bir uyum veya düzen olduğunu ifade ediniz. Şiirdeki düzeni sağlayan unsurun seslerden örülü olan ritim olduğunu söyleyiniz.

4. Şiirin ilk bendini tahtaya yazınız ve aşağıda gösterildiği gibi kafiyeleri, ses ve sözcük tekrarlarını işaretleyiniz. Öğrencilere kafiye sözcüğüne başvurmadan şiirde ritmi sağlayan ses, hece, sözcük tekrarlarının olduğunu söyleyiniz. Şiirin en önemli özelliğinin ahenkli söyleyiş olduğunu şiirden örnekler göstererek ifade ediniz. Aşağıda ilk bent üzerinde bu doğrultuda bir çalışma örneği verilmiştir:

Ey mavi göklerin beyaz ve kızıl süsü...
 Kız kardeşimin gelinliği, şehidimin son örtüsü.
 Işık ışık, dalga dalga bayrağım,
 Senin destanını okudum, senin destanını yazacağım.

5. Öğrencilerinize seslerin/harflerin her birinin şiire anlam olarak katkıda bulunduğunu söyleyiniz. Mesela ilk bentte sert sessizlerden olan “k” sesi vurguludur. Yerine göre karamsar, olumsuz bir anlama işaret eder. Öğrencilere yukarıda verilen bentte “k” sesinin sıklıkla kullanıldığını gösteriniz ve bunun şiire anlam olarak ne kattığını sorunuz. (Bunu şiirin “Ey” seslenme edatıyla başlaması üzerinden açıklayabilirsiniz. Yani bu bentte bayrağa seslenilirken vurgu ve tonlamanın ön plana çıktığı söylenebilir. Bu vurgu, beraberinde “k” sesini de getirmiştir. Bu açıdan bakıldığında bir bütünlükle karşılaşılmaktadır. Öğrencilerinizin dikkatlerini bu yöne çekebilirsiniz.)

6. Aynı bendin üçüncü mısraında “ışık ışık” ve “dalga dalga” tekrar gruplarının tercih edilmiş olması, anlamı kuvvetlendirmek için yapılmıştır. Bu hususu öğrencilerinizle paylaşınız.

7. Şiirin devamında tekrarlarla ilgili aşağıdaki çalışmayı yapabilirsiniz. Buradaki amaç öğrencilerin şiirin müzikal bir bütünlüğe sahip olduğunu görmeleridir.

Sana benim gözümle bakmayanın
 Mezarını kazacağım.
 Seni selamlamadan uçan kuşun
 Yuvasını bozacağım.

Dalgalandığın yerde ne korku, ne keder...
 Gölgende bana da, bana da yer ver!
 Sabah olmasın, günler doğmasın ne çıkar:
 Yurda ay yıldızının ışığı yeter.
 Savaş bizi karlı dağlara götürdüğü gün
 Kızılığında ısındık;
 Dağlardan çöllere düşürdüğü gün
 Gölgene sığındık.

Ey şimdi süzgül, rüzgârlarda dalgalı,

Barışın güvercini, savaşın kartalı...
Yüksek yerlerde açan çiçeğim;
Senin altında doğdum,
Senin dibinde öleceğim

Altıncı Adım:

1. Öğrencilerinize şiirin bayrak üzerine kurulu olduğunu söyleyiniz ve şiirdeki bağlamdan/içerikten kopmadan bayrak ile şair ya da millet arasında nasıl bir ilişki olduğu hakkındaki düşüncelerini yazmalarını isteyiniz. Bu etkinlik için **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-6**'yı öğrencilerinize dağıtınız.
2. Öğrencilerinize şiirin ilk iki ve son iki bendinde ben diyenin kim olduğunu ve o kişiyi nasıl tanımlayabileceklerini sorunuz. (Burada doğrudan şairden bahsetmeyiniz. Önemli olan öğrencilerin şiire yansıyan “ben”i tarif edebilmeleridir.)
3. Şiirin üçüncü bendinde şahıs vurgusunun birinci tekilden birinci çoğula geçtiğini öğrencilerinize ifade ediniz. Şiir üzerinde bu durumu gösteriniz. Öğrencilere buradaki “biz”in kim olduğunu ve onları nasıl tarif edebileceklerini sorunuz.
4. Öğrencilerinize bu şiirin şairini nasıl tanımladıklarını ve onun gibi biri olmak isteyip istemediklerini sorunuz.
5. Öğrencilerinizle şiirden anladıkları temel düşüncenin ne olduğu konusunda tartışınız. Ama değerlendirme yaparken şiirden kanıtlar sunmalarını isteyiniz.

Değerlendirme

1. Öğrencilere, süreç içerisinde yapılan hangi etkinlikte kendilerini yeterli, hangi etkinlikte ise yetersiz gördükleri konusunda düşüncelerini alınız.
2. Süreç sonunda öğrencilerin durumlarını belirleme amacıyla çalışma kâğıtlarını inceleyiniz ve her bir öğrencinin başarı düzeyini puanlayınız.

Teşekkür ederim.

Adı Soyadı: A. Ümran Şinik

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1

BAYRAK

Ey mavi göklerin beyaz ve kızıl stüsü... 1. Cümle

Kız kardeşimin gelinliği, şehidimin son örtüsü. 2. Cümle

Işık ışık, dalga dalga bayrağım,

Senin destanını okudum, senin destanını yazacağım. 3. Cümle

Sana benim gözümle bakmayanın

Mezarını kazacağım. 4. Cümle

Seni selamlamadan uçan kuşun

Yuvasını bozacağım. 5. Cümle

Dalgalandığım yerde ne korku, ne keder...

Gölgende bana da, bana da yer ver! 6. Cümle

Sabah olmasın, günler doğmasın ne çıkar:

Yurda ay yıldızının ışığı yeter. 7. Cümle

Savaş bizi karlı dağlara götürdüğü gün

Kızılığında ısındık; 8. Cümle

Dağlardan çöllere düşürdüğü gün

Gölgene sığındık. 9. Cümle

Ey şimdi süzgün, rüzgârlarda dalgalı,

Barışın güvercini, savaşın kartalı... 10. Cümle

Yüksek yerlerde açan çiçeğim; 11. Cümle

Senin altında doğdum,

Senin dibinde öleceğim. 12. Cümle

Tarihim, şerefim, şiiirim, her şeyim; 13. Cümle

Yeryüzünde yer beğen; 14. Cümle

Nereye dikilmek istersen,

Söyle, seni oraya dikeyim! 15. Cümle

Adı Soyadı: Dilana Keleşoğlu

Öğrenci Çalışma Kağıdı-2

BAYRAK

S.T. ← Ey mavi göklerin beyaz ve kızıl süsü... S.T.
 Kız kardeşimin gelinliği, şehidimin son örtüsü.
 i.T. ← Işık ışıktır, dalga dalga bayrağım, i.T.
 Senin destanını okudum, senin destanını yazacağım.
 Sana benim gözümle bakmayanın i.T.
 i.T. ← Mezarını kazacağım.
 Seni selamlamadan uçan kuşun
 Yuvasını bozacağım. S.T.

Dalgalandığım yerde ne korku, ne keder...

Gölgede bana da, bana da yer ver!

Sabah olmasın, günler doğmasın ne çıkar:

Yurda ay yıldızının ışığı yeter. i.T.

Savaş bizi karlı dağlara götürdüğü gün

Kızılığında ısındık; S.T.

Dağlardan çöllere düşürdüğü gün

Gölgene sığındık.

Ey şimdi süzgün, rüzgârlarda dalgalı,

Barışın güvercini, savaşın kartalı... S.T.

i.T. ← Yüksek yerlerde açan çiçeğim; i.T.

Senin altında doğdum,

Senin dibinde öleceğim.

Tarihim, şerefim, şitirim, her şeyim;

Yeryüzünde yer beğen;

Nereye dikilmek istersen,

Söyle, seni oraya dikeyim!

Adı Soyadı: *Umur Alp Kaplan*

Öğrenci Çalışma Kağıdı-3

➤ Şiirde geçen kelimeleri aşağıda verilen tabloya göre sınıflandırınız.

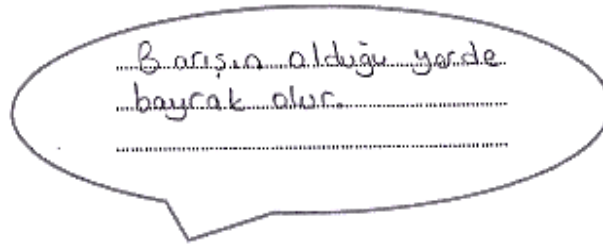
Soyut Çağrışımlı Kelimeler	Somut Çağrışımlı Kelimeler	Rengi Çağrıştıran Kelimeler	Zamanı Çağrıştıran Kelimeler	Sesi Çağrıştıran Kelimeler
Gök	gelineklik	maui	Sabah	eyii
Vatan	bayrağım	beyaz		
Şeref	örtüsü	kızıl		
İsminlik	ilağ			
Konku	çöl			
	çiçek			

Adı Soyadı: Elanur Ertugay

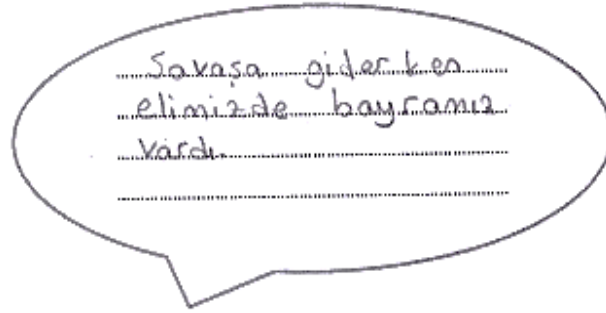
Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4

- Aşağıdaki tamlamaları bayrakla ilişkili düşünerek açıklayınız. Açıklamalarınızı tamlamaların altında verilen kutucuklara yazınız.

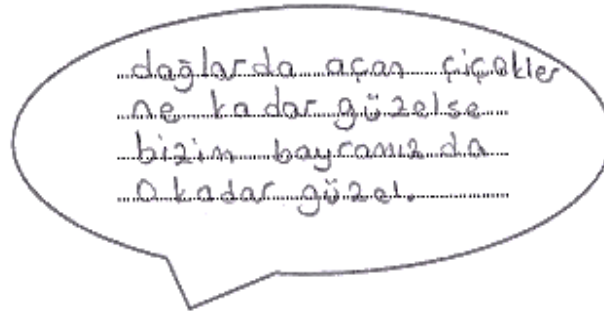
"barışın güvercini"



"savaşın kartalı"



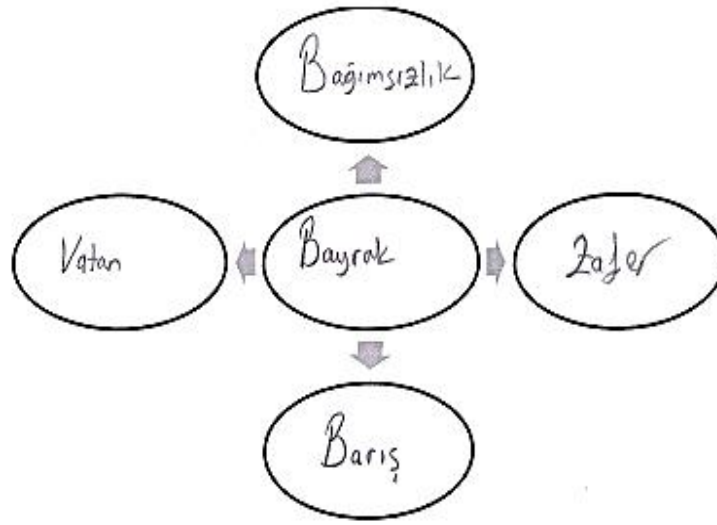
"yüksek yerlerde açan çiçek"



Adı Soyadı: Mert Kazar

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-5

- Sizce şiiri anlamamızı kolaylaştıran/anahtar kelime hangisidir? Belirttiğimiz kelimeyi aşağıdaki şeklin ortasındaki yuvarlağa yazınız. Daha sonra belirttiğiniz kelimenin çağrıştırdığını düşündüğünüz kelimeleri dıştaki yuvarlakların içine yazınız.



Adı Soyadı: İlayda Çınarlı

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-6

- Şiirde, bayrak ile şair ya da millet arasında nasıl bir ilişki vardır? Bayrak nasıl tanımlanmıştır? Bir iki paragrafla yazınız.

Senin bayrağına sevgisini anlattımın Bayrak... demek özgürlük
demektir. Bir... milletin bayrağı olursa... o millet özgür
demektir. Bayrağımız... her ne olursa olsun... her daim
bizim... yollarımızda Bayrak... ay... yıldız... şehitlerimizin ka-
nı ile çıkmıştır. Kısaca bayrak bir... simge dir. Öz-
gürlüğün... simgesidir.

EK.2. Rıza Tevfik Bölükbaşı'nın "Uçun Kuşlar" Adlı Şiirini Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemiyle Çözümleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge

Sayın hocam,

Bu yönergede, Rıza Tevfik Bölükbaşı'nın "Uçun Kuşlar" adlı şiiri modern şiir analiz yöntemlerinden Ontolojik Metin Analizi Yöntemi'yle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak işlenmiştir. Ontoloji, en basit tanımıyla varlık bilimidir. Ontolojik Metin Analizi Yöntemi ise edebî eserlerin dış yapısından hareketle derin yapıdaki anlama ulaşma çabasıdır. Bu yönergeyle "Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemi'nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Başarılarına ve Şiir Tutumlarına Etkisi" adlı doktora tez çalışmasının uygulamasında kullanılmak üzere veri toplama amaçlanmıştır. Elde edilen veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Emeginiz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ders: Türkçe

Sınıf: 7

Metin: Rıza Tevfik Bölükbaşı'nın "Uçun Kuşlar" adlı şiiri.

Yaklaşık Süre: Üç ders saati.

Temel Beceriler: Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme.

Temel Dil Becerileri: Okuma, konuşma, yazma.

Amaç: Okuduğu şiiri anlama ve çözümleme.

Kazanımlar: Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır. Sözcükleri doğru telaffuz eder. Sözün ezgisine dikkat ederek okur. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. Metnin bağlamından hareketle sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını çıkarır. Metindeki anahtar sözcükleri belirler. Metne ilişkin sorular oluşturur.

Materyaller: Çalışma kâğıtları.

SÜREÇ

UÇUN KUŞLAR

Uçun kuşlar uçun doğduğum yere;
Şimdi dağlarında mor sümbül vardır.
Ormanlar koynunda bir serin dere,
Dikenler içinde sarı gül vardır.

O çay ağır akar, yorgun mu bilmem?
Mehtabı hasta mı, solgun mu bilmem?
Yaslı gelin gibi mahzun mu bilmem?
Yüce dağ başında siyah tül vardır.

Orda geçti benim güzel günlerim;

O demleri anıp bugün inlerim.
Destan-ı ömrümü okur dinlerim,
İçimde oralı bir bülbül vardır.

Uçun kuşlar, uçun burda vefa yok;
Öyle akarsular, öyle hava yok;
Feryadıma karşı aks-i sada yok;
Bu yangın yerinde soğuk kül vardır.

Hey Rıza, kederin başından aşkın,
Bitip tükenmiyor elem-i aşkın,
Sende -derya gibi- daima taşkın,
Daima çalkanır bir gönül vardır.

Rıza Tevfik Bölükbaşı

Bütün Şiirleri

Birinci Adım:

1. Öğrencilerin şiirde geçen sözcüklerin telaffuz ediliş şeklini ve hangi bağlamda kullanıldığını anlamaları için “Uçun Kuşlar” adlı şiiri “sesli okuma” yöntemiyle seslendiriniz. Siz şiiri okurken öğrencilerin ders kitaplarından takip etmelerini isteyiniz.
2. Şiiri seslendirdikten sonra okumak için istekli olan birkaç öğrenciye okutunuz. Öğrencilerin sözcükleri doğru telaffuz etme, sözün ezgisine dikkat ederek okuma, gerekli yerlerde vurgu, tonlama, duraklama ve ulama yapma gibi ilkeler ışığında okuması için yardımcı olunuz.

İkinci Adım:

1. Öğrencilerinize şiirde ölçüden/vezinden ne anladıklarını sorunuz. Bu konudaki değerlendirmelerini kanıtlarıyla birlikte alınız.
2. Daha sonra bu şiirin nasıl bir ölçüyle ve hangi vezinle yazılmış olabileceği hakkında öğrencilerin düşüncelerini alınız.
3. Cevapları aldıktan sonra şiirin ilk dördlüğünü hecelerine ayırarak tahtaya yazınız ve bunun üzerinde heceleyerek okuma yapınız, gönüllü olan öğrencilere de okutunuz.
4. Sonraki dördlükleri de öğrencilerle beraber heceleyerek okuyunuz. Buradaki amaç, hece ölçüsünün aslında tamamen ritme dayalı bir sistem olduğunu hissettirmektir. Türk şiirinin doğal ölçüsünün de hece ölçüsü olduğunu söyleyiniz. Hece ölçüsünün, dizelerdeki hece sayısının belli bir düzene bağlı olarak eşit olması temeline dayandığını tahta üzerinde gösteriniz.

Üçüncü Adım:

1. Öğrencilerinize şiirlerin, bazen serbest bazen de dördlük şeklinde yazılabileceğinden söz ediniz. Daha sonra “Uçun Kuşlar” adlı şiirin hangi nazım birimi ve vezin/ölçü ile yazıldığını sorunuz. Cevapları aldıktan sonra şiirin nazım biriminin dördlük olduğunu, hece ölçüsü ile yazıldığını söyleyiniz.

2. Daha sonra şiirin ilk dördlüğünün durak yerlerini aşağıda olduğu gibi öğrencilerinizle beraber vurgu ve tonlamaya dikkat ederek belirleyiniz. Bunu yaparken sesli okumaya özen gösteriniz ve okurken durak yerlerini özellikle hissettiriniz. Bunun tıpkı bir cümleyi okurken bazı durak yerlerinin olması gibi doğal bir durum olduğunu sezdiriniz.

Uçun kuşlar uçun -- doğduğum yere;
Şimdi dağlarında -- mor sümbül vardır.
Ormanlar koynunda -- bir serin dere,
Dikenler içinde -- sarı gül vardır.

3. Öğrencilerinizin yukarıda görüldüğü gibi dizelerin neden duraklara ayrıldığı konusundaki tahminlerini alınız. Bu tahminleri alırken öğrencilerden kanıt sunmalarını da isteyiniz.

4. Öğrencilerin fikirlerini aldıktan sonra ilk dördlüğü “sessiz okuma” yöntemiyle duraklara dikkat ederek okumalarını isteyiniz.

5. Öğrenciler okumayı yaptıktan sonra siz de duraklara dikkat ederek “sesli okuma” yöntemiyle okuma yapınız. Buradaki amaç, öğrencilere şiirdeki müzikal ritmi hissettirmektir.

6. Öğrencilere bu şiirin 11’li hece ölçüsünün 6+5 dizilişiyle yazıldığını ve bu ölçünün en çok kullanılan ölçü olduğunu belirtiniz. Hece ölçüsünün diğer çeşitlerini de yeri geldikçe öğreneceklerini ifade ediniz.

7. Öğrencilerinize dizelerde durakları belirlemede önemli olanın vurgu, tonlama, vezin, kafiye, redif, nazım şekli ve en önemlisi de anlam olduğunu söyleyiniz.

8. Öğrencilerinize şiirin sonraki dördlüklerinin yer aldığı **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1**’i dağıtınız ve mısraları duraklarına ayırmalarını isteyiniz.

9. Öğrenciler çalışmayı bitirdikten sonra çalışma kâğıtlarını toplayınız ve karışık olarak öğrencilere tekrar dağıtınız. Öğrencilerinizden arkadaşlarının cevaplarını kontrol

etmelerini isteyiniz. Daha sonra durakları aşağıda olduğu gibi öğrencilerinizle birlikte belirleyiniz.

10. Yalnız şiirin her dizesinde durağın 6+5 şeklinde olmadığını, söz gelimi üçüncü ve dördüncü dördlüğün ilk dizelerinde durak yerlerinin değiştiğini ifade ediniz.

O çay ağır akar, -- yorgun mu bilmem?
Mehtabı hasta mı, -- solgun mu bilmem?
Yaslı gelin gibi -- mahzun mu bilmem?
Yüce dağ başında -- siyah tül vardır.

Orda geçti benim güzel günlerim;
O demleri anıp -- bugün inlerim.
Destan-ı ömrümü -- okur dinlerim,
İçimde oralı -- bir bülbül vardır.

Uçun kuşlar, uçun -- burda vefa yok;
Öyle akarsular, -- öyle hava yok;
Feryadıma karşı -- aks-i sada yok;
Bu yangın yerinde -- soğuk kül vardır.

Hey Rıza, kederin -- başından aşkın,
Bitip tükenmiyor -- elem-i aşkın,
Sende -derya gibi- -- daima taşkın,
Daima çalkanır -- bir gönül vardır.

Dördüncü Adım:

1. Öğrencilerinize şiirde tekrar eden seslerin/harflerin, yapıların, sözcüklerin olup olmadığını sorunuz. Varsa, örnek göstermelerini isteyiniz.
2. Öğrencilere, gösterdikleri örneklerin şiirin müzikal değerine/anlamına ne kattığını sorunuz. Öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için bir tartışma ortamı oluşturabilirsiniz.
3. Daha sonra şiirde temel olan durumun belirli bir uyum veya düzen olduğunu ifade ediniz. Şiirdeki düzeni sağlayan unsurun seslerden ve tekrar eden yapılardan örülü olan ritim olduğunu söyleyiniz.
4. Şiir üzerinde aşağıda gösterildiği gibi kafiyeleri, ses ve sözcük tekrarlarını işaretleyiniz. Öğrencilere kafiye sözcüğüne başvurmadan şiirde ritmi sağlayan ses, hece, sözcüktekrarlarının olduğunu söyleyiniz. Şiirin en önemli özelliğinin ahenkli söyleyiş olduğunu şiirden örnekler göstererek ifade ediniz. Aşağıda şiir üzerinde bu doğrultuda bir çalışma örneği verilmiştir:

Uçun kuşlar **uçun** doğduğum yere;

Şimdi dağların**da** mor sümb**ül vardır**.
Ormanlar koynun**da** bir serin dere,
Dikenler iç**inde** sarı gül vardır.

O çay ağır akar, yorgun mu bilmem?
Mehtabı hasta mı, solgun mu bilmem?
Yaslı gelin gibi mahzun mu bilmem?
Yüce dağ başın**da** siyah tül vardır.

Orda geçti benim güzel günlerim;
O demleri anıp bugün inlerim.
Destan-ı ömrümü okur dinlerim,
İçim**de**oralı bir bülb**ül vardır**.

Uçun kuşlar, **uçun** bur**da** vefa yok;
Öyle akarsular, **öyle** hava yok;
Feryadıma karşı aks-i sada yok;
Bu yangın yerin**de** soğuk kül vardır.

Hey Rıza, kederin başından aşkın,
Bitip tükenmiyor elem-i aşkın,
Send**e** -derya gibi- **daima** taşkın,
Daima çalkanır bir gön**ül vardır**.

5. Öğrencilerinize buraya kadar yapılan çalışmaların şiirin şekliyle/dış yapısıyla alakalı olduğunu söyleyiniz. Bu bölümden sonra şiirin derin yapısında saklı olan anlama ulaşma amacıyla etkinlikler yapılacağını ifade ediniz.

Beşinci Adım:

1. Öğrencilerin şiiri anlamaları için öncelikle şiirdeki anlam birlikleri bütünden parçaya doğru çözümlenmelidir. Bu amaçla öğrencilere şiirin yazılı olduğu **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2**'yi dağıtınız ve şiirdeki cümleleri tespit etmelerini söyleyiniz. Bu çalışmayı şiirin üzerinde yapabileceklerini ifade ediniz.
2. Çalışma kâğıtları toplandıktan sonra öğrencilerin tespit ettikleri cümleleri kontrol etmelerini sağlamak için öğrencilerinizle birlikte şiirin cümlelerini bulunuz. Bu bölümde sadece cümleleri bulmak yeterlidir.
3. Cümleden daha küçük anlam birliği ise tamlamalardır. Öğrencilere şiirin yazılı olduğu **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3**'ü dağıtınız ve şiirdeki tamlamaları bulmalarını söyleyiniz. Şiirin üzerinde işaretleme yapabileceklerini belirtiniz.

4. Çalışma kâğıtları toplandıktan sonra öğrencilerin buldukları tamlamaları kontrol etmelerini sağlamak için şiirdeki tamlamaları öğrencilerinizle birlikte bulunuz. Bu bölümde sadece tamlamaları bulmak yeterlidir.

5. Tamlamalardan sonra en küçük anlam birimi olan sözcüklere geçiniz. Öğrencilere şiirde mecaz anlamda kullanılan sözcüklerin olup olmadığını sorunuz. Varsa bu sözcüklerin gerçek anlamlarının ne olduğunu veya şiirdeki anlam ile mecaz anlam arasında nasıl bir ilişki olabileceğini öğrencilerinizle tartışınız.

6. Öğrencilere şiirde geçen sözcükleri kendilerine verilecek olan tablolara göre sınıflandırmalarını söyleyiniz. (Bu uygulamaya geçmeden önce **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4**'ü öğrencilerinize dağıtınız.)

Altıncı Adım:

1. Öğrencilere şiirde anlamını bildikleri ama imge değeri taşıyan sözcüklerin olabileceğini ifade ediniz. Yani gerçek anlamın dışında sözcüklerin çağrıştırdığı anlamların olabileceğini söyleyiniz. Bu sözcükleri beraber bulacağınızı belirterek öğrencilerinize hangi sözcüklerin farklı anlamlara sahip olabileceği sorusunu yöneltiniz.

2. Öğrencilerin söyledikleri sözcükleri tahtaya yazınız ve daha sonra yazılan sözcüklerin ne gibi anlamları olduğunu sorunuz. Öğrencilerin verdikleri cevapları şiirin anlamına göre yorumlayıp değerlendiriniz. Bu noktada daha çok öğrencilerin aktif olmaları için onlara rehberlik ediniz. Onlara bazı ipuçları vererek düşünmelerini, fikir yürütmelerini sağlayınız.

3. Öğrencilere, şiirin başlığı olan ve yine şiirde tekrar eden “Uçun Kuşlar” yapısından ne anladıklarını sorunuz. Şiirdeki kişinin neden sürekli böyle bir istekte bulunduğu sorusunu yöneltiniz.

4. Öğrencilere, ikinci dördlükteki anlamın olumlu mu, yoksa olumsuz mu olduğunu ve aynı dördlüğün son dizesinde geçen “siyah tül” tamlamasının hangi anlamları çağrıştırdığını sorunuz.

5. Öğrencilere üçüncü dördlükte, şiirdeki kişinin neler hissettiği sorusunu yöneltiniz. “İçimde orali bir bülbül vardır.” dizesinin dördlükteki bağlam açısından hangi anlamları düşündürdüğü üzerine öğrencilerin fikirlerini alınız ve değerlendiriniz. (Bu mısradaki özellikle ifade ettiği anlam açısından bülbül sözcüğü önemlidir. Öğrencilerin bu sözcük üzerinde fikir yürütmelerini sağlayınız.)

6. Öğrencilere, **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-5**'i dağıtınız. Öğrencilerden dördüncü dörtlükten ne anladıklarını, özellikle bu dörtlüğün son dizesinin neler düşündürdüğünü yazılı olarak ifade etmelerini isteyiniz.

7. Şiirin son dörtlüğünü tekrar okuyunuz, öğrencilere bu dörtlüğün hangi anlamları çağrıştırdığını ve “çalkalanır bir gönül” tamlamasının neler düşündürdüğünü sorunuz. Öğrencilerin fikirlerini değerlendiriniz.

8. Öğrencilere şiiri anlamalarını sağlayan sözcüğün (anahtar sözcük) hangisi olabileceğini sorunuz. Kuşlar, üzerine yoğunlaşmalarını sağlayınız. Öğrencilerin, kuşların hangi düşünceleri sembolize ettiği üzerine fikir yürütmelerini sağlayınız. Daha sonra “kuş” sözcüğünün şiirde çağrıştırdığı anlamıyla ilgili olarak dört cümle kurmaları için öğrencilere **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-6**'yı dağıtınız.

Yedinci Adım:

1. Öğrencilerinize şiirdeki kişiyi nasıl tanımlayabileceklerini sorunuz. (Burada doğrudan şairden bahsetmeyiniz. Önemli olan öğrencilerin şiire yansıyan “ben”i tarif edebilmeleridir.)

2. Öğrencilere şiirdeki kişi/ben ile kuşlar arasında nasıl bir ilişki olduğunu sorunuz. Neden başka hayvanlar ya da varlıklar değil de kuş tercih edilmiş? sorusu üzerinde düşünmelerini sağlayınız. Fikirlerini ifade ederken şiirden kanıtlar sunmaları gerektiğini söyleyiniz.

3. Öğrencilere bu şiirin şairini nasıl tanımladıklarını ve onun hissettiği şeyleri yaşayıp yaşamadıklarını sorunuz.

4. Öğrencilerinizle şiirden anladıkları temel düşüncenin/ana fikrin ne olduğu konusunda tartışınız. Ama değerlendirme yaparken şiirden kanıtlar sunmalarını isteyiniz. Aldığınız cevapları şiiri temele alarak değerlendiriniz.

Değerlendirme

1. Öğrencilere, öğrenme sürecini değerlendirmeleri için şiir okuma, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin yeterli olup olmadığını sorunuz. Ayrıca süreç içinde yapılan hangi etkinlikte kendilerini yeterli, hangi etkinlikte ise yetersiz gördüklerini sorunuz.

2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda verilen Okuma Becerisi Gözlem Formu'nu kullanarak öğrencilerin süreç içerisindeki durumlarını değerlendiriniz.
3. Süreç sonunda öğrencilerin durumlarını belirleme amacıyla çalışma kâğıtlarını inceleyiniz ve her bir öğrencinin başarı düzeyini puanlayınız.

Teşekkür ederim.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1
Duraklarını Bul



Adı Soyadı: Ömer Öcal 2-3 695

Ben bir şiirim. Adım "Uçun Kuşlar". Bir şiir inceleme uzmanı olarak, hece ölçüsünün hangi çeşidiyle yazıldığını ve duraklarını belirleyebilir misin? Gerekli işaretlemeleri üzerimde yapabilirsin.

O çay ağır akar/yorgun mu bilmem?
Mehtabı hasta mı/solgun mu bilmem?
Yaslı gelin gibi/mahzun mu bilmem?
Yüce dağ başında/siyah tül vardır.

6+5=11'li hece ölçüsü

Orda geçti benim/güzel günlerim;
O demleri anıp/bugün inlerim.
Destan-ı ömrümü/okur dinlerim,
İçimde oraly/bir bülbül vardır.

6+5=11'li hece ölçüsü

Uçun kuşlar, uçun/burda vefa yok;
Öyle akarsular/öyle hava yok;
Feryadına karşı/aks-i soda yok;
Bu yangın yerinde/soğuk kül vardır.

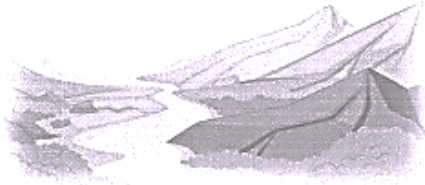
6+5=11'li hece ölçüsü

Hey Rıza/kederin başından aşkın;
Bitip tükenmiyor/ elem-i aşkın,
Sende -derya gibi/ daima taşkın,
Daima çalkanır/bir gönül vardır.

6+5=11'li hece ölçüsü

6+5

11'li hece



⁹ Çalışma kâğıtlarındaki görsellerin bazıları araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Bir kısmı ise www.freepik.com uzantılı telif hakkı problemi olmayan siteden alınmıştır.

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2
Cümlelerimi Bul



Adı Soyadı: Murat Patar

Bu çalışmada senden cümlelerimi bulmanı istiyorum. Bulduğun cümlelerimi altını çizerek gösterebilirsin. Bir Türkçe öğretmeni olduğunu unutma! 😊

Uçun kuşlar uçun doğduğum yere;

Şimdi dağlarında mor sümbül vardır.

Ormanlar koynunda bir serin dere,

Dikenler içinde sarı gül vardır.

-Cümle

O çay ağır akar, yorgun mu bilmem?

Mehtabı hasta mı, solgun mu bilmem?

Yaslı gelin gibi mahzun mu bilmem?

Yüce dağ başında siyah tül vardır.

Orda geçti benim güzel günlerim.

O demleri anıp bugün inlerim.

Destan-ı ömrümü okur dinlerim.

İçimde aralı bir bülbül vardır.

Uçun kuşlar, uçun burda vefa yok;

Öyle akarsular, öyle hava yok;

Feryadıma karşı aks-i sada yok;

Bu yangın yerinde soğuk kül vardır.

Hey Rıza, kederin başından aşkın,

Bitip tükenmiyor elem-i aşkın.

Sende -derya gibi- daima taşkın,

Daima çalkanır bir gönül vardır.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3

Tamlamalarını Bul



Adı Soyadı: Feynep Gamile Ağgön 71B 244

Sıradaki çalışmamızda, senden tamlamalarını bulmanı rica ediyorum. Bulduğun tamlamalarını altını çizerek gösterebilirsin. Türkçe konusunda uzman bir araştırmacı olduğunu unutma! 😊

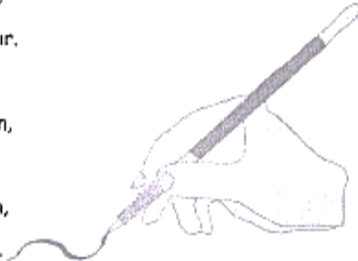
Uçun kuşlar uçun doğduğum yere;
Şimdi dağlarında mar sümbül vardır.
S.F
Ormanlar koynunda bir serin dere,
Belirtisiz isim tamlaması
Dikenler içinde sarı gül vardır.
Belirtisiz isim t.

O çay ağır akar, yorgun mu bilmem?
Mehtabı hasta mı, solgun mu bilmem?
Yaslı gelin gibi mahzun mu bilmem?
S.F
Yüce dağ başında siyah tül vardır.
S.F

Orda geçti benim güzel günlerim;
Sadıktı;
O demleri anıp bugün inlerim,
S.F
Destan-ı ömrümü okur dinlerim,
İçimde orali bir bülbül vardır.
S.F

Uçun kuşlar, uçun burda vefa yok;
Öyle akarsular, öyle hava yok;
Feryadına karşı aks-i sada yok;
Bu yangın yerinde soğuk kül vardır.
Belirtisiz

Hey Rıza, kederin başından aşkın,
Bitip tükenmiyor elem-i aşkın,
Sende -derya gibi- daima taşkın,
Daima çalkılır bir gönül vardır.
S.F



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4
Kelimerimi Sınıflandır



Adı Soyadı: Batur Yılmaz

Dilbilgisi alanında uzman bir araştırmacı olduğunu düşünüp kelimelerini aşağıda verilen tablolara göre sınıflandırabilir misin?

Olumlu Çağırışımı Olan Beş Kelime	Güzel gün
	Bir gün
	Derin gün
	Uzun kışlar
	Yucca dağ

Olumsuz Çağırışımı Olan Beş Kelime	Yeter yok
	Hava yok
	Sadece yok
	Yongun
	Yaslı gelin



Rengi Çağırıştıran Beş Kelime	mor
	Sarı
	Siyah
	kül
	Sümbül

Hüzünü Çağırıştıran Beş Kelime	dağdağımız
	Kederin batında
	Seryad
	Mahzun
	Solgun

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-5

Beni Yorumla



Adı Soyadı: Öge Beyron 937 7-B

Ünlü bir şiir eleştirmeni olduğunu düşün ☺. Aşağıda verilen dördüncü dördlüğümden ne anladığını, özellikle bu dördlüğüñ son dizesinin sana neler düşündürdüğünü kutucuğa yazabilir misin?

Uçun kuşlar, uçun burda vefa yok;

Öyle akarsular, öyle hava yok;

Feryadına karşı aks-i sada yok;

Bu yangın yerinde soğuk kül vardır.

uçuş... kuşlar... derken... birgünlüğü
 Simgesini... anlatıyor... onda... vefa
 olmadığını... öyle... akarsular... olmadığını
 öyle... hava... olmadığını... anlatıyor
 yarı... sarı... anı... t... anı
 duyuyor

Öğrenci Çalışma Kağıdı-6
Benimle İlgili Cümleler Kur



Adı Soyadı: Dilara Keleşoğlu

Aşağıdaki tabloda anlamım açısından önemli bir kelime olarak "kuş" sözcüğü verilmiştir. Kendini ünlü bir filolog olarak düşün ☺. Bendeki anlamla ilişkili olması şartıyla "kuş" kelimesini kullanarak dört cümle yazabilir misin?

KUŞ	Gökyüzünde uçan kuşlar özgürlüğü temsil eder.
	Kuşlar istedikleri yere uçarlar.
	Bu memleketten ancak kuşlar uçar giderler.
	Gurbette olan insanlar hep bir kuş gibi olmak istermişlerdir.



EK.3. Turgut Uyar'ın “Gazi Paşa'ya Ağıt” Adlı Şiirini Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemiyle Çözümleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge

Sayın hocam,

Bu yönergede, Turgut Uyar'ın “Gazi Paşa'ya Ağıt” adlı şiiri modern şiir analiz yöntemlerinden Ontolojik Metin Analizi Yöntemi'yle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak işlenmiştir. Ontoloji, en basit tanımıyla varlık bilimidir. Ontolojik Metin Analizi Yöntemi ise edebî eserlerin dış yapısından hareketle derin yapıdaki anlama ulaşma çabasıdır. Bu yönergeyle “Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemi'nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Başarılarına ve Şiir Tutumlarına Etkisi” adlı doktora tez çalışmasının uygulamasında kullanılmak üzere veri toplama amaçlanmıştır. Elde edilen veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Emeğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ders: Türkçe

Sınıf: 7

Metin: Turgut Uyar'ın “Gazi Paşa'ya Ağıt” adlı şiiri.

Yaklaşık Süre: Üç ders saati.

Temel Beceriler: Problem çözme, farklı bakış açıları geliştirme.

Temel Dil Becerileri: Okuma, konuşma, yazma.

Amaç: Herhangi bir şiiri farklı açılardan ele alma ve derin yapıda saklı olan anlama ulaşma.

Kazanımlar: Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır. Sözcükleri doğru telaffuz eder. Sözün ezgisine dikkat ederek okur. Şiiri biçim olarak inceler. Şiirde biçimin önemini anlar. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. Metnin bağlamından hareketle sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını çıkarır. Metindeki anahtar sözcükleri belirler. Metne ilişkin sorular oluşturur.

Materyaller: Çalışma kâğıtları.

SÜREÇ

GAZİ PAŞA'YA AĞIT

—Sana ağıt değil, destan yaraşır.—
Bütün rüzgârlar beni bulmalı şimdi
Şimalden, cenuptan; garptan ve şarktan
Artık süvariler başka seslerle yarışsın.

Bir dağ taşıyorum omuzlarımda,
Haşre dek götüreceğim koşaraktan.

Yiğit Paşam, şanlı Paşam, genç Paşam,
Hasretine dayanması güç Paşam.

Bir çelimsiz ışık dolanır gök yüzünü,
Bulutlar bir beyazdan ürkek, bir siyahtan kavi
Sönmeli bütün ateşleri yer yüzünün.
Uyanılmaz uykulara vardı Paşam
Nefesi daha serin, bakışı daha az mavi.
Hep Paşamın türküsünü söyleyin,
Söyleyin de garip gönlüm eğleyin.

Artık bir güz başlamış, ölümsüz,
Vatan dağlarında çiçekler solmuş.
Bir dalga ebedî seferine başlamış açık denizlerde
Cigarası sönmüş, saati durmuş;
Paşama bir hâl olmuş.

Paşam atlarına binemez artık,
Kuş uçmuş dalına konamaz artık.

Otuz yıl mukaddem kıraç bozkırlarda
Düşüncelerim büyük ve tozlu günlere karışır.
Bir alınıp bir verilen tepelerin ardında
Erkekçe emirlerin peşisıra Paşam,
Bir o yana, bir bu yana dolaşır.
Anlı şanlı, yiğit Paşam, genç Paşam;
Sana ağıt değil, destan yaraşır.

Kurtulsun dört yönün sıkıntısından bakışlarım;
Karalar karalansın, allar allansın.
Muhteşem tak-ı zaferlerin altından
Yedi düvele zafernâmeler yollansın.
Kurtardığın haysiyetin ender yeşilinden,
Bir şahin üstümüzde yüzyıllarla dolansın.
Su dursun; dağ uyansın, efendiler,
Bu gelen Paşamdır, selâmlansın!

Çocuk idim bilemedim kadrini
Şimdi ben ağlamayım da kimler ağlasın!

Turgut UYAR
Atatürk Şiirleri

Birinci Adım:

1. Öğrencilerin şiirin sözcüklerinin telaffuz ediliş şeklini öğrenmelerini ve şiiri doğru anlamalarını sağlamak için “Gazi Paşa’ya Ağıt” adlı şiiri “sesli okuma” yöntemiyle

öncelikle siz seslendiriniz. Siz şiiri okurken öğrencilerin ders kitaplarından şiiri takip etmelerini isteyiniz.

2. Siz okuduktan sonra okumak için istekli olan birkaç öğrenciye şiiri okutunuz. Öğrencilerin de sözcükleri doğru telaffuz etme, sözün ezgisine dikkat ederek okuma, gerekli yerlerde vurgu, tonlama, duraklama ve ulama yapma gibi ilkeler ışığında okumaları için yardımcı olunuz.

İkinci Adım:

1. Öğrencilerinize “Gazi Paşa’ya Ağıt” adlı şiirin hangi nazım birimi ile yazıldığını sorunuz (Nazım biriminin ne olduğunu hatırlamaları için öğrencilerinize şiiri oluşturan dize kümesine nazım birimi denildiğini, yani bir şiirin dizelerinin düzenleniş biçimine nazım birimi adı verildiğini söyleyiniz. Şiirin temel yapıtaşının, en küçük biriminin isedize olduğunu, dizelerin tekli, ikili, üçlü kümelenişine göre nazım biriminin ortaya çıktığını ifade ediniz. Nazım biriminin dize sayılarına göre ad aldığını, mesela iki dizeden oluşan birime beyit, dört dizeden oluşan birime kıta ya da dörtlük, dört veya daha fazla dizeden oluşan öbeklere de bent adı verildiğini belirtiniz).

2. Öğrencilerin cevaplarını aldıktan sonra şekil olarak şiiri tanımalarını sağlamak için şiirin kaç bölümden oluştuğu üzerinde durunuz. Öncelikle öğrencilerin fikirlerini alabilirsiniz. Daha sonra şiirin beş bent, beş de beyit olmak üzere on bölümden oluştuğunu söyleyiniz.

3. Öğrencilerinizin daha önce işlenen “Bayrak” ve “Uçun Kuşlar” şiirlerinin vezinlerini hatırlamalarını sağlayınız. Buradaki amaç, öğrencilerin serbest vezin ile hece vezni arasındaki farkı görmeleridir.

4. Şiirin nasıl bir ölçüyle ve hangi vezinle yazılmış olabileceği hakkında öğrencilerin düşüncelerini alınız.

5. Öğrencilerin muhtemel cevapları şiirin serbest bir şekilde yazıldığı yönünde olacaktır. Cevapları aldıktan sonra ilk bent üzerinde şiirin neden serbest şiir olduğunu, mısralardaki hece sayılarına ve duraklara dikkat çekerek açıklayınız.

Üçüncü Adım:

1. Öğrencilerinize şiirde tekrar eden seslerin veya harflerin, yapıların, sözcüklerin olup olmadığını sorunuz. Varsa, örnek göstermelerini isteyiniz.

2. Öğrencilere, gösterdikleri örneklerin şiire ritim anlamında ne kazandırdığını sorunuz. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve farklı bakış açıları geliştirme becerilerini geliştirmek için bir tartışma ortamı oluşturabilirsiniz. Cevapları değerlendirirken edebî bir metne şiir özelliği kazandıran unsurlardan birinin tekrarlar olduğunu vurgulayınız. Burada önemli olan bir teorik bilgi olarak öğrencilerin kafiye, redifi bilmeleri değildir. Öğrenciler kafiye, redifi bilmeden de şiirin belli bir düzen dâhilinde bir araya getirilmiş sözcüklerin bütünlüğü olduğunu hissedebilirler. Kısacası şiiri oluşturan temel unsurun ses, yapı ve sözcüklerden meydana gelen ahenk olduğunu söyleyiniz.

3. Şiir üzerinde aşağıda gösterildiği gibi yapı ve sözcük tekrarlarını işaretleyiniz. Öğrencilere kafiye sözcüğüne başvurmadan şiirde ahengi sağlayan ses, hece, sözcük tekrarlarının olduğunu söyleyiniz. Şiirin en önemli özelliğinin ahenkli söyleyiş olduğunu şiirden örnekler göstererek ifade ediniz. Aşağıda şiir üzerinde bu doğrultuda bir çalışma örneği verilmiştir:

–Sana ağıt değil, destan yaraşır.–
Bütün rüzgârlar beni bulmalı şimdi
Şimalden, cenuptan; garptan ve şarktan
Artık süvariler başka seslerle yarışsın.
Bir dağ taşıyorum omuzlarımda,
Haşre dek götüreceğim koşaraktan.

Yiğit Paşam, şanlı Paşam, genç Paşam,
Hasretine dayanması güç Paşam.

Bir çelimsiz ılık dolanır gök yüzünü,
Bulutlar bir beyazdan ürkek, bir siyahtan kavi
Sönmeli bütün ateşleri yer yüzünün.
Uyanılmaz uykulara vardı Paşam
Nefesi daha serin, bakışı daha az mavi.
Hep Paşamın türküsünü söyleyin,
Söyleyin de garip gönlüm eğleyin.

5. Öğrencilere şiirde ritmi sağlayan unsurları göstermek adına birinci bentte ayrılma hâli ekine (-tan/-ten; -dan/-den) dikkat çekebilirsiniz. Yine “Paşam” yapısının şiirin bölümlerini birbirine bağlayan temel eleman olduğunu gösteriniz. Bu anlamda özellikle ikinci bölümdeki beyitte “Paşam” yapısının tekrar ediyor olmasını söyleyiş güzelliği olarak açıklayınız.

6. Şiirin devam eden bölümlerindeki tekrarları öğrencilerle birlikte tespit ediniz.

7. Öğrencilerinize buraya kadar yapılan çalışmaların şiirin şekliyle/dış yapısıyla alakalı olduğunu söyleyiniz. Bu bölümden sonra şiirin derin yapısında saklı olan anlama ulaşma amacıyla etkinlikler yapılacağını ifade ediniz.

Dördüncü Adım:

1. Öğrencilerin şiiri anlamaları için öncelikle şiirdeki anlam birlikleri bütünden parçaya doğru çözümlenmelidir. Bu amaçla öğrencilere şiirin yazılı olduğu **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1**'i dağıtınız ve şiirdeki cümleleri tespit etmelerini söyleyiniz. Bu çalışmayı şiirin üzerinde yapabileceklerini belirtiniz.
2. Çalışma kâğıtları toplandıktan sonra, kâğıtları sahiplerine gelmeyecek şekilde tekrar dağıtınız ve öğrencilerden arkadaşlarının cevaplarını kontrol etmeleri gerektiğini söyleyiniz. Öğrenciler kontrol çalışmasını bitirdikten sonra onlarla birlikte cümleleri bulunuz. Bu aşamada yine öğrencilerin aktif olmalarını sağlayınız.
3. Cümleden daha küçük anlam birliği ise tamlamalardır. Öğrencilere şiirin yazılı olduğu **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2**'yi dağıtınız ve şiirdeki tamlamaları bulmalarını söyleyiniz. Şiirin üzerinde işaretleme yapabileceklerini belirtiniz.
4. Çalışma kâğıtları toplandıktan sonra öğrencilerin buldukları tamlamaları kontrol etmelerini sağlamak için şiirdeki tamlamaları öğrencilerinizle birlikte bulunuz. Öğrencileri sürece katmak için onlara cevap hakkı verebilirsiniz. Bu bölümde sadece tamlamaları bulmak yeterlidir. Tamlamaların türünü belirlemeye gerek yoktur.
5. Öğrencilere şiirde anlamını bilmedikleri sözcükler olup olmadığını sorunuz. Anlamını bilmedikleri sözcükleri mısradaki/bölümdeki/şiirdeki anlamdan hareketle tahmin etmelerini sağlayınız. Buna rağmen öğrenciler sözcüğün anlamını bulamazlarsa sözlüğe bakmalarını isteyerek sözcüğün anlamına ulaşmalarını sağlayınız.
6. Öğrencilere şiirde mecaz anlamda kullanılan sözcüklerin olup olmadığını sorunuz. Varsa bu sözcüklerin gerçek anlamlarının ne olduğunu veya şiirdeki anlam ile gerçek anlam arasında nasıl bir ilişki olabileceğini öğrencilerinizle tartışınız.
7. Öğrencilere şiirde geçen sözcükleri kendilerine verilecek olan tablolara göre sınıflandırmalarını söyleyiniz. Bu uygulamaya geçmeden önce **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3**'ü öğrencilerinize dağıtınız.

Beşinci Adım:

1. Öğrencilere şiirde anlamını bildikleri ama imge değeri taşıyan sözcüklerin olabileceğini ifade ediniz. Bu sözcükleri beraber bulacağınızı belirterek öğrencilerinize hangi sözcüklerin gerçek anlamın dışında şiirde farklı anlamlara sahip olabileceği sorusunu yöneltiniz.
2. Öğrencilerin söyledikleri sözcükleri tahtaya yazınız ve daha sonra yazılan sözcüklerin ne gibi anlamları olduğunu sorunuz. Öğrencilerin verdikleri cevapları şiirin anlamına göre yorumlayıp değerlendiriniz. Bu noktada daha çok öğrencilerin aktif olmaları için onlara rehberlik ediniz. Onlara bazı ipuçları vererek düşüncelerini, fikir yürütmelerini sağlayınız.
3. Öğrencilere birinci bölümün beşinci dizesi olan “Bir dağ taşıyorum omuzlarımda” mısraının hangi anlamları çağrıştırdığını ve bunu diyen birinin hangi duygular içinde olabileceğini sorunuz.
4. Şiirin üçüncü bölümünü tekrar okuyunuz. Öğrencilere bu bölümün yer aldığı **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4**’ü dağıtınız ve ilgili bölümden ne anladıklarını ya da bahsi geçen bölümün kendilerine neler hissettirdiğini yazılı olarak ifade etmelerini isteyiniz.
5. Öğrencilere “Artık bir güz başlamış, ölümsüz,” “Vatan dağlarında çiçekler solmuş.” dizelerinde güzün başlamasına ve çiçeklerin solmasına sebep olan şeyin ne olduğunu sorunuz. Öğrencilerin cevaplarını şiirden kanıtlar sunarak değerlendirebilirsiniz.
6. Öğrencilere “Bir dalga ebedî seferine başlamış açık denizlerde” dizesinde açık denizlerde ebedî bir sefere çıkmış olan dalga ile ilişki kurulan şeyin ne ya da o dalgaya benzetilenin kim olduğunu sorunuz.
7. **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-5**’i öğrencilerinize dağıtınız, şiirin anahtar sözcüğünü bulmaları gerektiğini söyleyiniz ve onlardan belirledikleri anahtar sözcüğü kullanarak dört cümle kurmalarını isteyiniz.

Yedinci Adım:

1. Öğrencilerinize şiirdeki kişiyi nasıl tanımlayabileceklerini sorunuz. Burada doğrudan şairden bahsetmeyiniz. Önemli olan öğrencilerin şiire yansıyan “ben”i tanımlayabilmeleridir.
2. Öğrencilere şiirdeki kişi/ben ile “Paşam” diye hitap ettiği Mustafa Kemal Atatürk arasında nasıl bir ilişki olduğunu ya da şiirdeki kişinin Atatürk’e karşı neler hissettiğini

sorunuz. Kendilerinin de bu gibi düşünceleri paylaşırken neler hissettiklerini ifade etmelerini sağlayınız.

3. Öğrencilere bu şiirin şairini nasıl tanımladıklarını ve onun hissettiği şeyleri yaşayıp yaşamadıklarını sorunuz.

4. Öğrencilerinize şiirden anladıkları temel düşüncenin/ana fikrin ne olduğunu sorunuz. Burada önemli olan öğrencilerin şiirden hareketle ulaştıkları düşüncedir. Yani şiirin ne anlattığından ziyade öğrencilerin şiirden ne anladıkları önemlidir. Aldığınız cevapları şiiri temele alarak değerlendiriniz.

Değerlendirme

1. Öğrencilere, öğrenme sürecini değerlendirmeleri için şiir okuma, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin yeterli olup olmadığını sorunuz. Ayrıca süreç içinde kendilerini hangi etkinlikte yeterli, hangi etkinlikte ise yetersiz gördüklerini sorunuz.

2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda verilen Okuma Becerisi Gözlem Formu'nu kullanarak öğrencilerin süreç içerisindeki durumlarını değerlendiriniz.

3. Süreç sonunda öğrencilerin durumlarını belirleme amacıyla çalışma kâğıtlarını inceleyiniz ve her bir öğrencinin başarı düzeyini puanlayınız.

Teşekkür ederim.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1
Cümlelerimi Bul



Adı Soyadı: Ayberk Tozoglu 858 713

Ben bir şiirim. Adım "Gazi Paşa'ya Ağıt". Bu çalışmada senden cümlelerimi bulmanı istiyorum. Bulduğun cümlelerimi altını çizerek gösterebilirsin. Bir Türkçe öğretmeni olduğumu unutma! ☺

-Sana ağıt değil, destan yaraşır.-

Bütün rüzgârlar beni bulmalı şimdi
Şimalden, cenuptan; garptan ve şarktan
Artık süvariler başka seslerle yarışsın.
Bir dağ taşıyorum omuzlarımda,
Haşre dek götüreceğim koşaraktan.

Yiğit Paşam, şanlı Paşam, genç Paşam,
Hasretine dayanması güç Paşam.

Bir çelimsiz ışık dolandır gök yüzünü,
Bulutlar bir beyazdan ürkek, bir siyahtan kavi
Sönmele bütün ateşleri yer yüzünün.
Uyanılmaz uykulara vardı Paşam
Nefesi daha serin, bakışı daha az mavi.

Hep Paşamın türküsünü söyleyin,
Söyleyin de garip gönlüm eğleyin.

Artık bir güz başlamış, ölümsüz,
Vatan dağlarında çiçekler solmuş.

Bir dalga ebedî seferine başlamış açık denizlerde
Cigarası sönmüş, saati durmuş;
Paşama bir hâl olmuş.

Paşam atlarına binemez artık,
Kuş uçmuş dalına konamaz artık.

Otuz yıl mukaddem kıraç bozkırlarda
Düşüncelerim büyük ve tozlu günlere karışır.
Bir alınıp bir verilen fepelerin ardında
Erkekçe emirlerin peşisıra Paşam,
Bir o yana, bir bu yana dolaşır.

Anlı şanlı, yiğit Paşam, genç Paşam;
Sana ağıt değil, destan yaraşır.

Kurtulsun dört yönün sıkıntısından bakışlarım;
Karalar karalansın, allar allansın.

Muhteşem tak-ı zaferlerin altından
Yedi düvele zafernâmeler yollansın.
Kurtardığın haysiyetin ender yeşilinden.
Bir şahin üstümüzde yüzyıllarla dolansın.

Su dursun; dağ-uyansın, efendiler,
Bu gelen Paşamdır, selâmlansın!

Çocuk idim bilemedim kadrini
Şimdi ben ağlamayım da kimler ağlasın!





Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2
Tamlamalarımı Bul



Adı Soyadı: *Yusuf Juci*

Bu etkinlikte senden tamlamalarımı bulmanı istiyorum. Bulduğun tamlamalarımı altını çizerek gösterebilirsin. Türkçe konusunda uzman bir araştırmacı olduğunu unutma! 😊

-Sana ağıt değil, destan yaraşır.-

Bütün rüzgârlar beni bulmalı şimdi
Şimalden, cenuptan; garptan ve şarktan
Artık süvariler başka seslerle yarışsın.
Bir dağ taşıyorum omuzlarımda,
Haşre dek götüreceğim kaşaraktan.

Yiğit Paşam, şanlı Paşam, genç Paşam,
Hasretine dayanması güç Paşam

Bir çelimsiz ışık dolanır gök yüzünü,
Bulutlar bir beyazdan ürkek, bir siyahtan kavi
Sönme! bütün ateşleri yer yüzünün.
Uyanılmaz uykulara vardı Paşam
Nefesi daha serin, bakışı daha az mavi.

Hep Paşamın türküsünü söyleyin,
Söyleyin de garip gönüm eğleyin.

Artık bir güz başlamış, ölümsüz,
Vatan dağlarında çiçekler solmuş.
Bir dalga ebedî seferine başlamış açık denizlerde
Cıgarası sönmüş, saati durmuş:
Paşama bir hâl olmuş.

Paşam atlarına binemez artık,
Kuş uçmuş dalına konamaz artık.

Otuz yıl mukaddem kıraç bozkırlarda
Düşüncelerim büyük ve tozlu günlere karışır.
Bir alınıp bir verilen tepelerin ardında
Erkekçe emirlerin peşisıra Paşam,
Bir o yana, bir bu yana dolaşır.

Anlı şanlı, yiğit Paşam, genç Paşam,
Sana ağıt değil, destan yaraşır.

Kurtulsun dört yönün, sıkıntısından bakışlarım;
Karalar karalansın, allar allansın,
Muhteşem tak-ı zaferlerin altından
Yedi düvele zafernâmeler yollansın,
Kurtardığın hayşiyetin ender yeşilinden,
Bir şahin üstümüzde yüzyıllarla dolansın.
Su dursun; dağ uyanısın, efendiler,
Bu gelen Paşamdır, selâmlansın!

Çocuk idim bilemedim kadrini
Şimdi ben ağlamayım da kimler ağlasın!

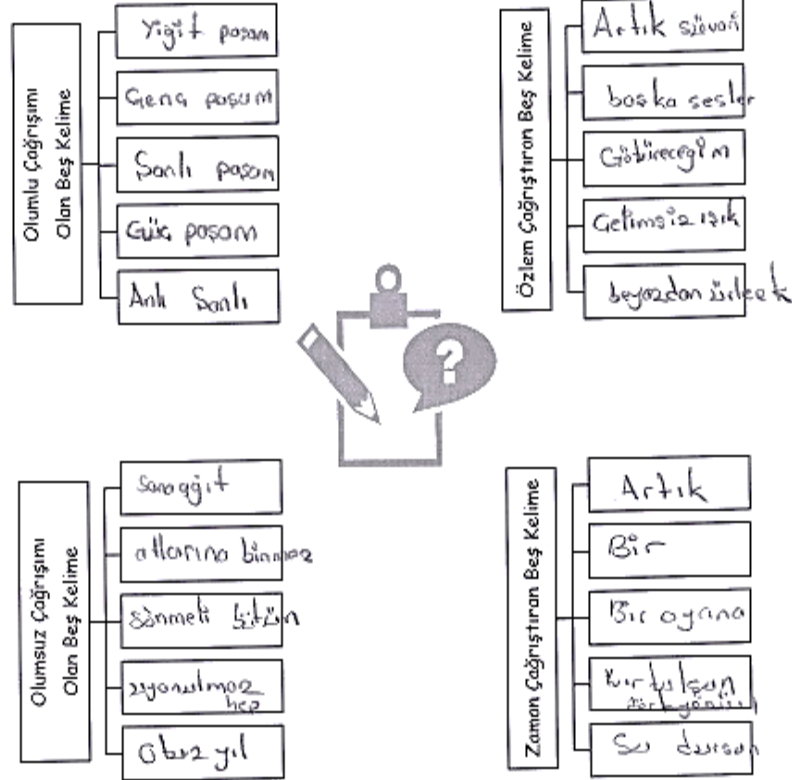


Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3
Kelimelerimi Sınıflandır



Adı Soyadı: Emre Bingöl

Dilbilgisi alanında uzman bir araştırmacı olduğunu düşünüp kelimelerini aşağıda verilen tablolara göre sınıflandırabilir misin?





Öğrenci Çalışma Kağıdı-4

Beni Yorumla



Adı Soyadı: *Berna Görsel*

Ünlü bir şiir eleştirmeni olduğunu düşün ☺. Aşağıda verilen dizelerimden ne anladığını, özellikle bu dördlüğün son dizesinin sana neler düşündürdüğünü kutucuğa yazabilir misin?

Bir çelimsiz ışık dolanır gök yüzünü,
Bulutlar bir beyazdan ürkek, bir siyahtan *deyimsel* *yaşlı* ~~kavim~~
Sönemeli bütün ateşleri yer yüzünün.
Uyanılmaz uykulara vardı Paşam
Nefesi daha serin; bakışı daha az mavî

İlk dizeden benim anladığım, yani Atatürk'ün vefatından sonra
herkesin hatta gök yüzünün bile yasta olduğunu belirtir
İkinci dizeden benim anladığım, Atatürk'ün ve arkadaşlarının
hiç bir şeyi yitirmemişlerdir
Üçüncü dizeden anladığım, ateşlerin bile burada yasta olduğunu
belirtir
Dördüncü dizede ise, Atatürk'ün vefatı
Beşinci dizede ise, yani Atatürk ölümünü düşünün elin den aldıkları
Sana şifre onun gönlünde rahat, bakışı da.





Öğrenci Çalışma Kâğıdı-5
Anahtar Kelimemi Bul ve Cümleler Kur



Adı Soyadı: Ahmet Eren İspirli

Aşağıdaki tabloya anlamım açısından önemli olan bir kelimemi, yani anahtar kelimemi yazabilir misin? Anahtar kelimemi kullanarak bendeki anlamla ilişkili olması şartıyla dört cümle kurabilir misin? Ünlü bir filolog olduğunu unutma😊.

Paşaya duyulan sevgi	Herkes Paşayı çok seviyor.
	Paşa öldükten sonra tüm Türk milleti çok üzeldi.
	Paşa Türk milletinin lideridir.
	Paşa Türk milletinin korucusudur.



EK.4. Karacaoğlu'nın "Koşma"sını Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemiyle Çözümleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge

Sayın hocam,

Bu yönergede, Karacaoğlu'nın "Koşma"sı, modern şiir analiz yöntemlerinden Ontolojik Metin Analizi Yöntemi'yle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak işlenmiştir. Ontoloji, en basit tanımıyla varlık bilimidir. Ontolojik Metin Analizi Yöntemi ise edebî eserlerin dış yapısından hareketle derin yapıdaki anlama ulaşma çabasıdır. Bu yönergeyle "Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemi'nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Başarılarına ve Şiir Tutumlarına Etkisi" adlı doktora tez çalışmasının uygulamasında kullanılmak üzere veri toplama amaçlanmıştır. Elde edilen veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Eməğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ders: Türkçe

Sınıf: 7

Metin: Karacaoğlu'nın "Koşma" adlı şiiri.

Yaklaşık Süre: Üç ders saati.

Temel Beceriler: Problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme.

Temel Dil Becerileri: Okuma, konuşma, yazma.

Amaç: Okuduğu şiiri anlama ve çözümleme.

Kazanımlar: Okuma çeşitlerinden sesli ve sessiz okumayı kullanır. Sözcükleri doğru telaffuz eder. Sözün ezgisine dikkat ederek okur. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. Şiirin düşündürdüğü şeyleri ifade eder. Şiirdeki bağlamdan hareketle sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını tahmin eder. Metindeki anahtar sözcükleri belirler. Anahtar sözcükleri kullanarak cümleler kurar.

Materyaller: Çalışma kâğıtları.

SÜREÇ

KOŞMA

Dinle sana bir nasihat edeyim:
Hatırdan, gönülden geçici olma.
Yiğidin başına bir iş gelince
Anı yad ellere açıcı olma.

Mecliste ârif ol kelamı dinle.
El iki söylerse sen birin söyle.
Elinden geldikçe sen iy'lik eyle.
Hatıra dokunup yıkıcı olma.

Dokunur hatıra kendisin bilmez.

Asılzadelerden hiç kemlik gelmez.
Sen eyilik et de o zayı olmaz.
Darılıp da başa kakıcı olma.

El ârifdir, yokla kendi kendini.
Dağıtırlar tuzağını, fendini.
Alçaklarda otur, gözet kendini.
Kati yükseklerden uçucu olma.

Muradım nasihat bunda söylemek.
Size layık olan onu dinlemek.
Sev seni seveni, zay'etme emek.
Sevenin sözünden geçici olma.

KARAC' OĞLAN söyler sözün, başarır.
Aşkın deryasını boydan aşırır.
Seni bir mecliste hacil düşürür.
Kötülerle konup göçücü olma.

KARACAOĞLAN
Karacaoğlan Bütün Şiirleri

Birinci Adım:

1. Öğrencilerin şiirdeki sözcüklerin telaffuz ediliş şeklini ve hangi anlamda kullanıldığını anlamaları için Karacaoğlan'ın "Koşma"sını "sesli okuma" yöntemiyle okuyunuz. Siz şiiri okurken öğrencilerden kitaplarından takip etmelerini isteyiniz.
2. İstekli olan birkaç öğrenciye okuma yaptırınız. Öğrencilerin sözcükleri doğru seslendirme, sözün ezgisine dikkat ederek okuma, gerekli yerlerde vurgu, tonlama, duraklama ve ulama yaparak okumaları için onlara rehberlik ediniz.

İkinci Adım:

1. Öğrencilerinize şiirde ölçüden/vezinden ne anladıklarını sorunuz. Bu konudaki düşüncelerini daha önce işlemiş olduğunuz şiirlerden sunacakları kanıtlarla birlikte alınız. Öğrencilerin verdikleri cevapları şiirlerden örnekler sunarak değerlendiriniz. Burada metinler arası ilişki kurarak bilişsel açıdan gelişim kaydetmek önemsenmektedir.
2. Karacaoğlan'ın "Koşma"sının hangi ölçüyle ya da vezinle yazılmış olabileceği hakkında öğrencilerin fikirlerini alınız. Bu aşamada herhangi bir değerlendirmede bulunmayınız.

3. Cevapları aldıktan sonra şiirin ilk dörtlüğünü hecelerine ayırarak tahtaya yazınız ve bunun üzerinde heceleyerek okuma yapınız, gönüllü olan öğrencilere de yine heceleyerek okutunuz.

4. Şiirin devam eden dörtlüklerini de öğrencilerle beraber heceleyerek okuyunuz. Bundaki amaç, hece ölçüsünün aslında belirli bir ritme dayalı sistem olduğunu hissettirmektir. Türk şiirinin esas vezninin de hece ölçüsü olduğunu söyleyiniz. Hece ölçüsünün, dizelerdeki hece sayısının belli bir düzene bağlı olarak eşit olması temeline dayandığını tahta üzerinde gösteriniz.

Üçüncü Adım:

1. Öğrencilerinize şiirlerin, bazen serbest bazen de dörtlük yapısına bağlı kalınarak yazılabileceğinden söz ediniz. Daha sonra Karacaoğlu'nın "Koşma"sının hangi nazım birimi ve vezin/ölçü ile yazıldığını sorunuz. Cevapları aldıktan sonra şiirin nazım biriminin dörtlük olduğunu, hece ölçüsü ile yazıldığını söyleyiniz. Bu cevabı verirken bilgilerin öğrencilerin zihninde somutlaşması için şiirden örnekler veriniz.

2. Öğrencilerinize Koşma hakkında neler bildiklerini sorunuz. Cevapları aldıktan sonra Koşma'nın nasıl bir nazım türü olduğu hakkında aşağıdaki bilgilerden de faydalanarak açıklamalar yapınız. Bu bilgilerin genel olduğunu, bu özelliklerin dışında söylenen Koşma'ların olabileceğini vurgulayınız:

- ✓ Dörtlük sayısı 2 ile 4 arasında değişir.
- ✓ Türk halk edebiyatının en çok sevilen ve en çok kullanılan nazım şeklidir. Dörtlüklerle söylenir.
- ✓ Koşmalarda genellikle 8'li ve 11'li ($4+4+3=11$ ya da $6+5=11$) hece ölçüsü kullanılır. Genelde yarım kafiye kullanılır.
- ✓ Koşmada çoğunlukla; doğal güzellikler, sevgi, aşk, özlem, kahramanlık, eleştiri, acı, yakınma, hayata ait görüşler konu olabilir.
- ✓ Genelde şiirin içinde, özellikle de son dörtlükte şairin mahlası bulunur.
- ✓ Koşma halka hitap ettiği için dili sade, anlatımı yalın ve içtendir.
- ✓ Koşmalar işlenen konulara göre çeşitli isimler alır. Bunlar aynı zamanda âşık edebiyatı nazım türleridir.

3. Şiirin ilk dördlüğünün durak yerlerini aşağıda olduğu gibi öğrencilerinizle birlikte anlam birliklerine ve heceye dikkat ederek belirleyiniz. Bunu yaparken sesli okumaya özen gösteriniz ve okurken durak yerlerini özellikle hissettiriniz.

Dinle -- sana bir nasihat edeyim: 11’li hece ölçüsü
 Hatırdan, gönülden -- geçici olma.
 Yiğidin başına -- bir iş gelince
 Anı yad ellere -- açıcı olma.

Daha önceki etkinliklerde bazen durak yerlerinin kalıba uygun olmadığını görmüştük. Bu şiirde de aynı durumla karşılaşmaktayız. Söz gelimi şiirin ilk mısraı 11’li hece ölçüsü ile yazılmış olmasına rağmen durağın diğer mısralarda olduğu gibi 6+5 şeklinde olmadığı görülmektedir. “Dinle” yapısından sonra bir durak var ama sonrasındaki anlam birlikleri parçalanamamaktadır. Bu durumu öğrencilerinize ifade ediniz.

4. Öğrencilerinizin yukarıda görüldüğü gibi dizelerin neden duraklara ayrıldığı konusundaki tahminlerini alınız. Bu tahminleri alırken öğrencilerden kanıt sunmalarını da isteyiniz. Öğrencilerin cevaplarını bilgi anlamında değerlendiriniz.

5. Öğrencilerin fikirlerini aldıktan sonra ilk dördlüğü “sessiz okuma” yöntemiyle duraklara dikkat ederek okumalarını isteyiniz.

6. Şiirin ikinci dördlüğünden itibaren duraklara dikkat ederek “sesli okuma” yöntemiyle okuma yapınız. Bu okuma çalışmasındaki esas amaç öğrencilere şiirdeki ahengi sezdirmektir.

7. Öğrencilerinize dizelerde durakları belirleyenlerin vurgu, tonlama, vezin, kafiye, redif, nazım şekli ve en önemlisi de anlam olduğunu söyleyiniz.

8. Öğrencilerinize şiirin birinci dördlüğünden sonraki dörtlüklerin bulunduğu **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1**’i dağıtınız ve mısraları duraklarına ayırarak şiirin hece ölçüsünün hangi çeşidiyle yazıldığını belirlemelerini isteyiniz.

9. Öğrenciler çalışmayı bitirdikten sonra çalışma kâğıtlarını toplayınız ve karışık olarak öğrencilere tekrar dağıtınız. Öğrencilerinizden arkadaşlarının cevaplarını kontrol etmelerini isteyiniz. Daha sonra durakları aşağıda olduğu gibi öğrencilerinizle birlikte belirleyiniz.

10. Yalnız şiirin her dizesinde durağın 6+5 şeklinde olmadığını, bunun sebebinin ise anlam birliklerinin parçalanamayacağı olduğunu söyleyiniz.

Mecliste ârif ol -- kelamı dinle.
 El iki söylerse -- sen birin söyle.
 Elinden geldikçe -- sen iy'lik eyle.
 Hatıra dokunup -- yıkıcı olma.

Dokunur hatıra -- kendisin bilmez.
 Asılzadelerden -- hiç kemlik gelmez.
 Sen eyilik et de -- o zayı olmaz.
 Darılıp da -- başa kakıcı olma.

El âriftir, -- yokla kendi kendini.
 Dağıtırlar tuzağını, -- fendini.
 Alçaklarda otur, -- gözet kendini.
 Kati -- yükseklerden uçucu olma.

Muradım nasihat -- bunda söylemek.
 Size layık olan -- onu dinlemek.
 Sev seni seveni, -- zay'etme emek.
 Sevenin sözünden -- geçici olma.

KARAC'OĞLAN söyler sözün, -- başarır.
 Aşkın deryasını -- boydan aşırır.
 Seni bir mecliste -- hacil düşürür.
 Kötülerle konup -- göçücü olma.

11. Şiirin 11'li hece ölçüsü ile yazıldığı ve genelde dizelerin 6+5 şeklinde oluşturulduğu söylenmişti. Ancak ikinci dördlüğün üçüncü dizesindeki “iy'lik” ve altıncı dördlüğün birinci mısraındaki “Karac'oğlan” sözcüklerinde şairin kesme işareti kullandığı görülmektedir. Öğrencilerinizin dikkatlerini bu bölümlere çekerek şairin neden böyle bir yola başvurduğu konusunda onların tahminlerini alınız ve daha sonra şairin 11'li hece ölçüsünü tutturabilmek için böyle bir çözüm ürettiğini söyleyiniz. Şair eğer bu sözcükleri tam yazmış olsaydı bu iki mısraın da 12 hece olacağını belirtiniz. Bu gibi durumlara şiirlerde rastlanabileceğini ifade ediniz.

Dördüncü Adım:

1. Öğrencilerinize şiirde tekrar eden seslerin/harflerin, yapıların, sözcüklerin olup olmadığını sorunuz. Varsa, örnek göstermelerini isteyiniz.
2. Öğrencilere, gösterdikleri örneklerin şiirin müzikal değerine, anlamına ya da ahengine neler kattığını sorunuz. Öğrencilerin yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için bir tartışma ortamı oluşturabilirsiniz.

3. Daha sonra şiirde temel olan durumun ahenk ve ahengin yarattığı ritmik düzen olduğunu ifade ediniz. Yani şiirdeki düzeni sağlayan unsurun seslerden ve tekrar eden yapılardan örülü olan ritim olduğunu söyleyiniz.

4. Şiir üzerinde aşağıda gösterildiği gibi kafiyeleleri, ses ve sözcük tekrarlarını işaretleyiniz. Öğrencilere kafiye sözcüğüne başvurmadan şiirde ritmi sağlayan ses, hece, sözcük tekrarlarının olduğunu söyleyiniz. Şiirin en önemli özelliğinin ahenkli söyleyiş olduğunu şiirden örnekler göstererek ifade ediniz. Aşağıda şiir üzerinde bu doğrultuda bir çalışma örneği verilmiştir. Bu çalışmayı öğrencilerinizle birlikte yapınız.

Dinle sana bir nasihat edeyim:
Hatırdan, gönülden geçici olma.
Yiğidin başına bir iş gelince
Anı yad ellere açıcı olma.

Mecliste ârif ol kelamı dinle.
El iki söylerse sen birin söyle.
Elinden geldikçe sen iy'lik eyle.
Hatıra dokunup yıkıcı olma.

Dokunur hatıra kendisin bilmez.
Asılzadelerden hiç kemlik gelmez.
Sen eyilik et de o zayı olmaz.
Darılıp da başa kakıcı olma.

El âriftir, yokla kendi kendini.
Dağıtırlar tuzağını, fendini.
Alçaklarda otur, gözet kendini.
Kati yükseklerden uçucu olma.

Muradım nasihat bunda söylemek.
Size layık olan onu dinlemek.
Sev seni seveni, zay'etme emek.
Sevenin sözünden geçici olma.

KARAC'OĞLAN söyler sözün, başarır.
Aşkın deryasını boydan aşırır.
Seni bir mecliste hacil düşürür.
Kötülerle konup göçücü olma.

5. Öğrencilerinize buraya kadar yapılan çalışmaların şiirin şekliyle/dış yapısıyla ilgili olduğunu söyleyiniz. Bu bölümden sonra şiirin derin yapısında saklı olan anlama ulaşma amacıyla etkinlikler yapılacağını ifade ediniz.

Beşinci Adım:

1. Öğrencilerin şiiri tam olarak anlamları için öncelikle şiirdeki anlam birlikleri büyükten küçüğe doğru çözümlenmelidir. Bu amaçla öğrencilere şiirin yazılı olduğu **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2**'yi dağıtınız ve şiirdeki cümleleri tespit etmelerini isteyiniz.
2. Çalışma kâğıtlarını toplayınız. Öğrencilerin buldukları cümleleri kontrol etmelerini sağlamak için öğrencilerinizle beraber şiirin cümlelerini bulunuz. Bu bölümde sadece cümleleri bulmak yeterlidir. Cümlelerin basit, bileşik ya da devrik olup olmadığını belirlemek önemli değildir. Öğrencilerin süreç içerisinde aktif olmalarını sağlayınız. Onlara rehberlik etmeniz önemlidir.
3. Cümleden daha küçük anlam birliği ise tamlamadır. Öğrencilere şiirin yazılı olduğu **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3**'ü dağıtınız ve şiirdeki tamlamaları bulmalarını isteyiniz. Tamlamaların çeşitlerini belirlemek gerekmez.
4. Çalışma kâğıtları toplandıktan sonra öğrencilerin buldukları tamlamaları kontrol etmelerini sağlamak için şiirdeki tamlamaları öğrencilerinizle birlikte bulunuz. Bu bölümde sadece tamlamaları bulmak yeterlidir. Öğrencilerin daha çok aktif olabilmeleri için onlara rehberlik ediniz.
5. Öğrencilere şiirde anlamını bilmedikleri sözcükleri sorunuz. Anlamını bilmedikleri sözcükleri mısradaki, dördlükteki ya da şiirdeki anlamdan hareketle tahmin etmelerini sağlayınız. Buna rağmen öğrenciler sözcüğün anlamını bulamazlarsa sözlüğe bakmalarını isteyerek sözcüğün anlamını bulmalarını sağlayınız.
6. Öğrencilere şiirde mecaz anlamda kullanılan sözcüklerin olup olmadığını sorunuz. Varsa bu sözcüklerin gerçek anlamlarının ne olduğunu veya şiirdeki anlam ile mecaz anlam arasında nasıl bir ilişki olabileceğini öğrencilerinizle tartışınız.
7. Öğrencilere şiirde geçen sözcükleri kendilerine verilecek olan tablolara göre sınıflandırmalarını söyleyiniz. (Bu uygulamaya geçmeden önce **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4**'ü öğrencilerinize dağıtınız.)

Altıncı Adım:

1. Öğrencilere şiirde anlamını bildikleri ama imge değeri taşıyan sözcüklerin ya da tamlamaların olabileceğini ifade ediniz. Bu sözcükleri veya tamlamaları beraber bulacağınızı belirterek öğrencilerinize hangi sözcüklerin, tamlamaların gerçekteki anlamının dışında farklı anlamlara sahip olabileceği sorusunu yöneltiniz.

2. Öğrencilerin söyledikleri sözcükleri ya da tamlamaları tahtaya yazınız ve yazılan sözcüklerin ne gibi anlamları olduğunu sorunuz. Öğrencilerin verdikleri cevapları şiirin anlamına göre yorumlayıp değerlendiriniz. Bu noktada daha çok öğrencilerin aktif olmaları için onlara rehberlik ediniz. Onlara bazı ipuçları vererek düşünmelerini, fikir yürütmelerini sağlayınız.

3. Öğrencilere, “Dinle sana bir nasihat edeyim:” yapısından ne anladıklarını sorunuz. Bunu söyleyen biri olarak şiirdeki kişinin amacının ne olabileceği ile ilgili öğrencilerin fikirlerini alınız. Onların düşüncelerini şiirden kanıtlar sunarak değerlendiriniz.

4. Öğrencilere, şiirin ilk dördlüğünün ikinci dizesi olan “Hatırdan, gönülden geçici olma.” dizesinin neler çağrıştırdığını, bu dizeden ne anladıklarını sorunuz. Öğrencilere, düşüncelerini ifade ederken bu dize ile şiirin ikinci dördlüğünün son mısraı olan “Hatıra dokunup yıkıcı olma.” dizesini de göz önünde bulundurmaları gerektiğini söyleyiniz. Burada önemli olan öğrencilerin “hatırdan/gönülden geçme” ile “hatıra dokunma” anlam birlikleri arasında ilişki kurmalarıdır.

5. Öğrencilere dördüncü kıtanın yer aldığı **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-5**'i dağıtınız. Onlardan bu dörtlükten ne anladıklarını verilen alana yazmalarını isteyiniz. Öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcükler olabilir. Bu konuda dize ya da dörtlük bağlamından hareketle tahminde bulunarak sözcüklerin anlamını bulabilmeleri için onlara rehberlik ediniz.

6. Öğrencilere, şiirin altıncı dördlüğünün ikinci dizesinde geçen “aşkın deryasını boydan aşmak” yapısından ne anladıklarını sorunuz. Öğrencileri, düşüncelerini ifade ederken dördlüğün genelini göz önünde bulundurmaları gerektiği konusunda uyarınız.

8. Öğrencilere **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-6**'yı dağıtınız. Çalışma kâğıdında öğrencilere şiirin anlamı açısından önemli olan sözcüğüne da yapının (anahtar sözcük/anlam birliği) hangisi olabileceği sorulmuştur. Öğrencilerden şiirin anlamı açısından önemli olan yapıyı tabloya yazıp aynı anlam etrafında yine şiiri temele alarak beş cümle kurmalarını isteyiniz.

Yedinci Adım:

1. Öğrencilerinize şiirdeki kişiyi nasıl tanımlayabileceklerini sorunuz. (Burada doğrudan şair sözcüğünü kullanmayınız. Önemli olan öğrencilerin şiirdeki “ben”i tanımlayabilmeleridir.)
2. Öğrencilere şiirdeki kişi/ben’in amacının ne olduğunu sorunuz. Fikirlerini ifade ederken şiirden kanıtlar sunmaları gerektiğini söyleyiniz.
3. Öğrencilere bu şiirin şairini nasıl tanımladıklarını ve onun düşüncelerini paylaşarak paylaşmadıklarını sorunuz.
4. Öğrencilerinizle şiirden anladıkları temel düşüncenin/ana fikrin ne olduğu konusunda tartışınız. Ama değerlendirme yaparken şiirden kanıtlar sunmalarını isteyiniz. Aldığınız cevapları şiiri temele alarak değerlendiriniz.

Değerlendirme

1. Öğrencilere, kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri için şiir okuma, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin yeterli olup olmadığını sorunuz. Ayrıca süreç içinde yapılan hangi etkinlikte kendilerini yeterli, hangi etkinlikte ise yetersiz gördüklerini sorunuz.
2. Süreç sonunda öğrencilerin durumlarını belirleme amacıyla çalışma kâğıtlarını inceleyiniz ve her bir öğrencinin başarı düzeyini puanlayınız.

Teşekkür ederim.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1
Duraklarını ve Vezni Bul



Adı Soyadı: Umur Alp Koplan 222

Ben bir şiirim. Adım "Kaşma". Bir Türkçe öğretmeni olarak, hece ölçüsünün hangi çeşidiyle yazıldığını ve duraklarını belirleyebilir misin? Gerekli işaretlemeleri üzerimde yapabilirsin.

Mecliste ârif ol/kelâmı dinle. = 11
El iki söylerse/sen birin söyle. = 11
Elinden geldikçe/sen iyilik eyle. = 11
Hatıra dokunup/yıkıcı olma. = 11

Dokunur hatıra/kendisin bilmez. = 11
Asilzadelerden/hiç kemlik gelmez. = 11
Sen eyilik et de/ba zayı olmaz. = 11
Darılıp da/başa kakıcı olma. = 11

El ârifdir, yokla/kendi kendini. = 11
Dağıtılar tuzağını/fendini. = 11
Alçaklarda otur/gözüt kendini. = 11
Kati yükseklerden uçucu olma.

Muradım nasihat/bunda söylemek. = 11
Size kıyk olanı/bnu dinlemek. = 11
Sev seni seveni/zay'etme emek. = 11
Sevenin sözünden/geçici olma. = 11

KARACÖĞLAN söyler/sözün, bağarır. = 11
Aşkın deryasını/boydan aşırır. = 11
Seni bir mecliste/hacil düşürür. = 11
Kötülerle konup/göçücü olma. = 11



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2
Cümlelerimi Bul



Adı Soyadı: Batur Yılmaz

Bu çalışmada cümlelerimi bulmanı istiyorum. Bulduğun cümlelerimi altını çizerek gösterebilirsin. Bir Türkçe uzmanı olduğunu hayal et! ☺

Dinle sana bir nasihat edeyim. } Cümle
Hatırdan, gönülden geçici olma. } Cümle
Yıldırı başına bir iş gelince } Cümle
Anı yad ellere açıcı olma. } Cümle

Mecliste ârif ol kelâmı dinle. } Cümle
El iki söylerse sen birin söyle. } Cümle
Elinden geldikçe sen iyilik eyle. } Cümle
Hatıra dokunup yıkıcı olma. } Cümle

Değünür hatıra kendisin bilmez. } Cümle
Asilzadelerden hiç kemlik gelmez. } Cümle
Sen eyilik et de o zayı olma. } Cümle
Dönüp de başa kakıcı olma. } Cümle

El ârifdir, yokla kendi kendini. } Cümle
Dağıtırlar tuzağını, fendini. } Cümle
Alçoklarda otur, gazet kendini. } Cümle
Kati yükseklere uçucu olma. } Cümle

Muradım nasihat burda söylemek. } Cümle
Size layık olan oru dinlemek. } Cümle
Sev seni seveni, zayıtme emek. } Cümle
Sevenin sözünden geçici olma. } Cümle

KARAC'ÖĞLAN söyler sazın, beğenir. } Cümle
Aşkın deryasını boydan aşırır. } Cümle
Seri bir mecliste hacil düşürür. } Cümle
Kötülerle konup geçücü olma. } Cümle



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3

Tamlamalarını Bul

Adı Soyadı: Dilara Keleşoğlu 178

Bu etkinlikte, tamlamalarını bulmanı rica ediyorum. Bulduğun tamlamalarını altını çizerek gösterebilirsin. Türkçe konusunda uzman bir araştırmacı olduğunu unutma! 😊

Dinle sana bir nasihat edeyim:
Hatırdan, gönülden geçici olma.
Yiğidin başına bir iş gelince
Anı yad ellere açıcı olma.

Mecliste ârif al kelâmı dinle.
El iki söylerse sen birin söyle.
Elinden geldikçe sen iyilik eyle.
Hatıra dokunup yıkıcı olma.

Dakunur hatıra kendisin bilmez.
Asilzadelerden hiç kemlik gelmez.
Sen eyilik et de o zayı olmaz.
Darılp da başa kakıcı olma.

El âriftir, yakla kendi kendini.
Dağıtırlar tuzağını, fendiri.
Alçaklarda otur, gözet kendini.
Kati yükselmeden uçucu olma.

Muradım nasihat bunda söylemek.
Size layık olan onu dinlemek.
Sev seni seveni, zayı etme emek.
Sevenin sözünden geçici olma.

KARACÖĞLÂN söyler sözün, başarır.
Aşkın deryasını boydan aşırır.
Seni bir mecliste hacil düşürür.
Kötülerle konup göçücü olma.

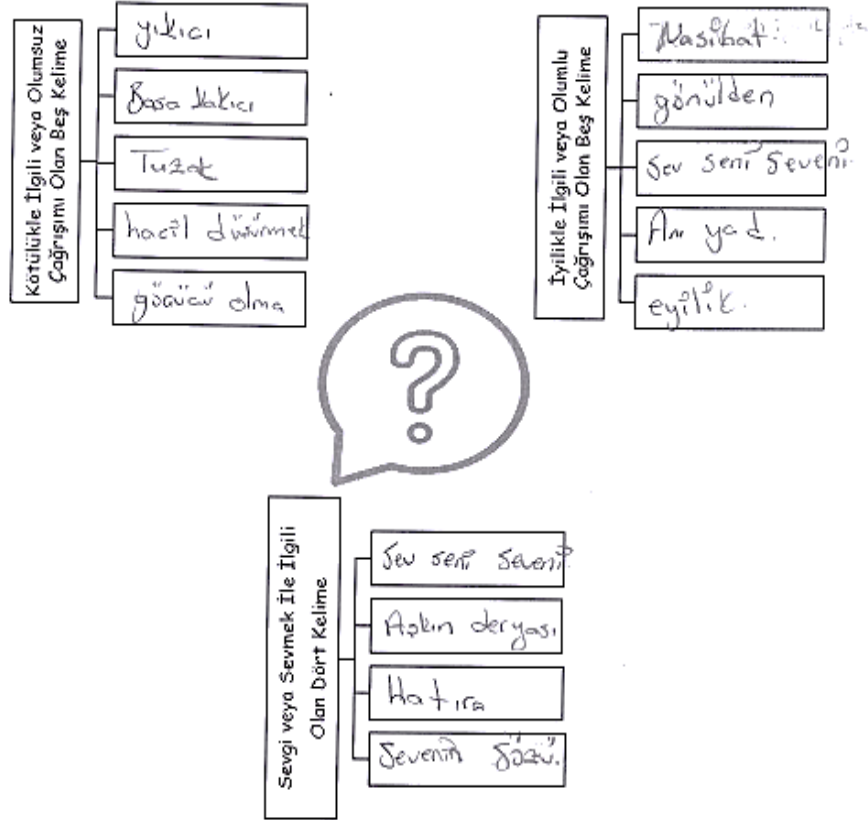


Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4
Kelimelerini Sınıflandır



Adı Soyadı: YAĞMUR ATAS.

Bir şiir inceleme uzmanı olduğunu hayal edip kelimelerini aşağıda verilen tablolara göre sınıflandırabilir misin?



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-5

Beni Yorumla

Adı Soyadı: Canıs Dorel 15

Ünlü bir şiir eleştirmeni olduğunu düşün ☺. Aşağıda verilen dördüncü dördlüğünden ne anladığını dördlüğün altındaki baloncukta yazabilir misin?

El âriftir, yokla kendi kendini.

Dağıtırlar tuzağını, fendini.

Alçaklarda otur, gözet kendini.

Kati yükseklerden uçucu olma.

Bütün kibirkemmelisidir. Bütün
bütün tuzağını, fendini. Şu
kendini, eleştirmelidir. Ya
elestiri. Sarmalısın.

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-6
Anahtar Kelimemi Bul ve Cümleler Kur



Adı Soyadı: *Kardelen Polat*

Öncelikle aşağıdaki tabloda şiirin anlamı açısından önemli olan yani anahtar kelimeyi belirleyiniz. Belirlediğiniz kelimeyle şiirdeki anlamı da dikkate alarak beş cümle yazınız?

Nasihat	Öğretmenimiz bize biraz nasihat etti.
	Benim ablam başkasına nasihat etmeyi hiç sevmez.
	Onlar ailece herkese nasihat ederler.
	Türkçe sözlüğünden nasihat kelimesinin anlamı nasihettir.
	Bu dünyada hiç kimse birisinden nasihat almadan bu dünyadan geçip gitmez.



EK.5. Âşık Veysel Şatıroğlu'nun “Dostlar Beni Hatırlasın” Adlı Şiirini Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemiyle Çözümleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge

Sayın hocam,

Bu yönergede, Âşık Veysel Şatıroğlu'nun “Dostlar Beni Hatırlasın” adlı şiiri, modern şiir analiz yöntemlerinden Ontolojik Metin Analizi Yöntemi'yle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak işlenmiştir. Ontoloji, en basit tanımıyla varlık bilimidir. Ontolojik Metin Analizi Yöntemi ise edebî eserlerin dış yapısından hareketle derin yapıdaki anlama ulaşma çabasıdır. Bu yönergeyle “Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemi'nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Başarılarına ve Şiir Tutumlarına Etkisi” adlı doktora tez çalışmasının uygulamasında kullanılmak üzere veri toplama amaçlanmıştır. Elde edilen veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Emeğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ders: Türkçe

Sınıf: 7

Metin: Âşık Veysel Şatıroğlu'nun “Dostlar Beni Hatırlasın” adlı şiiri.

Yaklaşık Süre: Üç ders saati.

Temel Beceriler: Problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme.

Temel Dil Becerileri: Okuma, konuşma, yazma.

Amaç: Okuduğu şiiri anlama ve çözümleme.

Kazanımlar: Okuma tekniklerinden “söz korosu” ve “sessiz okuma” tekniklerini kullanır. Sözcükleri doğru telaffuz eder. Sözün ezgisine dikkat ederek okur. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. Metnin bağlamından hareketle sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını çıkarır. Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder. Metindeki anahtar sözcükleri belirler. Anahtar sözcükleri kullanarak cümleler kurar.

Materyaller: Çalışma kâğıtları, TDK Türkçe Sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü.

SÜREÇ

DOSTLAR BENİ HATIRLASIN

Ben giderim adım kalır,
Dostlar beni hatırlasın.
Düğün olur bayram gelir,
Dostlar beni hatırlasın.

Can kafeste durmaz uçar,
Dünya bir han konan göçer,

Ay dolanır yıllar geçer,
Dostlar beni hatırlasın.

Can bedenden ayrılacak,
Tütmez baca yanmaz ocak,
Selam olsun kucak kucak,
Dostlar beni hatırlasın.

Ne gelsemdi ne giderdim,
Günden güne arttı derdim,
Garip kalır yerim yurdum,
Dostlar beni hatırlasın.

Açar solar türlü çiçek,
Kimler gülmüş kim gülecek,
Murad yalan ölüm gerçek,
Dostlar beni hatırlasın.

Gün ikindi akşam olur,
Gör ki başa neler gelir,
Veysel gider adı kalır,
Dostlar beni hatırlasın.

Âşık Veysel Şatıroğlu

Dostlar Beni Hatırlasın

Birinci Adım:

1. Öğrencilerin şiirdeki sözcüklerin seslendiriliş biçimlerini ve hangi anlamda kullanıldığını anlayabilmeleri için Âşık Veysel Şatıroğlu'nun "Dostlar Beni Hatırlasın" adlı şiirini "sesli okuma" tekniğiyle seslendiriniz. Siz şiiri okurken öğrencilerden kitaplarından takip etmelerini isteyiniz.

2. Öğrencilerinize şiiri "söz korosu" tekniğiyle okutunuz. Dörtlü ya da beşli korolar oluşturunuz ve her bir koronun bir dörtlüğü okumasını isteyiniz. Okuma çalışması yapılırken şiirin doğru ve kurallara uygun şekilde okunmasına özen gösteriniz. Öğrencilerin de sözcükleri doğru seslendirme, sözün ezgisine dikkat ederek okuma, gerekli yerlerde vurgu, tonlama, duraklama ve ulama yaparak okumaları için onlara rehberlik ediniz.

İkinci Adım:

1. Öğrencilerinize şiire şekil olarak baktıklarında nelerin dikkat çektiğini sorunuz. Onlardan şiiri fiziksel olarak tanımlamalarını isteyiniz. Bu aşamada öğrencilerin şiirin

dörtlük yapısına uygun olarak oluşturulduğunu görmeleri ve altı dörtlükten oluşan bir şiir olduğunu söylemeleri yeterlidir.

2. Öğrencilerinize şiirde ölçü veya vezin hakkında neler bildiklerini sorunuz. Öğrencilere yol göstermek adına geçen haftalarda yapılan uygulamaları hatırlamalarını sağlayınız. Öğrencilerin düşüncelerini yine önceki uygulamalarımıza dayanarak değerlendiriniz. Böylelikle uygulamalarda kullanılan şiirler arasında ilişki kurulmuş olur.

3. Öğrencilerinize “Dostlar Beni Hatırlasın” adlı şiirin hangi ölçüyle ya da vezinle yazıldığını sorunuz. Bu aşamada herhangi bir değerlendirmede bulunmayınız.

4. Cevapları aldıktan sonra şiirin ilk dörtlüğünü hecelerine ayırarak tahtaya yazınız ve bunun üzerinde heceleyerek okuma yapınız, istekli olan öğrencilere de yine heceleyerek okutunuz.

5. Şiirin devam eden dörtlüklerini de öğrencilerle beraber heceleyerek okuyunuz. Bundaki amaç, hece ölçüsünün aslında belirli bir ritme dayalı sistem olduğunu hissettirmektir. Türk şiirinin esas vezninin de hece ölçüsü olduğunu söyleyiniz. Hece ölçüsünün, dizelerdeki hece sayısının belli bir düzene bağlı olarak eşit olması temeline dayandığını tahta üzerinde gösteriniz.

Üçüncü Adım:

1. Öğrencilerinize şiirlerin, bazen serbest bazen de dörtlük ya da beyit yapısına bağlı kalınarak yazılabileceğinden söz ediniz. Daha sonra “Dostlar Beni Hatırlasın” adlı şiirin hangi nazım birimi ve vezin/ölçü ile yazıldığını sorunuz. Cevapları aldıktan sonra şiirin nazım biriminin dörtlük olduğunu ve hece ölçüsü ile yazıldığını aşağıda yapıldığı gibi şiirden kanıtlar sunarak ifade ediniz.

Ben gi-de-rim a-dım ka-lır,	8 hece
Dost-lar be-ni ha-tır-la-sın.	8 hece
Dü-ğün o-lur bay-ram ge-lir,	8 hece
Dost-lar be-ni ha-tır-la-sın.	8 hece

2. Öğrencilerinize geçen haftalarda işlenen Karacaoğlan’ın Koşma’sı ile bu şiir arasında şekil olarak benzerlik olup olmadığını sorunuz. Varsa bunları karşılaştırmalı olarak ifade etmelerini isteyiniz. Cevapları aldıktan sonra bir önceki uygulamada işlenen Karacaoğlan’ın Koşma’sının Koşma türünde olduğunu hatırlatınız. İlgili yönergede Koşma nazım türü ile ilgili bilgiler verilmişti. Öğrencilerinizden Karacaoğlan’ın Koşma’sını göz önünde bulundurarak Koşma ile ilgili bilgileri hatırlamalarını isteyiniz.

Koşma ile ilgili bilgilere dayanarak bu şiirin Koşma türünde yazılıp yazılmadığını sorunuz. Koşma ise nedenlerini sorunuz ve son değerlendirmeleri yaparken deliller sunarak şiirin Koşma türünde yazılmış olduğunu ifade ediniz.

3. Şiirin ilk dördlüğünün durak yerlerini aşağıda olduğu gibi öğrencilerinizle birlikte anlam birliklerine ve hece ölçüsüne dikkat ederek belirleyiniz. Bunu yaparken sesli okumaya özen gösteriniz ve okurken durak yerlerini özellikle hissettiriniz.

Ben giderim -- adım kalır, 8’li hece ölçüsü (4+4)
Dostlar beni -- hatırlasın.
Düğün olur -- bayram gelir,
Dostlar beni -- hatırlasın.

Daha önceki uygulamalarda mısralardaki durak yapılarının kalıba uymadığı görülmüştü. Bu dördlükte böyle bir durumun olmadığını öğrencilerinize dördlük üzerinde gösteriniz.

4. Geçen haftalarda yapılan uygulamalarda işlenen şiirleri de hatırlatarak öğrencilerinize şiirin ilk dördlüğünde dizelerde durak olmasının nedenini sorunuz. Öğrencilere cevapları kanıtlarıyla vermeleri gerektiğini hatırlatınız. Öğrencilerin düşüncelerini bilgi anlamında sorgulayınız ve onlara geri dönütlerde bulununuz.

5. Öğrencilerden şiirin ilk dördlüğünü “sessiz okuma” yöntemiyle duraklara dikkat ederek okumalarını isteyiniz.

6. Şiirin ikinci dördlüğünden itibaren duraklara dikkat ederek “sesli okuma” yöntemiyle okuma yapınız. Bu okuma çalışmasındaki esas amaç öğrencilere şiirdeki ahengi ve anlam birliklerini sezdirmeaktır.

7. Öğrencilerinize dizelerde durakları belirleyenlerin vurgu, tonlama, vezin, kafiye, redif, nazım şekli ve en önemlisi de anlam olduğunu hatırlatınız. Şiirin duraklarını daha çok öğrencilerin aktif olacağı şekilde aşağıda olduğu gibi belirleyiniz:

Can kafeste -- durmazuçar,
Dünya bir han -- konan göçer,
Ay dolanır -- yıllar geçer,
Dostlar beni -- hatırlasın.

Can bedenden -- ayrılacak,
Tütmez baca -- yanmaz ocak,
Selam olsun -- kucak kucak,
Dostlar beni -- hatırlasın.

Ne gelsemdi -- ne giderdim,
Günden güne -- arttı derdim,

Garip kalır -- yerim yurdum,
Dostlar beni -- hatırlasın.

Açar solar -- türlü çiçek,
Kimler gülmüş -- kim gülecek,
Murad yalan -- ölüm gerçek,
Dostlar beni -- hatırlasın.

Gün ikindi -- akşam olur,
Gör ki başa -- neler gelir,
Veysel gider -- adı kalır,
Dostlar beni -- hatırlasın.

Dördüncü Adım:

1. Öğrencilerinize kendilerine dağıtılacak olan **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1**'de şiirde tekrar eden sesleri/harfleri, yapıları, sözcükleri, cümleleri bulacaklarını söyleyiniz. Bu çalışmada öğrencilerin kısıtlanmaması için dikkatlerini çeken her yapıyı şiir üzerinde gösterebileceklerini söyleyiniz. Tekrarların mısra sonlarında olabileceği gibi mısra içlerinde, dizeler, hatta dörtlükler arasında gerçekleşebileceğini ifade ediniz. Aynı çalışma kâğıdının altında söz konusu tekrarların şiirin müzikal değerine, anlamına ve ahengine neler kattığına dair öğrencilerin düşüncelerini belirtmeleri gerekmektedir.
2. Çalışma kâğıtları toplandıktan sonra öğrencilerinizle birlikte tekrarları aşağıda yapıldığı gibi belirleyiniz. Öğrencilerin tekrarlarla ilgili düşüncelerini tamamlamak için şiirde temel olan durumun ahenk ve ahengin yarattığı düzen olduğunu ifade ediniz. Yani şiirdeki düzeni sağlayan unsurun seslerden ve tekrar eden yapılardan örülü olan ritim olduğunu söyleyiniz.

Ben giderim adım kalır,
Dostlar beni hatırlasın.
Düğün olur bayram gelir,
Dostlar beni hatırlasın.

Can kafeste durmaz uçar,
Dünya bir han konan göçer,
Ay dolanır yıllar geçer,
Dostlar beni hatırlasın.

Can bedenden ayrılacak,
Tütmez baca yanmaz ocak,
Selam olsun kucağ kucağ,
Dostlar beni hatırlasın.

Ne gelsemdi ne giderdim,

Günden güne arttı derdim,
 Garip kalır yerim yurdum,
Dostlar beni hatırlasın.

Açar solar türlü çiçek,
Kimler gülmüş **kim** gülecek,
 Murad yalan ölüm gerçek,
Dostlar beni hatırlasın.

Gün ikindi akşam olur,
 Gör ki başa neler gelir,
 Veysel gider adı kalır,
Dostlar beni hatırlasın.

3. Öğrencilerinize şiirde en çok dikkat çeken zaman ekinin hangisi olduğunu sorunuz. Öğrenciler en sık kullanılan zaman ekinin geniş zaman olduğunu rahatlıkla bulacaklardır. Çünkü dördüncü dürtlük dışındaki dürtlüklerde geniş zaman tercih edilmiş. Dolayısıyla yapıya ait olan bu durumun sıkça kullanılmış olmasının derin yapıdaki anlam için bir şeyler ifade ettiğini öğrencilerinize söyleyiniz. Öğrencilerinizin bu konudaki tahminlerini alınız, onlara ipucu olarak geniş zaman ekinin anlamını hatırlatınız. Öğrencilerin cevaplarını aldıktan sonra şiirdeki kişinin geniş zaman ekini sıklıkla tercih etmesinin sebebinin tüm zamanlardaki insanlara seslenmek istemesi olabileceğini ifade ediniz. Bu yüzden şiirde söylenenler yüzyıllar sonrasında bile okunabilecek ve yine aynı etkiyi okurları üzerinde bırakabilecektir.

4. Öğrencilerinize buraya kadar yapılan çalışmaların şiirin şekliyle/dış yapısıyla ilgili olduğunu söyleyiniz. Bu bölümden sonra şiirin derin yapısında saklı olan anlama ulaşma amacıyla etkinlikler yapılacağını ifade ediniz.

Beşinci Adım:

1. Öğrencilerin şiiri tam olarak anlamaları için öncelikle şiirdeki anlam birlikleri büyükten küçüğe doğru çözümlenmelidir. Bu amaçla öğrencilere şiirin yazılı olduğu **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2**'yi dağıtınız ve şiirdeki cümleleri bulmalarını isteyiniz.

2. Çalışma kâğıtlarını toplayınız. Öğrencilerin buldukları cümleleri kontrol etmelerini sağlamak için öğrencilerinizle beraber şiirin cümlelerini bulunuz. Bu bölümde sadece cümleleri bulmak yeterlidir. Cümlelerin basit, bileşik ya da devrik olup olmadığını belirlemek önemli değildir. Öğrencilerin süreç içerisinde aktif olmalarını sağlayınız. Onlara rehberlik etmeniz önemlidir.

3. Öğrencilere şiirde anlamını bilmedikleri sözcükleri sorunuz. Anlamını bilmedikleri sözcükleri mısradaki, dördlükteki ya da şiirdeki anlamdan hareketle tahmin etmelerini sağlayınız. Buna rağmen öğrenciler sözcüğün anlamını bulamazlarsa sözlüğe bakmalarını isteyerek sözcüğün anlamını bulmalarını sağlayınız.

4. **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3**'ü öğrencilerinize dağıtınız. Çalışma kâğıdında şiirde mecaz anlamda kullanılan sözcükler verilmiş ve öğrencilerden bu sözcüklerin hem gerçek anlamlarını hem de şiirdeki anlamını yazmalarını isteyiniz.

Altıncı Adım:

1. Öğrencilere şiirde gerçek anlamını bildikleri ama imge değeri taşıyan (şiirdeki anlam içerisinde farklı çağrışımlar kazanan) sözcüklerin ya da tamlamaların olabileceğini ifade ediniz. Bu sözcükleri veya tamlamaları beraber bulacağınızı belirterek öğrencilerinize hangi sözcüklerin, tamlamaların gerçekteki anlamından farklı anlamlara sahip olabileceği sorusunu yöneltiniz.

2. Öğrencilerin söyledikleri sözcükleri ya da tamlamaları tahtaya yazınız ve yazılan sözcüklerin şiirde ne gibi anlamlar kazandığını sorunuz. Öğrencilerin verdikleri cevapları şiirin anlamına göre yorumlayıp değerlendiriniz. Bu çalışma esnasında daha çok öğrencilerin aktif olabilmeleri için onlara rehberlik ediniz. Onlara bazı ipuçları vererek düşüncelerini, fikir yürütmelerini ve şiirdeki sözcükler arasında ilişki kurmalarını sağlayınız.

3. Öğrencilere, şiirin ilk dördlüğünün birinci dizesi olan “Ben giderim adım kalır,” mısraından ne anladıklarını sorunuz. Öğrencilerin adın önemi üzerine fikir yürütmelerini sağlayınız. Onların düşüncelerini şiirden kanıtlar sunarak değerlendiriniz.

4. Öğrencilere aşağıda verilen ikinci dördlüğün dizelerinden ne anladıklarını sorunuz. Öğrencilerin özellikle de “kafes” ve “han” sözcükleri üzerine yoğunlaşmalarını sağlayınız. Bu sözcüklerin neler çağrıştırdığı konusunda onların fikirlerini alınız. Ve bu iki sözcük arasında nasıl bir ilişki olduğunu sorunuz. Aynı mısraların sonlarında geçen “durmaz uçar”, “konan göçer” ve “yıllar geçer” yapılarının biçim olarak neler düşündürdüğünü sorunuz. Bu bölümlerde zamanın şiddetli akan bir nehir gibi hızlıca geçip gittiğini öğrencilerinize hissettirmeye çalışınız.

Can **kafeste** *durmaz uçar*,
Dünya bir **han** *konan göçer*,
Ay dolanır *yıllar geçer*,

5. Öğrencilerinize aşağıda verilen üçüncü dördlüğün ilk dizesi ile ikinci dördlüğün birinci mısraı arasında anlam olarak nasıl bir ilişki olduğunu sorunuz. Yine üçüncü kıtânın bir ve ikinci mısralarında geçen canın bedenden ayrılması ile bacanın tütmemesi ve ocağın yanmaması yapılarının anlam evrenleri üzerinde öğrencilerin düşüncelerini ve fikirlerini sizinle paylaşmalarını sağlayınız.

Can bedenden ayrılacak,
Tütmez baca yanmaz ocak,
Selam olsun kucak kucak,
Dostlar beni hatırlasın.

Öğrencilere aynı dördlükte geçen “selam olsun” ve “Dostlar beni hatırlasın.” yapılarının birlikte düşünüldüğünde nasıl bir sonuç çıkacağını sorunuz. Burada şiirdeki kişinin aslında kendisini hatırlayanlara kucak kucak selam ettiğini öğrencilere hissettirmeye çalışın, öğrencilerin bu fikre ulaşmaları için onlara rehberlik ediniz.

6. Öğrencilerinize aşağıda verilen dördlüğün ilk mısraından ne anladıklarını sorunuz. Öğrenciler “gelsemdi” yapısını çözmekte zorlanabilirler. Ayrıntılı tahlile yer verilemeyeceği için bunun halk söyleyişine ait bir yapı olduğunu söyleyiniz ve standart Türkçedeki karşılığının ise “gelseydim” olduğunu belirtiniz. Dolayısıyla dizenin dünyaya gelmeseydim anlamında olduğunu söyleyiniz. Çünkü şiirdeki kişinin bu dünyaya geldiği için günden güne yani zamanla derdi artmıştır. Aynı dördlüğün üçüncü dizesinde yerin yurdun garip kalması ifadesinin neler çağrıştırdığını sorunuz.

Ne gelsemdi ne giderdim,
Günden güne arttı derdim,
Garip kalır yerim yurdum,
Dostlar beni hatırlasın.

7. Öğrencilere beşinci kıtânın yer aldığı **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4**’ü dağıtınız. Onlardan bu dördlükten ne anladıklarını verilen alana yazmalarını isteyiniz. Öğrencilerinizin bu dördlükte “açar-solar”, “yalan-gerçek” ve “murad-ölüm” zıtlıkları üzerine yoğunlaşmalarını sağlayınız. Ayrıca öğrencilerin çiçeklerin açıp solması ve ölüm arasında ilişki kurabilmeleri için onlara ipucu veriniz. Öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcükler olabilir. Bu konuda dize ya da dördlük bağlamından hareketle tahminde bulunarak sözcüklerin anlamını bulabilmeleri için onlara rehberlik ediniz.

8. Öğrencilerinize şiirin son dördlüğünden ne anladıklarını sorunuz. Günün ikindiye dönmesi ve akşam olması ne demektir, sorusunu öğrencilerinize yöneltiniz. Akşam olduktan sonra neler olacağı konusunda öğrencilerin fikirlerini alınız.

Gün ikinci akşam olur,
Gör ki başa neler gelir,
Veysel gider adı kalır,
Dostlar beni hatırlasın.

Öğrencilerinize şiirin dörtlüklerinin son dizesi olan “Dostlar beni hatırlasın.” yapısının neden tekrar ettiğini sorunuz. Şiir kişinin bu dizeyi tekraren kullanmasının nedenini tahmin etmelerini isteyiniz. Öğrencilerin düşüncelerini şiirden kanıtlar sunarak değerlendiriniz.

9. Öğrencilere Öğrenci Çalışma Kâğıdı-5’i dağıtınız. Çalışma kâğıdında öğrencilere şiirin anlamı açısından önemli olan sözcüğün ya da yapının (anahtar sözcüğü/anlam birliği) hangisi olabileceği sorulmuştur. Öğrencilerden şiirin anlamı açısından önemli olan yapıyı tabloya yazıp aynı anlam etrafında yine şiiri temele alarak dört cümle kurmalarını isteyiniz.

Yedinci Adım:

1. Öğrencilerinize şiirdeki kişiyi nasıl tanımlayabileceklerini sorunuz. Burada doğrudan şair sözcüğünü kullanmayınız. Önemli olan öğrencilerin şiirdeki kişiyi/beni tanımlayabilmeleridir.
2. Öğrencilere şiirdeki kişi/ben’in amacının ne olduğunu sorunuz. Fikirlerini ifade ederken şiirden kanıtlar sunmaları gerektiğini söyleyiniz.
3. Öğrencilere bu şiirin şairini nasıl tanımladıklarını ve onun düşüncelerini paylaşp paylaşmadıklarını sorunuz.
4. Öğrencilerinizle şiirden anladıkları temel düşüncenin/ana fikrin ne olduğu konusunda tartışınız. Ama değerlendirme yaparken şiirden kanıtlar sunmalarını isteyiniz. Aldığınız cevapları şiiri temele alarak değerlendiriniz.

Değerlendirme

1. Öğrencilere, kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri için şiir okuma, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin yeterli olup olmadığını sorunuz. Ayrıca süreç içinde yapılan hangi etkinlikte kendilerini yeterli, hangi etkinlikte ise yetersiz gördüklerini sorunuz.

2. Süreç sonunda öğrencilerin durumlarını belirleme amacıyla çalışma kâğıtlarını inceleyiniz ve her bir öğrencinin başarı düzeyini puanlayınız.

Teşekkür ederim.





Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1
Tekrarlarımı Bul



Adı Soyadı: Murat Tatar

Ben bir şiirim. Adım "Dostlar Beni Hatırlasın". Bir Türkçe uzmanı olarak, tekrar eden seslerimi/harflerimi, kelimelerimi, tamlamalarımı ya da cümlelerimi bulabilir misin? Gerekli işaretlemeleri üzerinde yapabilirsin.

Ben giderim adım kalır,
Cümle Dostlar beni hatırlasın.
Düğün olur bayram gelir,
Cümle Dostlar beni hatırlasın.

Can kafeste durmaz uçar,
Cümle Dünya bir han konan geçer.
Ay dolanır yıllar geçer,
Cümle Dostlar beni hatırlasın.

Can bedenden ayrılacak,
Cümle Tütmez baca yanmaz ocak.
Selam olsun kucak kucak,
Cümle Dostlar beni hatırlasın.

Ne gelsemdî ne giderdim,
Cümle Günden güne arttı derdim.
Garip kalır yerim yurdum,
Cümle Dostlar beni hatırlasın.

Açar solur türlü çiçek,
Cümle Kimler gülmüş kim gülecek.
Murad yalan ölüm gerçek,
Cümle Dostlar beni hatırlasın.

Gün ikindi akşam olur,
Cümle Gör ki başa neler gelir.
Veysel gider adı kalır,
Cümle Dostlar beni hatırlasın.

Sizce tekrarlar, şiirin müzikal değerine, anlamına ve ahengine neler kazandırmıştır?

Tekrarlar benzer sesler daha uyumlu olan diye
hem de daha kolay mizah olarak
söylenir diye



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2
Cümlelerimi Bul



Adı Soyadı: Levent Deniz

Bu çalışmada cümlelerimi bulmanı istiyorum. Bulduğun cümlelerimi altını çizerek gösterebilirsin.
Bir Türkçe öğretmeni olduğunu unutma! ©

Ben giderim adım kalır,
Dostlar beni hatırlasın.
Düştün olur bayram gelir,
Dostlar beni hatırlasın.

Can kafeste durmaz uçar,
Dünya bir han konan göçer,
Ay dolanır yıllar geçer,
Dostlar beni hatırlasın.

Can bedenden ayrılacak,
Tütmez baca yanmaz ocak,
Selam olsun kucak kucak,
Dostlar beni hatırlasın.

Ne gelsemdi ne giderdim,
Günden güne arttı derdim,
Garip kalır yerim yurdum,
Dostlar beni hatırlasın.

Açar solar türlü çiçek,
Kimler gülmüş kim gülecek,
Murad yalan ölüm gerçek,
Dostlar beni hatırlasın.

Gün ikindi akşam olur,
Gör ki başa neler gelir,
Veysel gider adı kalır,
Dostlar beni hatırlasın.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3
Kelimelerimin Anlamlarını Bul



Adı Soyadı: Kardelen Polat

Bir şiir inceleme uzmanı olduğumu hayal edip kelimelerimi aşağıda verilen tablolara göre sınıflandırabilir misin?

Gerçek Anlam:
Hayvanların ya-
samaları için ikiye
koyulduğu yer

Şiirdeki Anlam:
Her insanın canı-
nın bir gün kendisinden
ayrılacağı.

Kafes

Gerçek Anlam:
İnsanların müdafir
olarak (ama paralı)
gidip kaldıkları yer.

Şiirdeki Anlam:
Dünyanın sadece bir
misafirlik yer yani han
olduğu, her insanın
bir gün bu dünyadan
gideceği anlatılıyor.

Han

Gerçek Anlam:
Allah C.c.s'in bir mucizesi?
olarak saatler belli olan
yani saati gelince
her yerin karanlık
olduğu zaman.

Şiirdeki Anlam:
Saatin her ne olursa
olsun tiyaret, kopma-
yana kadar karanlık
olacağı.

Akşam

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4

Beni Yorumla

Adı Soyadı: *Barış Yılmaz*

Ünlü bir şiir eleştirmeni olduğunı hayal et! ☺. Aşağıda verilen beşinci dörtlüğünden ne anladığını dörtlüğün altındaki kutucuğa yazabilir misin?



Açar solar türlü çiçek,
Kimler gülmüş kim gülecek,
Murad yalan ölüm gerçek,
Dostlar beni hatırlasın.

Türlü çiçekler açar ve solar ama kim gülmüş
ve kim güleceğinin belli olmadığı arzusunun istediği
gılgamış olduğu ölümün gerçek olduğu bu yüzden
dostlar beni hatırlasın demiş



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-5
Anahtar Kelimemi Bul ve Cümleler Kur



Adı Soyadı: Yaren Tuysuz 713 885

Öncelikle aşağıdaki tabloda şiirin anlamı açısından önemli olan kelimeyi yani anahtar kelimeyi belirleyiniz. Belirlediğiniz kelimeyle şiirdeki anlamı da dikkate alarak dört cümle yazınız.

Dostluk	buhayatta en önemli şey Dostluktur.
	Dostluklar hayatta en önemli şey olup devam edebilir.
	Dostlar benim hatırlasın
	Dostluklar bizim geleceğimizdir.



EK.6. Attilâ İlhan'ın “Cazgır” Adlı Şiirini Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemiyle Çözümleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge

Sayın hocam,

Bu yönergede, Attilâ İlhan'ın “Cazgır” adlı şiiri, modern şiir analiz yöntemlerinden Ontolojik Metin Analizi Yöntemi'yle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak işlenmiştir. Ontoloji, en basit tanımıyla varlık bilimidir. Ontolojik Metin Analizi Yöntemi ise edebî eserlerin dış yapısından hareketle derin yapıdaki anlama ulaşma çabasıdır. Bu yönergeyle “Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemi'nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Başarılarına ve Şiir Tutumlarına Etkisi” adlı doktora tez çalışmasının uygulamasında kullanılmak üzere veri toplama amaçlanmıştır. Elde edilen veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Eməğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ders: Türkçe

Sınıf: 7

Metin: Attilâ İlhan'ın “Cazgır” adlı şiiri.

Yaklaşık Süre: Üç ders saati.

Temel Beceriler: Problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme.

Temel Dil Becerileri: Okuma, konuşma, yazma.

Amaç: Okuduğu şiiri anlama ve çözümleme.

Kazanımlar: Okuma tekniklerinden “söz korusu” ve “sesli okuma” tekniklerini kullanır. Sözcükleri doğru tonda ve vurguda okur. Sözü ezgisine dikkat ederek okur. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. Şiirin kendisinde oluşturduğu düşünceleri ifade eder. Metinde bilinmeyen sözcüklerin anlamını tahmin eder. Metindeki anahtar sözcüğü belirler. Şiirin sözcük dünyasından hareketle yeni bir metin kaleme alır.

Materyaller: Çalışma kâğıtları, TDK Türkçe Sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü.

SÜREÇ

CAZGIR

Vur ha vur, vur davul, baş pehlivan havası.
Çıksın Bekir, Osman, Mestanoğlu, Dülger Ahmet.
Vur ha vur, vur davul, gürlemenin sırası.
Davran bre pehlivan ha ömrüne bereket.
Ateş alsın büklüm büklüm pazındaki kudret.
Davran deli fişek, karayel fırtınası.
Çığlar devirip yenmenin güreşmenin ustası.
Vur ha vur, vur davul, dağları taşları titret.
Dile gelsin Yusuf'un Aliço'nun hatırası.
Çıkalım hele meydana yanardağ gibi emret.
Hey mübarek! Er meydanı bu meydandır.

Cümle âlem birikmiş işte davullu zurnalı.
 Her biri bir özge diyarda baş pehlivandır.
 Yiğitler gelir güreş tutmaya göğsü armalı.
 Boyları yıldız döker, omuzları çifte burmalı.
 Hoy senin pehlivan dediğin şahane olup da uçandır.
 Rüzgâr, deme, buluttur. Bulut, deme, dumandır.
 Vur ha vur, davul, gök yerinden kaymalı.
 Hodri meydan! Vakit tamam, peşrev tamamdır.
 Ha deyince kaldırıp kaldırıp yere vurmalı.

Attilâ İlhan
 Sisler Bulvarı

Birinci Adım:

1. Öğrencilerin şiirdeki sözcüklerin sesletim (telaffuz) biçimlerini ve hangi anlamda kullanıldığını anlayabilmeleri için Attilâ İlhan'ın "Cazgır" adlı şiirini "sesli okuma" tekniğiyle okuyunuz. Siz şiiri okurken öğrencilerden kitaplarından takip etmelerini isteyiniz.
2. Öğrencilerden gönüllü olanlara şiiri sesli olarak okutunuz. "Vur ha vur" yapısı ile başlayan mısraları okumaları için dört veya beş kişilik koro oluşturunuz ve bu dizeleri "söz korosu" tekniğiyle okutunuz. Okuma çalışması yapılırken şiirin doğru ve kurallara uygun şekilde okunmasına özen gösteriniz. Bir şiiri tam olarak anlayabilmek için doğru okuma yapılması gerekir. Öğrencilerin şekil, yapı ve içerik arasında ilişki kurabilmeleri, sözcük ve heceleri doğru okumayla mümkün olabilir. Öğrencilerin de sözcükleri doğru seslendirme, sözün ezgisine dikkat ederek okuma, gerekli yerlerde vurgu, tonlama, duraklama ve ulama yaparak okumaları için onlara rehberlik ediniz.

İkinci Adım:

1. Öğrencilerinize şiire şekil olarak baktıklarında nelerin dikkat çektiğini sorunuz. Onlardan şiiri fiziksel olarak tanımlamalarını isteyiniz. Bu aşamada öğrencilerin şiirin serbest yazılmış bir şiir ve "Vur ha vur" yapısıyla başlayan dizelerin farklı bölümlerin başlangıcı olduğunu görmeleri yeterlidir.
2. Öğrencilerinize şiirde ölçü veya vezin hakkında neler bildiklerini sorunuz. Öğrencilere rehberlik etmek adına geçen haftalarda yapılan uygulamaları anımsamalarını sağlayınız. Öğrencilerin fikirlerini gerçekleştirilen uygulamalara dayanarak değerlendiriniz. Bu yolla uygulamalarda işlenen şiirler arasında ilişki kurulmuş olur.

2. Öğrencilerinize “Cazgır” adlı şiirin hangi vezinle ya da ölçüyle yazıldığını sorunuz. Bu aşamada herhangi bir değerlendirmede bulunmayınız.

3. Cevapları aldıktan sonra şiirin birkaç dizesini hecelerine ayırarak tahtaya yazınız ve şiirin her dizesinin farklı hece sayısıyla yazılmış olduğunu öğrencilerinize gösteriniz. Yine serbest ya da ölçülü olup olmadığı hakkında fikir belirtmeyiniz.

Üçüncü Adım:

1. Öğrencilerinize şiirlerin, bazen serbest bazen de dörtlük ya da beyit yapısına bağlı kalınarak yazılabileceğinden söz ediniz. Daha sonra “Cazgır” adlı şiirin hangi nazım birimi ve vezin/ölçü ile yazıldığını sorunuz. Öğrencilerin muhtemel cevapları şiirin serbest bir şekilde yazıldığı yönünde olacaktır. Cevapları aldıktan sonra ilk dört dize üzerinde şiirin neden serbest şiir olduğunu, mısralardaki hece sayılarına dikkat çekerek açıklayınız.

Vur ha vur, vur da-vul, baş peh-li-van ha-va-sı.	13 hece
Çık-sın Be-kir, Os-man, Mes-tan-oğ-lu, Dül-ger Ah-met.	14 hece
Vur ha vur, vur da-vul, gür-le-me-nin sı-ra-sı.	13 hece
Dav-ran b-re peh-li-van ha öm-rü-ne be-re-ket.	14 hece

2. Öğrencilerinizin daha önce işlenen “Bayrak”, “Gazi Paşa’ya Ağıt” ve “Dostlar Beni Hatırlasın” şiirlerinin vezinlerini/ölçülerini hatırlamalarını sağlayınız. Buradaki amaç, öğrencilerin serbest ölçü ile hece ölçüsü arasındaki farkı görmelerini sağlamaktır.

Dördüncü Adım:

1. Öğrencilerinize kendilerine dağıtılacak olan **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1**’de şiirde tekrar eden sesleri/harfleri, yapıları, sözcükleri, cümleleri bulacaklarını söyleyiniz. Bu çalışmada öğrencilerin kısıtlanmaması için dikkatlerini çeken her yapıyı şiir üzerinde gösterebileceklerini söyleyiniz. Tekrarların mısra sonlarında olabileceği gibi mısra içlerinde, dizeler arasında da gerçekleşebileceğini ifade ediniz. Aynı çalışma kâğıdının altında söz konusu tekrarların şiirin müzikal değeri veya ahengi açısından öneminin ne olduğuna dair öğrencilerin düşüncelerini belirtmeleri gerekmektedir.

2. Çalışma kâğıtlarını topladıktan sonra öğrencilerinizle iş birliği içerisinde tekrarları aşağıdaki gibi belirleyiniz. Öğrencilerin çalışma kâğıdında ifade ettikleri düşüncelerini geliştirmek için şiirde esas olan unsurun ahenk ve ahengin oluşturduğu sese dayalı düzen olduğunu söyleyiniz. Kısaca şiirdeki sistemsel bütünlüğü sağlayan unsurun seslerden ve tekrar eden yapıardan oluşan ritmik düzen olduğunu söyleyiniz.

Vur ha vur, vur davul, baş pehlivan hav**ası**.
 Çıksın Bekir, Osman, Mestanoğlu, Dülger Ahmet.
Vur ha vur, vur davul, gürlemenin sır**ası**.
Davran bre pehlivan ha ömrüne berek**et**.
 Ateş alsın büklüm büklüm pazındaki kudret**.**
Davran deli fişek, karayel fırtın**ası**.
 Çığlar devirip yenmenin güreşmenin ust**ası**.
Vur ha vur, vur davul, dağları taşları titret**.**
 Dile gelsin Yusuf'un Aliço'nun hatıra**ası**.
 Çıkalım hele meydana yanardağ gibi emret**.**
 Hey mübarek! Er meydana bu meydan**dır**.
 Cümle âlem birikmiş işte davullu zurna**lı**.
 Her biri bir özge diyarda baş pehlivan**dır**.
 Yiğitler gelir güreş tutmaya göğsü arma**lı**.
 Boyları yıldız döker, omuzları çifte burma**lı**.
 Hoy senin pehlivan dediğin şahan olup da uçan**dır**.
 Rüzgâr, deme, buluttur. Bulut, deme, duman**dır**.
Vur ha vur, davul, gök yerinden kayma**lı**.
 Hodri meydan! Vakit tamam, peşrev tamam**dır**.
 Ha deyince kaldırıp kaldırıp yere vurma**lı**.

3. Öğrencilerinize şiirde en çok dikkat çeken zaman ekinin ve kipin hangisi olduğunu sorunuz. Öğrenciler en sık kullanılan zaman ekinin geniş zaman, en çok dikkat çeken kipin ise emir kipi olduğunu rahatlıkla bulacaklardır. Çünkü hemen hemen bütün dizelerde emir ve geniş zaman vurgusunun tercih edildiği görülmektedir. Yapıya ait olan bu durumun sıkça kullanılmış olmasının derin yapıdaki anlam için bir şeyler ifade ettiğini öğrencilerinize söyleyiniz. Öğrencilerinizin bu konudaki tahminlerini alınız, onlara ipucu olarak geniş zaman ekinin ve emir kipinin anlamını hatırlatınız. Öğrencilerin cevaplarını aldıktan sonra şiirdeki kişinin geniş zaman ekini sıklıkla tercih etmesinin sebebinin geçmişte yaşamış pehlivanların hatıralarının ve yiğitliklerinin unutulmadığını, her zaman yaşayacak olduğunu vurgulamak istediğini belirtiniz. Emir kipinin bu kadar sık tercih edilmiş olmasının sebebinin ise güreş esnasında cazgırın güreşi yöneten kişi olduğu için hem güreşçilere hem de davulcuya emirler vermesi ile ilişki olarak açıklayabilirsiniz. Bu iki kullanımdan hareketle öğrencilerinize şiirde tercih edilen yapıların (yapım ve çekim ekleri, edatlar, zaman ekleri, hâl ekleri vb.) hiçbir zaman anlamsız ve rasgele kullanılmayacağını, bu gibi yapıların şiirin anlamına önemli katkılar yaptığını söyleyiniz.
4. Öğrencilerinize buraya kadar yapılan çalışmaların şiirin şekliyle/dış yapısıyla ilgili olduğunu söyleyiniz. Bu bölümden sonra şiirin derin yapısında saklı olan anlama ulaşma amacıyla etkinlikler yapılacağını ifade ediniz.

Beşinci Adım:

1. Öğrencilerin şiiri tam olarak anlamaları için öncelikle şiirdeki anlam birlikleri bütünden parçaya doğru çözümlenmelidir. Bu amaçla öğrencilere şiirin yazılı olduğu **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2**'yi dağıtınız ve şiirdeki cümleleri bulmalarını isteyiniz. Bu bölümde öğrencilerin cümleleri bulmaları yeterlidir. Cümlelerin yapılarını belirlemeleri gerekmez.

2. Öğrenciler etkinliği tamamladıktan sonra çalışma kâğıtlarını toplayınız. Öğrencilerin buldukları cümleleri kontrol etmelerini sağlamak için öğrencilerinizle beraber şiirin cümlelerini bulunuz. Öğrencilerin sürece aktif olarak katkı sunabilmeleri için onlara rehberlik ediniz. Bu bölümde cümleleri bulmak yeterlidir. Cümlelerin basit, bileşik veya devrik olup olmadığını tespit etmek öncelikli amaç değildir.

3. Cümleden sonra gelen anlam birimi tamlamalardır. Öğrencilerinizden şiirdeki tamlamaları bulmalarını isteyiniz. Tamlamaların türünü belirlemeleri gerekmemektedir. Öğrencilerin söyledikleri tamlamaları tahtaya yazınız ve sınıfla birlikte değerlendirebilirsiniz.

4. Öğrencilerinize şiirin başlığından ne anladıklarını, başlıkla şiirin içeriği arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını, varsa ne gibi bir ilişki olduğunu sorunuz. Cevapları aldıktan sonra değerlendirme yaparken öğrencilerin “Cazgır”ın, güreş müsabakalarında güreşçileri tanıtan, onlar hakkında bilgi veren ve güreşi kızıştıran kişiye verilen ad olduğunu ve bu anlamda şiirin, tıpkı bir güreş müsabakasında cazgırın güreşi başlatması anı ve o esnada yaşanan seremoniyi anlattığı düşüncesine yoğunlaşmaları için onlara şiirden örnekler veriniz.

5. Öğrencilere şiirde anlamını bilmedikleri sözcükleri sorunuz. Bilinmeyen sözcükleri tahtaya yazınız. Öğrencilerin bu sözcüklerin anlamlarını mısradaki ya da şiirdeki anlamdan hareketle tahmin etmelerini sağlayınız. Buna rağmen öğrenciler sözcüğün anlamını bulamazlarsa sözlüğe bakmalarını isteyiniz.

6. **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3**'ü öğrencilerinize dağıtınız. Öğrencilerin çalışma kâğıdındaki birinci grafikte verilen sıfatların neyin/kimin özellikleri olduğunu bulmaları gerekmektedir. İkinci grafikte ise grafiğin dışındaki dairelerin içinde verilen isimlerin ortak özelliklerinin ortadaki dairenin içine yazılması gerekmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda etkinlikle ilgili gerekli açıklamaları yapınız.

Altıncı Adım:

1. Öğrencilere şiirde gerçek anlamını bildikleri ama imge değeri taşıyan (şiirdeki anlam içerisinde farklı çağrışımlar kazanan) sözcüklerin ya da tamlamaların olabileceğini ifade ediniz. Bu sözcükleri veya tamlamaları beraber bulacağınızı belirterek öğrencilerinize hangi sözcüklerin, tamlamaların gerçekteki anlamından farklı anlamlara sahip olabileceği sorusunu yöneltiniz.

2. Öğrencilerin söyledikleri sözcükleri ya da tamlamaları tahtaya yazınız ve yazılan sözcüklerin şiirde ne gibi anlamlar kazandığını sorunuz. Öğrencilerin verdikleri cevapları şiirin anlamına göre yorumlayıp değerlendiriniz. Bu çalışma esnasında daha çok öğrencilerin aktif olabilmeleri için onlara rehberlik ediniz. Onlara bazı ipuçları vererek düşünmelerini, fikir yürütmelerini ve şiirdeki sözcükler arasında ilişki kurmalarını sağlayınız.

3. Öğrencilere, şiirin beşinci dizesi olan “Ateş alsın büklüm büklüm pazındaki kudret.” mısraından ne anladıklarını sorunuz. Öğrencilerin pazındaki kudretin ateş almasının hangi anlama geldiği konusunda düşüncelerini alınız ve değerlendiriniz.

4. Öğrencilere altıncı dizede geçen “deli fişek” tamlamasının ne/kim için yapılan bir benzetme olduğunu sorunuz. Öğrencilerin verecekleri cevap “pehlivan” olacaktır. Bu durumda “pehlivan” ile “deli fişek” arasında anlam bakımından ne gibi ilişkiler olduğu ile ilgili öğrencilerin fikirlerini alınız.

5. Öğrencilerinize şiirin onuncu mısraı olan “Çıkalım hele meydana yanardağ gibi emret.” dizesinde geçen “yanardağ gibi emret”mek benzetmesinden ne anladıklarını sorunuz. Yanardağ ile pehlivan arasında nasıl bir bağ olduğu konusunda öğrencilerinizden fikir yürütmelerini isteyiniz.

6. Öğrencilerinize aşağıda verilen dizelerin yer aldığı **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4**’ü dağıtınız. Bu dizelerden ne anladıklarını yazmalarını isteyiniz. Özellikle de “göğsü armalı”, “boyları yıldız döker” ve “şahan olup da uçandır” yapılarına yoğunlaşmalarını sağlayınız. Düşüncelerini bu yapılar üzerine kurmaları gerektiğini söyleyiniz.

Yiğitler gelir güreş tutmaya göğsü armalı.
Boyları yıldız döker, omuzları çifte burmalı.
Hoy senin pehlivan dediğin şahan olup da uçandır.

Çalışma kâğıtları toplandıktan sonra yukarıda sıralanan yapıları göz önünde bulundurarak verilen mısraları öğrencilerle birlikte yorumlayınız.

7. Öğrencilerin “Rüzgâr, deme, buluttur. Bulut, deme, dumandır.” dizesinde geçen “rüzgâr-bulut-duman” sözcükleri arasındaki ilişki hakkında fikir yürütmelerini sağlayınız. Bu sözcükler arasında nasıl bir bağ olduğunu ve dizede geçtiği şekilde anlam olarak aralarında nasıl bir kanal kurulduğunu sorunuz.

8. Öğrencilerinize şiirde “Vur ha vur, vur davul” yapısının neden tekrar ettiğini sorunuz. Şiir kişinin bu yapıyı tekraren kullanmasının nedenini tahmin etmelerini isteyiniz. Öğrencilerin düşüncelerini şiirden kanıtlar sunarak değerlendiriniz.

9. Öğrencilere **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-5**’i dağıtınız. Öncelikle öğrencilerden verilen kavram havuzundaki sözcüklerin arasından şiirin anlamı açısından önemli olan sözcüğün ya da yapının (anahtar sözcük/anlam birliği) hangisi olabileceğinin belirlenmesi istenmiştir. Daha sonra havuzdaki sözcükleri kullanarak bir paragraf yazı yazmaları istenmektedir.

Yedinci Adım:

1. Öğrencilerinize şiirdeki kişiyi nasıl tanımlayabileceklerini sorunuz. Burada doğrudan şair sözcüğünü kullanmayınız. Önemli olan öğrencilerin şiirdeki kişiyi/beni tanımlayabilmeleridir.

2. Öğrencilere şiirdeki kişi/ben’in ne anlatmak istediğini, amacının ne olduğunu sorunuz. Fikirlerini ifade ederken şiirden kanıtlar sunmaları gerektiğini ifade ediniz.

3. Öğrencilere bu şiirin şairini nasıl tanımladıklarını ve nelerden hoşlanan biri olduğunu, onun hislerini/düşüncelerini paylaşıp paylaşmadıklarını sorunuz.

4. Öğrencilerinizle şiirden anladıkları (Burada şiirde anlatılanlardan ziyade öğrencilerin şiirden ne anladıkları önemlidir.) temel düşüncenin/ana fikrin ne olduğu konusunda tartışınız. Ama değerlendirme yaparken şiirden kanıtlar sunmalarını isteyiniz. Aldığınız cevapları şiiri temele alarak değerlendiriniz. Öğrencilere Türklerin ata sporu olan güreşle ilgilenip ilgilenmediklerini sorunuz. İlgilenen öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlayınız.

Değerlendirme

1. Öğrencilere, öğrenme süreçlerini gözden geçirebilmeleri için şiir okuma, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin önceki uygulamalara nazaran değişip değişmediğini sorunuz. Ayrıca süreç içinde yapılan hangi etkinlikte kendilerini yeterli, hangi etkinlikte ise yetersiz gördükleri konusunda fikirlerini alınız.
2. Süreç sonunda öğrencilerin durumlarını belirleme amacıyla çalışma kâğıtlarını inceleyiniz ve her bir öğrencinin başarı düzeyini puanlayınız.

Teşekkür ederim.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1

Tekrarlarını Bul



Adı Soyadı: Karadelen Polat

Bir şiir uzmanı olarak "Çazgır" adlı şiirin tekrar eden seslerini/harflerini, kelimelerini, anlamalarını ya da cümlelerini bulabilir misin? Gerekli işaretlemeleri şiir üzerinde yapabilirsin.

Vur ha vur, vur davul, baş pehlivan havası
 Çıksın Bekir, Osman, Mestanağlu, Dülger Ahmet.
Vur ha vur, vur davul, gürelemenin sırası
Davran bre pehlivan ha ömrüne bereket.
 Ateş alsın büklüm büklüm pazındaki kudret.
Davran deli fişek, karayel fırtınası
 Çiğler devirip yenmenin güreşmenin ustası
Vur ha vur, vur davul, dağları taşları titret.
 Dile gelsin Yusuf'un Aliço'nun hatırası
 Çıkalım hele meydana yonardağ gibi emret.

Hey mübarekl Er meydanı bu meydandır.
 Cümle âlem birikmiş işte davullu zurnalı.
 Her biri bir özge diyarda baş pehlivandır.
 Yiğitler gelir güneş tutmaya göğsü armalı.
 Boyları yıldız döker, omuzları şifte burmalı.
 Hoy senin pehlivan dediğin şahan olup da uçandır.
 Rüzgâr, deme, buluttur. Bulut, deme, dumandır.
Vur ha vur, davul, gök yerinden kaymalı.
 Hodri meydan! Vakit tamam, peşrev tamamdır.
 Ha deyince kaldırıp kaldırıp yere vurmali.

Sizce tekrarlar olmasaydı şiir nasıl olurdu? Size göre tekrarların şiir açısından önemi nedir?

Tekrarlar bence şiir yönünden çok önem-
 li bir şey çünkü tekrarlar şiir kafiye
 yapıyor ve şiirin akışını daha güzel ya-
 pıyor.

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2
Cümlelerimi Bul



Adı Soyadı: Murat Tatar

Bu etkinlikte senden şiirin cümlelerini bulman isteniyor. Bulduğun cümlelerin altını çizerek gösterebilirsin. Bir Türkçe öğretmeni olduğunu unutmal ☺

- Vur ha vur, vur davul, baş pehlivan havası.
Çıksın Bekir, Osman, Mestanoğlu, Dülger Ahmet.
Vur ha vur, vur davul, gürlenmenin sırası.
Davran bre pehlivan ha ömrüne bereket.
Ateş alsın buklüm buklüm pazındaki kudret.
Davran deli fişek, kareyel fırtınası.
Çığlar devirip yenmenin güreşmenin ustası.
Vur ha vur, vur davul, dağları taşları titret.
Dile gelsin Yusuf'un Alişan'ın hatırası.
Çıkalım hele meydana yanardağ gibi emret.
Hey mübarek! Er meydarı bu meydandır.
Cümle âlem birikmiş işte davullu zurnalı.
Her biri bir özge diyarda baş pehlivandır.
Yiğitler gelin güreş tutmaya göğsü armalı.
Boyları yıldız döker, amuzları şifte burmalı.
Hoy senin pehlivan dediğin şahon olup da uçandır.
Rüzgâr, deme, buluttur. Bulut, deme, dumandır.
Vur ha vur, davul, gök yerinden kaymalı.
Hadri meydandı Vakıf tamam, peşnev tamamdır.
Ha deyince kaldırıp kaldırıp yere vurmali.

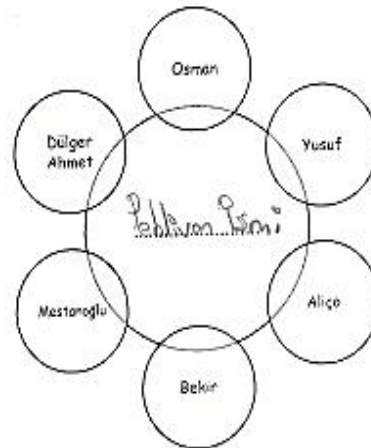
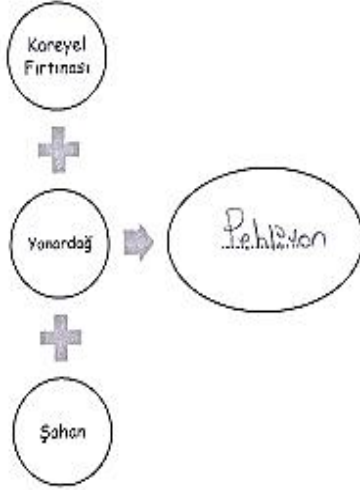


Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3
Kelimeleri İlişkilendir



Adı Soyadı: Kemal Şahin

Bir şiir eleştirmeni olduğunu hayal edip aşağıda verilen birinci grafikteki kelimelerin neyin/kimin sıfatı olduğunu, ikinci grafikte ise dış dairelerdeki isimlerin ortak özelliklerini içteki daireye yazabilir misin? ☺



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4
Mısraları Yorumla



Adı Soyadı: Berna Akman

Ünlü bir şiir eleştirmeni olduğunu hayal et! Aşağıda verilen mısralardan ne anladığını kutucuğa yazabilir misin? ☺

Yiğitler gelir güreş tutmaya göğsü armalı,
Boyları yıldız döker, omuzları çifte burmalı,
Hoy senin pehlivan dediğin şahın olup da uçandır.

1. Mısra = Bu güreşin yiğitler hep son kancayı rakiplerini
yemmiş yiğitler
2. mısra = Burada güreşçilerin uzun boylu olduğunu
ve çok güçlü olduğunu anladım
3. Mısra = Burada ki birbirleriyle yarışan güreşçilerin
Kartal gibi, Şahin gibi güçlü bir kış güreşçilerin

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-5
Kavram Havuzundan Anahtar
Kelimeyi Bul ve Paragraf Yaz



Adı Soyadı: Ümrân Sınık 7-B 292

Öncelikle aşağıdaki tabloda verilen kavram havuzundan şiirin anlamı açısından önemli olan kelimeyi yani anahtar kelimeyi belirleyiniz. Daha sonra şiirdeki anlamı da dikkate alarak kavram havuzundan seçeceğiniz kelimelerle bir paragraf yazı yazınız.

Deli figek, er meydanı, güreş tutmak, davul, zurna, pehlivan, yanardağ, arma, şahan, rüzgâr, pazı, gürllemek, yiğit, kudret, çiğ, dağ, taş, gök, mübarek, diyar, yıldız

Anahtar Kelime

.pehlivan.....

Paragraf

Pehlivan... denince... ota... sonula... birikte... dağ... güreş
davul... zurna... ab... çığ... birsook... ağ... ota... galip
Pehlivan... demek... güreş... tutan... kışıl... pehlivan... denir... güreş... tutmak... denir... ask... kışıl
tanel... bir... f... r... dur... ve... güreş... denir... denir
b... b... g... e... l... e... d... e... ask... güreş... denir... denir
o... p... denir... d... e... denir... k... l... ar... ask... güreş... kışıl...
n... r... s... Pehlivanlar... d... bu... güreş... kışıl... denir...
r... n... e... yiğit... kışıl... denir... denir... pehlivanlar...

EK.7. Talip Apaydın'ın "Isıtan Güneşe Şiir" Adlı Şiirini Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemiyle Çözümleme Amaçlı Hazırlanan Yönerge

Sayın hocam,

Bu yönergede, Talip Apaydın'ın "Isıtan Güneşe Şiir" adlı şiiri modern şiir analiz yöntemlerinden Ontolojik Metin Analizi Yöntemi'yle ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin düzeylerine uygun olarak işlenmiştir. Ontoloji, en basit tanımıyla varlık bilimidir. Ontolojik Metin Analizi Yöntemi ise edebî eserlerin dış yapısından hareketle derin yapıdaki anlama ulaşma çabasıdır. Bu yönergeyle "Etkinliklere Dayalı Ontolojik Metin Analizi Yöntemi'nin Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Şiir Çözümleme Başarılarına ve Şiir Tutumlarına Etkisi" adlı doktora tez çalışmasının uygulamasında kullanılmak üzere veri toplama amaçlanmıştır. Elde edilen veriler başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Emeğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ders: Türkçe

Sınıf: 7

Metin: Talip Apaydın'ın "Isıtan Güneşe Şiir" adlı şiiri.

Yaklaşık Süre: Üç ders saati.

Temel Beceriler: Problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme.

Temel Dil Becerileri: Okuma, konuşma, yazma.

Amaç: Okuduğu şiiri eleştirel olarak ele alma ve çözümleme.

Kazanımlar: Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır. Sözcükleri doğru telaffuz eder. Sözün ezgisine dikkat ederek okur. Şiiri biçim olarak inceler. Şiirde biçimin önemini anlar. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder. Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder. Şiirin bağlamından hareketle sözcük ve sözcük gruplarının anlamlarını çıkarır. Şiirdeki anahtar sözcüğü belirler. Şiirdeki sözcüklerle yeni bir şiir yazar.

Materyaller: Çalışma kâğıtları, TDK Türkçe Sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü.

SÜREÇ

ISITAN GÜNEŞE ŞİİR

Tepelerin güneşe bakan yamaçlarında
Bekledim seni,
Tarlalarda bekledim,
En umutsuz günlerimde,
Karanlıklarda,
Bu kışlar kolay geçmedi güneşim.

Şimdi her sabah kalkınca daha yakın,
Daha cömert, daha iyi,
İliklerime kadar ısıt beni,
Güzel günler benim de hakkım.
Ben gene yeni şeyler öğrendim güneşim,

Başka kuvvetler tanıdım,
Derelerin içinde bir diken tohumu,
Tomurcuk olmuş dünyaya karşı,
Kendime benzettim.

Bir koyun kuzusunu yalıyordu,
Bir kuş yuva yapmış,
Bir yılan gömleğini değiştiriyor,
Sayende güneşim.

Ama hepsinden önce kendimi söylemeliyim,
Bu kış seni en çok ben bekledim,
Güneşim, kardeşim.

Talip Apaydın

Cumhuriyet Dönemi Çocuk Şiirleri Seçkisi

Birinci Adım:

1. Öğrencilerin sözcüklerin doğru telaffuzunu görmelerini ve dolayısıyla şiiri doğru anlamalarını sağlamak için “Isıtan Güneşe Şiir” adlı şiiri “Sesli Okuma” yöntemiyle öncelikle siz okuyunuz. Siz şiiri okurken öğrencilerin ders kitaplarından şiiri takip etmelerini isteyiniz.

2. Okumak için gönüllü olan birkaç öğrenciye şiiri sesli okutunuz. “Söz Korosu” şeklinde de okuma yaptırabilirsiniz. “Güneşim” yapısının geçtiği dizeleri birkaç öğrenciden oluşturacağınız koro, diğer bölümleri de gönüllü olan bir öğrenci seslendirir. Öğrencilerin sözcükleri doğru telaffuz etme, sözün ezgisine dikkat ederek okuma, gerekli yerlerde vurgu, tonlama, duraklama ve ulama yapma gibi ilkeler ışığında okumaları için onlara rehberlik ediniz.

İkinci Adım:

1. Öğrencilerinize “Isıtan Güneşe Şiir” adlı şiirin hangi nazım birimi ile yazıldığını sorunuz. Önceki etkinliklerde nazım biriminin ne olduğu üzerinde durulmuştu.

2. Öğrencilere şiire şekil olarak baktıklarında nelerin dikkat çektiğini sorunuz. Öğrenciler, şiirin beş bölümden meydana gelmiş bir şiir olduğunu ifade edeceklerdir.

Onların düşüncelerini destekleme amaçlı olarak şiir üzerinde göstererek şiirin farklı mısra sayılarından oluşmuş beş bölümden meydana geldiğini söyleyiniz.

3. Öğrencilerinizin daha önce işlenen “Cazgır” ve “Dostlar Beni Hatırlasın” şiirlerinin hangi ölçüyle yazıldıklarını hatırlamalarını sağlayınız. Buradaki amaç, öğrencilerin serbest ölçü ile hece ölçüsü arasındaki farkı görmeleridir.

4. Şiirin nasıl bir ölçüyle yazılmış olabileceği hakkında öğrencilerin düşüncelerini alınız.

5. Öğrencilerin muhtemel cevapları şiirin serbest bir ölçü ile yazıldığı yönünde olacaktır. Cevapları aldıktan sonra ilk bent üzerinde şiirin neden serbest olduğunu, mısralardaki hece sayılarına aşağıdaki gibi dikkat çekerek açıklayınız.

Tepelerin güneye bakan yamaçlarında	14 Hece
Bekledim seni,	5 Hece
Tarlalarda bekledim,	7 Hece
En umutsuz günlerimde,	7 Hece
Karanlıklarda,	5 Hece
Bu kışlar kolay geçmedi güneşim.	11 Hece

Üçüncü Adım:

1. Öğrencilerinize şiirde tekrar eden seslerin veya harflerin, yapıların, sözcüklerin olup olmadığını sorunuz. Varsa, örnek göstermelerini isteyiniz.

2. Öğrencilere, tekrarların şiire ritim veya düzen anlamında ne kazandırdığını sorunuz. Öğrencilerin problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek için fikir alışverişinin rahatlıkla sağlandığı bir ortam oluşturabilirsiniz. Öğrencilere geri bildirimde bulunurken herhangi bir metne şiir kimliği kazandıran unsurların başında tekrarların geldiğini ifade ediniz. Öğrencilerin kuramsal bilgi olarak kafiye veya redif bilmelerinden daha önemli olan şey, bir edebî metin olarak şiiri düz yazıdan ayıran temel hususun sözcüklerin, eklerin, seslerin belli bir düzen dâhilinde bütünlük oluşturması olduğunu hissetmeleridir.

3. Şiir üzerinde aşağıda gösterildiği gibi yapı ve sözcük tekrarlarını işaretleyiniz. Öğrencilere kafiye sözcüğüne başvurmadan şiirde ahengi sağlayan ses, hece, sözcük tekrarlarının olduğunu söyleyiniz. Şiirin en önemli özelliğinin ahenkli söyleyiş olduğunu şiirden örnekler göstererek ifade ediniz. Aşağıda şiir üzerinde bu doğrultuda bir çalışma örneği verilmiştir. Bu etkinliği yürütürken daha çok öğrencilerin aktif olmalarını sağlayınız.

Tepelerin güneye bakan yamaçlarında
 Bekledim seni,
 Tarlalardabekledim,
 En umutsuz günlerimde,
 Karanlıklarda,
 Bu kışlar kolay geçmedi güneşim.

Şimdi her sabah kalkınca **daha** yakın,
Daha cömert, **daha** iyi,
 İliklerime kadar ısıt beni,
 Güzel günler benim de hakkım.
 Ben gene yeni şeyler öğrendim güneşim,

Başka kuvvetler tanıdım,
 Derelerin içinde bir diken tohumu,
 Tomurcuk olmuş dünyaya karşı,
 Kendime benzettim.

Bir koyun kuzusunu yalıyordu,
Bir kuş yuva yapmış,
Bir yılan gömleğini değiştiriyor,
 Sayende güneşim.

Ama hepsinden önce kendimi söylemeliyim,
 Bu kış seni en çok ben *bekledim*,
Güneşim, kardeşim.

4. Öğrencilerinize buraya kadar yapılan çalışmaların şiirin şekli/fiziksel görünüşüyle alakalı olduğunu söyleyiniz. Bu bölümden sonra şiirin derin yapısında saklı olan anlama ulaşma amacıyla etkinlikler yapılacağını ifade ediniz.

Dördüncü Adım:

1. Öğrencilerin şiiri bir bütün yapı olarak anlamaları için öncelikle şiirdeki anlam birlikleri bütünden parçaya doğru incelenmelidir. Bu çalışmayı yapmak için öğrencilere şiirin yer aldığı **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1**'i dağıtınız ve şiirdeki cümleleri tespit etmelerini söyleyiniz. Bu çalışmayı şiirin üzerinde yapabileceklerini belirtiniz. Cümleleri bulmaları yeterlidir. Yapı olarak herhangi bir bilgilendirme yapmaları gerekmemektedir.
2. Çalışma kâğıtları toplandıktan sonra, kâğıtları sahiplerine gelmeyecek şekilde tekrar dağıtınız ve öğrencilerden arkadaşlarının cevaplarını kontrol etmeleri gerektiğini söyleyiniz. Öğrenciler kontrol çalışmasını bitirdikten sonra onlarla birlikte cümleleri

bulunuz. Bu aşamada yine öğrencilerin aktif olmalarını sağlamak için onlara rehberlik ediniz.

3. Herhangi bir metinde cümleden daha küçük anlam birliği tamlamalardır. Öğrencilere şiirin olduğu **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2**'yi dağıtınız ve şiirdeki tamlamaları bulmalarını söyleyiniz. Şiirin üzerinde işaretleme yapabileceklerini belirtiniz. Yine tamlamaların türü üzerinde durmaları gerekmemektedir.

4. Çalışma kâğıtlarını topladıktan sonra öğrencilerin cevaplarını kontrol etmelerini sağlamak için şiirdeki tamlamaları öğrencilerle birlikte bulunuz. Öğrencileri sürece katmak için onlara cevap hakkı verebilirsiniz. Bu bölümde sadece tamlamaları bulmak yeterlidir. Tamlamaların türünü belirlemeye gerek yoktur.

5. Öğrencilere şiirde anlamını bilmedikleri sözcükler olup olmadığını sorunuz. Anlamını bilmedikleri sözcükleri mısradaki/bölümdeki/şiirdeki anlamdan hareketle tahmin etmelerini sağlayınız. Buna rağmen öğrenciler sözcüğün anlamını bulamazlarsa sözlüğe bakmalarına izin veriniz.

6. Öğrencilere şiirde mecaz anlamda kullanılan sözcüklerin olup olmadığını sorunuz. Varsa bu sözcüklerin gerçek anlamlarının ne olduğunu veya şiirdeki anlam ile gerçek anlam arasında nasıl bir ilişki olabileceğini öğrencilerinizle tartışınız.

7. Öğrencilere şiirde geçen sözcükleri kendilerine verilecek olan tablolara göre sınıflandırmalarını söyleyiniz. Bu uygulamaya geçmeden önce **Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3**'ü öğrencilerinize dağıtınız.

Beşinci Adım:

1. Öğrencilere gerçek anlamını bildikleri ama şiirde imge kimliğine bürünmüş olan sözcüklerin olabileceğini ifade ediniz. Yani özellikle şiir gibi sezgiye dayalı edebî metinlerde sözcüklerin gerçek anlamının dışında çağrıştırdığı anlamların olabileceğini söyleyiniz. Öğrencilerinize imge değeri kazanmış olan sözcükleri birlikte bulacağınızı söyleyerek hangi sözcüklerin gerçek anlamın dışında şiirde farklı anlamlara sahip olabileceği sorusunu yöneltiniz.

2. Öğrencilerin imge olduğunu düşündükleri sözcükleri tahtaya yazınız ve daha sonra yazılan sözcüklerin ne gibi anlamları olduğu hakkında fikir üretmelerine imkân sağlayınız. Öğrencilerin verdikleri cevapları şiirin bağlamından hareketle yorumlayıp

değerlendiriniz. Bu noktada daha çok öğrencilerin aktif olmaları için onlara rehberlik ediniz.

3. Öğrencilere ikinci bölümünün/bendinin “Şimdi her sabah kalkınca daha yakın, / Daha cömert, daha iyi, / İliklerime kadar ısıt beni,” mısralarının hangi anlamları çağrıştırdığını ve bunu diyen birinin hangi duygular içinde olabileceğini sorunuz. Öğrencilerin bu mısralarda geçen “daha yakın, daha cömert, daha iyi” yapılarına yoğunlaşmalarını sağlayınız. Bu yapılardan ne anladıklarını ifade etmelerini isteyiniz.

4. Şiirin üçüncü bölümünde şiir kişisi dereler içindeki diken tohumunu kendisine benzetmiştir. Öğrencilere bu bentten ne anladıklarını sorunuz ve bu benzetmeyi keşfetmelerini sağlayınız. Şiir kişinin bu benzetmeyle kendisi hakkında neler söylemek istediğini bulmaları için onları yönlendiriniz.

Başka kuvvetler tanıdım,
Derelerin içinde bir diken tohumu,
Tomurcuk olmuş dünyaya karşı,
Kendime benzettim.

5. Öğrencilere birinci bölümde en çok dikkat çeken veya sıkça kullanılan ekin hangisi olduğunu sorunuz. Aşağıda da gösterildiği gibi bu bölümde çokluk/çoğul eki olan “-lar/-ler” tekraren tercih edilmiştir. Öğrencilerin muhtemel cevapları çokluk ekinin dikkat çekecek şekilde kullanıldığı yönünde olacaktır. Çalışmanın devamında şiir kişinin bu eki neden sıkça kullanmış olduğunu sorunuz. Öğrencilere düşüncelerini çoğul ekinin anlamından hareketle geliştirebileceklerini söyleyiniz. Öğrencilerin düşüncelerini aldıktan sonra şiir kişinin özellikle de “günlerimde, karanlıklarda, kışlar” yapılarında, geçmeyen ve sıkıntı veren kışın uzunluğuna vurgu yapmak için “kış ya da karanlık” yerine bu sözcüklerin çokluk şekillerini kullandığını ifade ediniz. Yani öğrencilerinize çoğul ekinin rasgele kullanılmadığını, şiir kişinin özel seçimi olduğunu ve şiirin anlamına katkıda bulunduğunu hissettiriniz.

Tepelerin güneye bakan yamaçlarında
Bekledim seni,
Tarlalardabekledim,
En umutsuz günlerimde,
Karanlıklarda,
Bu kışlar kolay geçmedi güneşim.

6. Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4’ü öğrencilerinize dağıtınız. Öğrencilere çalışma kâğıdında şiirdeki sözcüklerden oluşan bir kavram havuzu olduğunu ve öncelikle bu kavram havuzundan şiirin anahtar sözcüğünü bulmaları gerektiğini söyleyiniz. Daha sonra yine

kavram havuzundaki sözcükleri kullanarak bir dördlükten oluşan kısa bir serbest ölçülü şiir yazmalarını isteyiniz.

Yedinci Adım:

1. Öğrencilere şiir kişisini nasıl tanımlayabileceklerini sorunuz. Öğrencilerin şiir dışına çıkmamaları için doğrudan şair sözcüğünü kullanmayınız. Çünkü esas olan öğrencilerin şiirdeki kişiyi veya karakteri tanımlayabilmeleridir.
2. Öğrencilere şiirdeki kişi/ben ile “Güneş” arasında nasıl bir ilişki olduğunu ya da şiirdeki kişiye göre “Güneş”in hem dünya için hem de insanlar için ne ifade ettiğini sorunuz.
3. Öğrencilere bu şiirin şairini nasıl tanımladıklarını ve onun hissettiği veya düşündüğü şeyleri paylaşp paylaşmadıklarını sorunuz.
4. Öğrencilerinize şiirden anladıkları temel düşüncenin/ana fikrin ne olduğunu sorunuz. Burada önemli olan öğrencilerin şiirden hareketle ulaştıkları düşüncedir. Yani şiirin ne anlattığından ziyade öğrencilerin şiirden ne anladıkları önemlidir. Aldığınız cevapları şiiri temele alarak değerlendiriniz ve geri bildirimde bulununuz.

Değerlendirme

1. Öğrencilere, öğrenme sürecini değerlendirmeleri için şiir okuma, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin yeterli olup olmadığını sorunuz. Ayrıca süreç içinde kendilerini hangi etkinlikte yeterli, hangi etkinlikte ise yetersiz gördüklerini sorunuz.
2. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda verilen Okuma Becerisi Gözlem Formu’nu kullanarak öğrencilerin süreç içerisindeki durumlarını değerlendiriniz.
3. Süreç sonunda öğrencilerin durumlarını belirleme amacıyla çalışma kâğıtlarını inceleyiniz ve her bir öğrencinin başarı düzeyini puanlayınız.

Teşekkür ederim.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-1

Cümleleri Bul



Adı Soyadı: İlayda Cindilli 724

Aşağıda verilen "Isıtan Güneşe Şiir" adlı şiirin cümlelerini bulabilir misin? Bulduğun cümlelerin altını çizerek gösterebilirsin. Bir Türkçe öğretmeni olduğunu unutma! ☺

Tepelerin güneye bakan yamaçlarında

Bekledim seni,

Tarlalarda bekledim,

En umutsuz günlerimde,

Karanlıklarda,

Bu kışlar kolay geçmedi güneşim.

Şimdi her sabah kalkınca daha yakın,

Daha cömert, daha iyi,

İliklerime kadar ısıt beni,

Güzel günler benim de hakkım.

Ben gene yeni şeyler öğrendim güneşim,

Başka kuvvetler tanıdım,

Derelerin içinde bir diken tohumu

Tamircuk olmuş dünyaya karşı,

Kendime benzettim.

Bir koyun kuzusunu yalıyordu,

Bir kuş yuva yapmış

Bir yılan gömleğini değiştiriyor,

Sayende güneşim.

Ama hepsinden önce kendimi söylemeliyim,

Bu kış seni en çok ben bekledim,

Güneşim, kardeşim.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-2

Tamlamaları Bul



Adı Soyadı: Dilara Xeleşoğlu 7-B 178

Aşağıdaki "Isıtan Güneşe Şiir" adlı şiirde geçen tamlamaları bulabilir misin? Bulduğun tamlamaları altını çizerek gösterebilirsin. Türkçe konusunda uzman bir araştırmacı olduğunu unutma! ☺



Tepelerin güneye bakan yamaçlarında

Bekledim seni,

Tarlalarda bekledim,

En umutsuz günlerimde,

Karanlıklarda,

Bu kışlar kolay geçmedi güneşim.

Şimdi her sabah kalkınca daha yakın,

Daha cömert, daha iyi,

İliklerime kadar ısıt beni,

Güzel günler benim de hakkım.

Ben gene yeni şeyler öğrendim güneşim,

Başka kuvvetler tanıdım,

Derelerin içinde bir diken tohumu,

Tamircuk almış dünyaya karşı,

Kendime benzettim.

Bir koyun kuzusunu yalıyordu,

Bir kuş yuva yapmış,

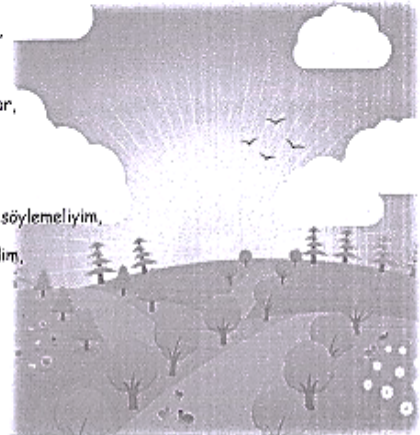
Bir yılan gömleğini değiştiriyor,

Sayende güneşim.

Ama hepsinden önce kendimi söylemeliyim,

Bu kış seni en çok ben bekledim,

Güneşim, kardeşim.



Öğrenci Çalışma Kâğıdı-3
Kelimeleri Sınıflandır



Adı Soyadı: Yusuf Suci 695 7-2

Sözcük bilgisi alanında uzman olduğunu düşünüp "Isıtan Güneşe Şiir" adlı şiirin kelimelerini aşağıda verilen tablolara göre sınıflandırabilir misin?

Olumlu Çağrışıma Olan Beş Kelime	Sabah
	Cumartesi
	İkinci günler
	Seyir
	Uzunluğun

Doğa ile ilgili Olan Beş Kelime	Taş
	Türk
	Kıyım
	Yıkım
	Çiğdem



Olumsuz Çağrışıma Olan Beş Kelime	Uzunluğun günler
	İkinci geceleri
	Yıkım
	Yıkım
	Yıkım

Renk Çağrışıma Olan Beş Kelime	güneş
	yıkım gömleğini değiştiriyor
	Tamam
	buş
	Yıkım

Öğrenci Çalışma Kâğıdı-4
Kavram Havuzundan Anahtar
Kelimeyi Bul ve Şiir Yaz



Adı Soyadı: Dilara Kırmızıbiber 624

Öncelikle aşağıdaki tabloda verilen kavram havuzundan şiirin anlamı açısından önemli olan kelimeyi yani anahtar kelimeyi seçiniz. Daha sonra şiirdeki anlamı da dikkate alarak kavram havuzundan seçeceğiniz kelimelerle bir dörtlük şeklinde serbest ölçülü şiir yazınız.

Tohum, kuş, koyun, güzel, kış, kardeş, güneş, ısıtmak, dere, sabah, umut, karanlık, tarla, tepe

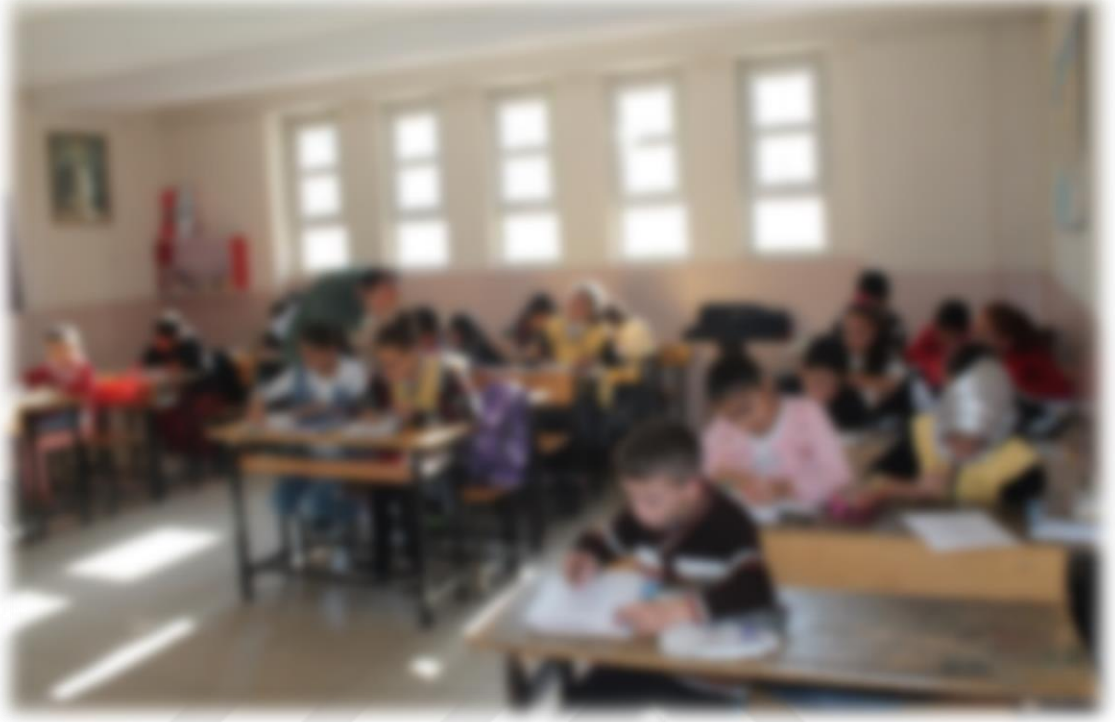
Anahtar Kelime

Güneş.....

Şiir

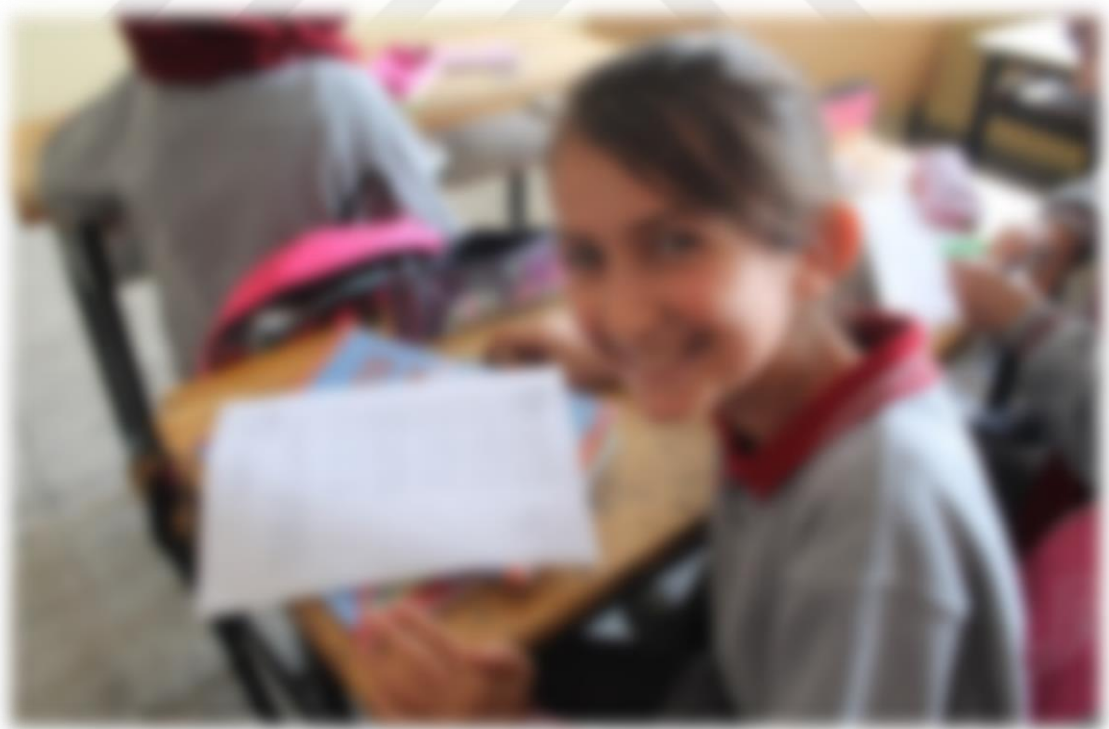
Yaz demek güneş demek
Isıt bizi ey güneş!
Aydınlat bizi ey güneş!
Eğlendir bizi ey güneş!
Kış bitti ey güneş!

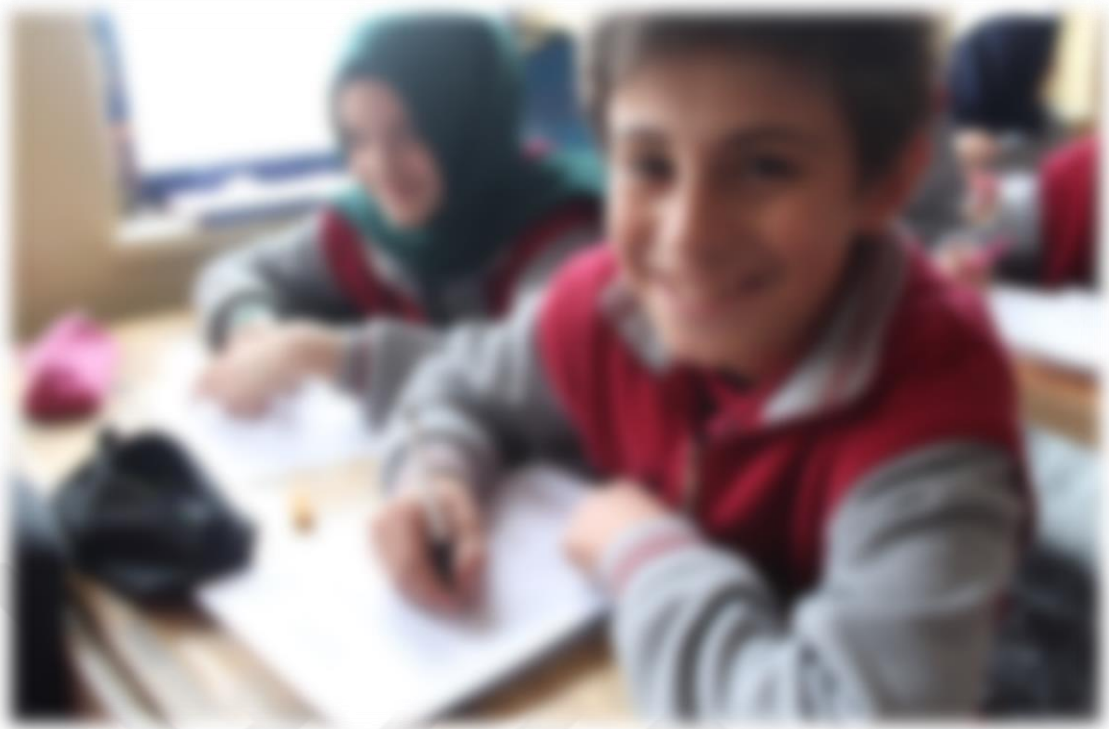


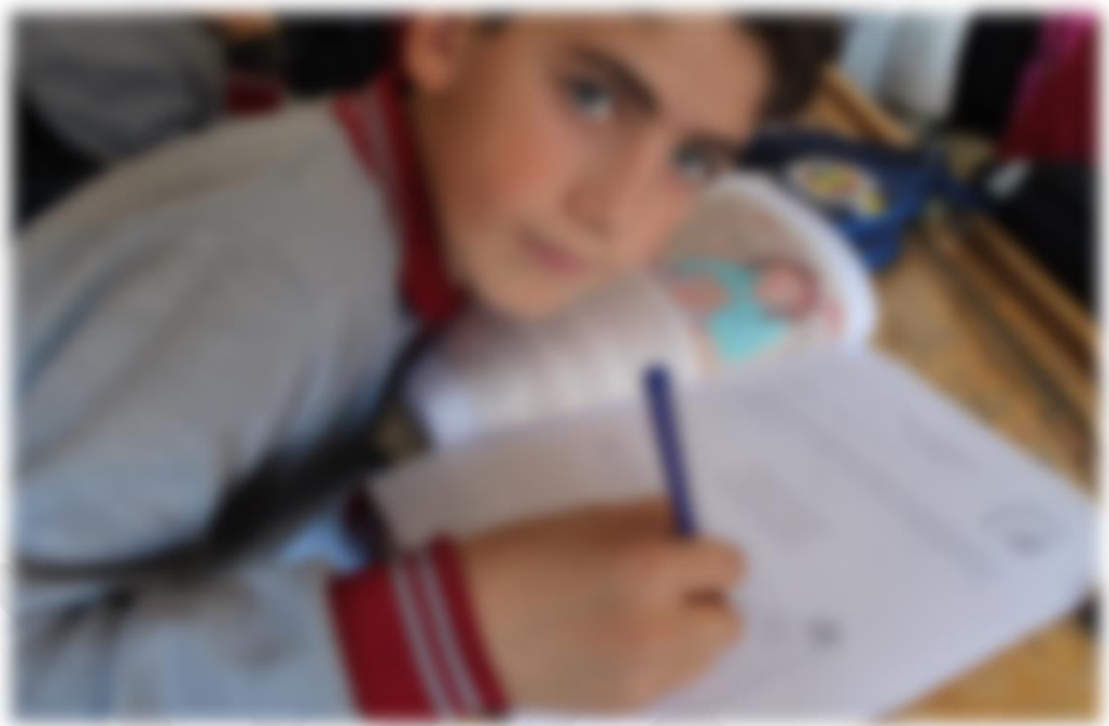
Ek.8. Uygulamalar Sırasında Çekilen Kareler¹⁰

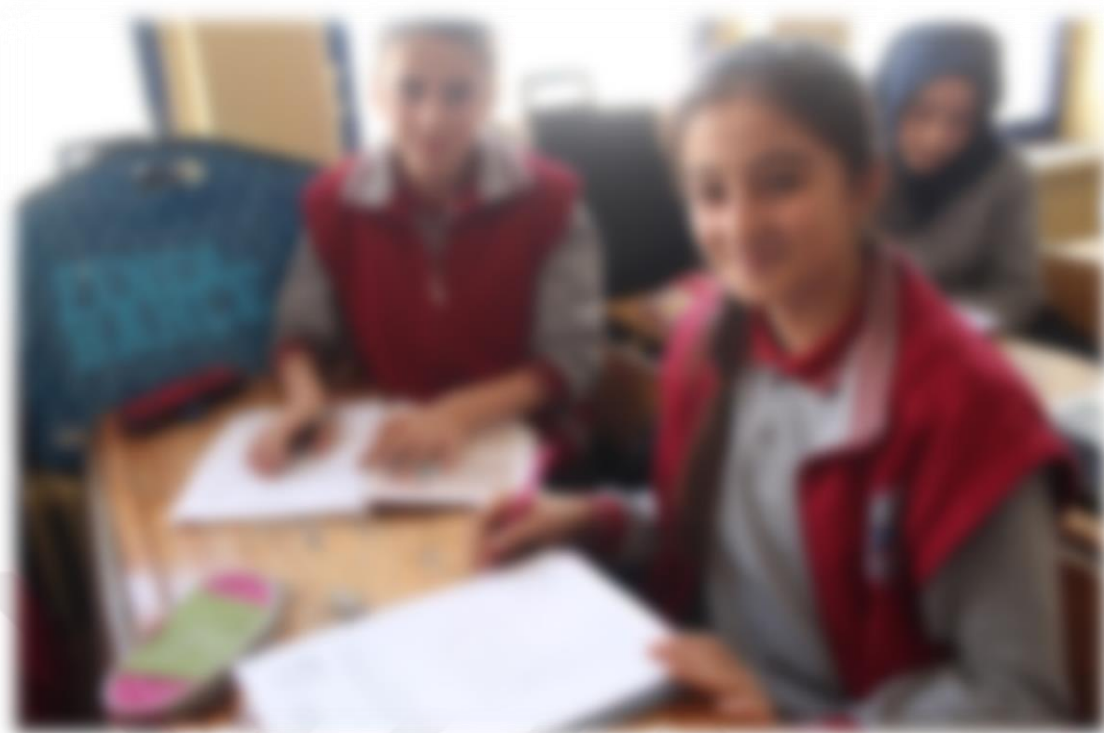
¹⁰ Fotoğraflar ders öğretmenlerinin ve öğrencilerin izni dâhilinde çekilmiştir.



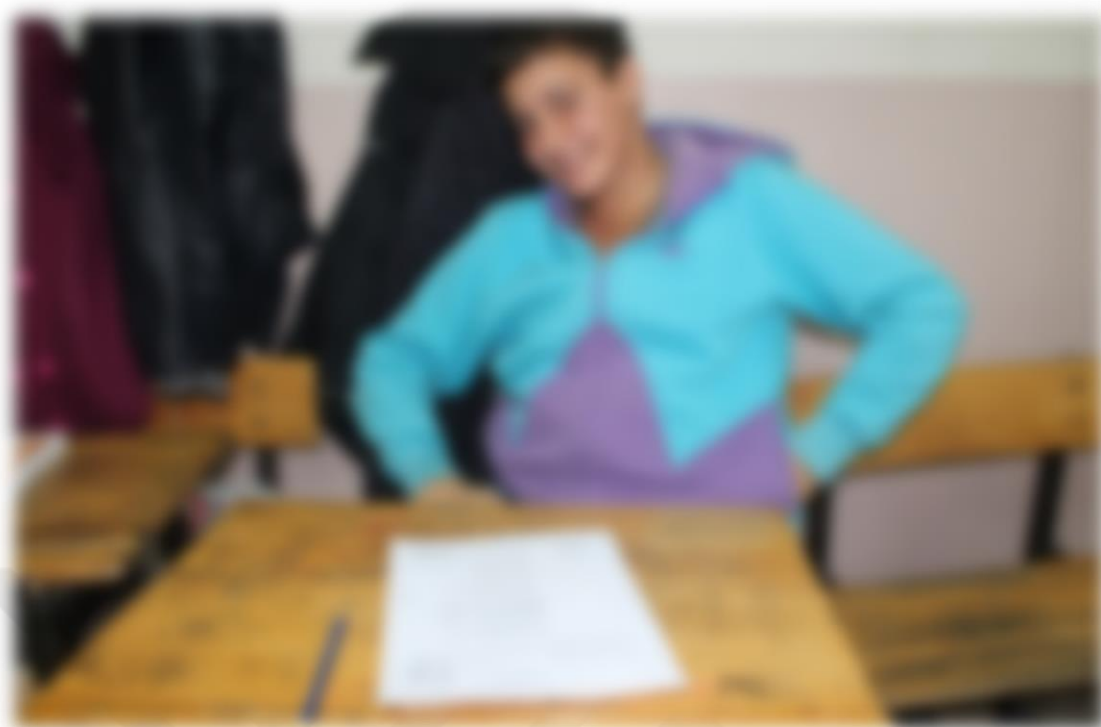
















Ek.9. Araştırma İznine Dair Erzurum İl Millî Eğitim Müdürlüğünden Alınan Belge



T.C.
ERZURUM VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 36648235/605/10428313
Konu: Araştırma İzni

15.10.2015

ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Personel Daire Başkanlığı)
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

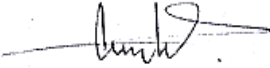
İlgi : a) 01/10/2015 tarihli ve 1500072249 sayılı yazınız.
b) 01/10/2015 tarihli ve 1500072275 sayılı yazınız.

Üniversiteniz, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümü Öğretim üyelerinden ve Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Doktora öğrencisi İzzet ŞEREF'in tez çalışmaları kapsamında ilimiz okullarında araştırma yapma isteklerini kabulüne ilişkin 13/10/2015 tarihli ve 10310686 sayılı onay yazısı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Turan BAĞAÇLI
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aşlı ile Aynıdır
15.10.2015

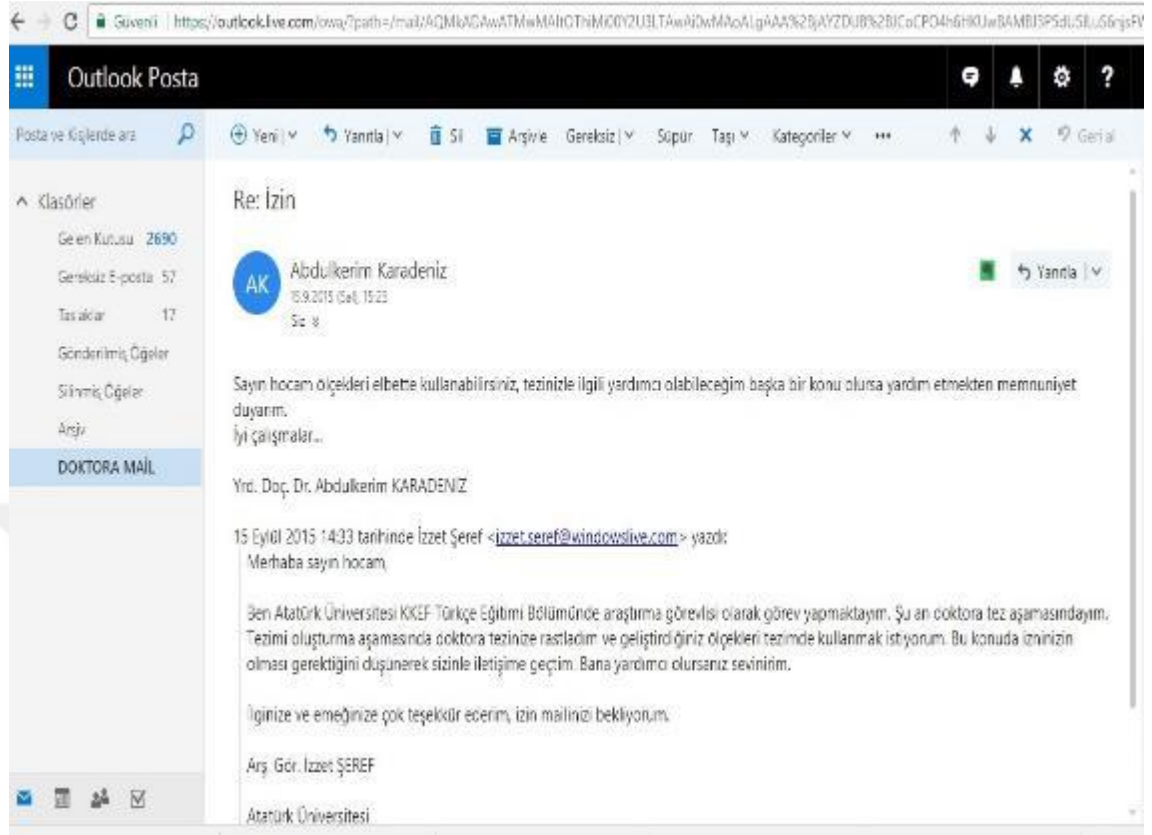

Selçuk DILER
Memur

Yönetim Cad. Valilik Binası Kat:4 Yakutiye ERZURUM
Elektronik Ağ: <http://erzurum.meb.gov.tr>
e-posta: stratejigelistirme25@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Çiğdem HOPUR Şb.Mdr.
Tel: (0 442) 234 4800
Faks: (0 442) 235 1032

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 38e9-e9ef-3775-8fda-4868 kodu ile teyit edilebilir.

Ek.10. ŞTÖ'nün Kullanımına Dair İzin Yazısı



Ek.11. Şiir Çözümleme Formu (ŞÇF)

Adı Soyadı:	Cinsiyet: K () E ()
ŞİİR ÇÖZÜMLEME FORMU	
<i>Sevgili öğrenciler, Bu form sizin şiir çözümleme başarınız hakkında bilgi edinmek için geliştirilmiştir. Kesinlikle bir sınav değildir. Bu sebeple soruların tek bir doğru cevabı yoktur. Lütfen soruları sadece kendi düşüncelerinize göre cevaplayınız. Düşüncelerinizi olduğu gibi yazmaktan çekinmeyiniz. Soruları şiiri göz önünde bulundurarak cevaplayınız. Katkınız için teşekkür ederim.</i>	
Türkçe dersini sevme durumunuzu işaretleyiniz. Hiç sevmiyorum ☐ Biraz seviyorum ☐ Seviyorum ☐ Çok seviyorum ☐	
Şiir sevme durumunuzu işaretleyiniz. Hiç sevmiyorum ☐ Biraz seviyorum ☐ Seviyorum ☐ Çok seviyorum ☐	
Geçen yılki Türkçe ders notunuzu yazınız:	
SORULAR	
S.1. Ekte verilen “Çoban Çeşmesi” adlı şiiri <u>şekil özellikleri</u> açısından inceleyiniz. S.2. Size göre şiiri <u>anlamanıza yardımcı olan kelimeler ya da tamlamalar</u> hangileridir? Şiirden hareketle bu kelimeleri veya tamlamaları açıklayınız. S.3. Şiirde <u>gerçek anlamın dışında</u> kullanılan kelimeleri/tamlamaları bulunuz ve hangi anlamda kullanıldıklarını yazınız. S.4. Şiirdeki <u>ben</u> (konuşan, ifade eden kişi) nasıl biridir? Tanımlayınız. S.5. Şiirden hareketle <u>şiiri yazan şairin nasıl biri olduğunu</u> yazınız. S.6. Şiirden hareketle ulaştığınız <u>evrensel düşünce</u> nedir? Kısaca ifade ediniz.	
Çoban Çeşmesi	
Derinden derine ırmaklar ağlar, Uzaktan uzağa çoban çeşmesi. Ey suyun sesinden anlayan bağlar, Ne söyler şu dağa çoban çeşmesi? “Gönlünü Şîrîn’in aşkı sarınca Yol almış hayatın ufuklarınca, O hızla dağları Ferhat yarıncı	

Başlamış akmağa çoban çeşmesi...”

O zaman başından aşkındı derdi,
Mermeri oyardı, taşı delerdi.
Kaç yanık yolcuya soğuk su verdi,
Değdi kaç dudağa çoban çeşmesi!

Vefâsız Aslı’ya yol gösteren bu,
Kerem’in sazına cevap veren bu,
Kuruyan gözlere yaş gönderen bu...
Sızmadı toprağa çoban çeşmesi.

Leylâ gelin oldu, Mecnun mezarda,
Bir susuz yolcu yok şimdi dağlarda.
Ateşten kızaran bir gül arar da
Gezer bağdan bağa çoban çeşmesi.

Ne şâir yaş döker, ne âşık ağlar,
Târîhe karıştı eski sevdâlar.
Beyhûde seslenir, beyhûde çağlar,
Bir sola, bir sağa çoban çeşmesi!..

Ek.12. Şiir Tutum Ölçeği (ŞTÖ)

Aşağıda şiire yönelik tutuma ilgili ifadeler bulunmaktadır. Lütfen sizin düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi, sağında yer alan derecelemeye göre işaretleyiniz. Örneğin birinci ifadeye tamamen katılıyorsanız maddenin sağında 5'i daire içine alınız. Ölçekte toplam 25 madde bulunmaktadır. Lütfen her bir maddeyi dikkatlice okuyun. Düşüncenizi en iyi temsil eden ifadeyi daire içine alınız.

Tamamen Katılıyorum için, 5'i; Katılıyorum için, 4'ü; Kararsızım için, 3'ü; Katılmıyorum için, 2'yi; Hiç Katılmıyorum için, 1'i daire içine alınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

SEÇENEKLER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Şiir okumak benim için doğal bir ihtiyaçtır.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Düzenli olarak şiir okurum.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Bir şiiri okumak bana zevk verir.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Şiirin, edebiyatın seçkin türlerinden biri olduğuna inanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Şiir dinlemek çok hoşuma gider.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Şiir çözümlemek hoşuma gider.	☐	☐	☐	☐	☐
7. İyi yazılmış bir şiir bende her zaman güzel duygular uyandırır.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Şiir okumak ve ezberlemek beni eğlendirir.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Bir şiir sunumu hazırlamak ve şiiri topluluk önünde okumak bana zevk verir.	☐	☐	☐	☐	☐
10. İnsanların şiir yazmasa bile mutlaka okuması gerektiğini düşünürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Bir şiiri okumak ve çözümlemek bana sıkıntı verir.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Okuduğum bir şiiri açıklamakta sıkıntı çekerim.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Şiir okumak bence gereksizdir.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Şiir okumaktan hazzetmem.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Şiir yalnızca iyi bir edebiyat eğitimi almış kişilerin ilgileneceği bir alandır.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Şiir çözümlemek eleştirel düşünme becerisini geliştirir.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Şiir çözümlemek problem çözüme becerisini geliştirir.	☐	☐	☐	☐	☐
18. Şiir çözümlemek yaratıcı düşünme becerisini geliştirir.	☐	☐	☐	☐	☐
19. Şiir okumak estetik duyarlılığı geliştirir.	☐	☐	☐	☐	☐
20. Estetik duyarlılığa sahip insanların şiirden zevk alması gerektiğini düşünürüm.	☐	☐	☐	☐	☐

Ek.13. Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form, Türkçe derslerinde yaptığımız şiir dersleri hakkında görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki soruların doğru cevabı olmayıp doğru cevap sizin görüşlerinizdir. Lütfen soruları sadece kendi düşüncelerinize göre cevaplayınız. Düşüncelerinizi olduğu gibi söylemekten çekinmeyiniz. Katkınız için teşekkür ederim.

1. Şiir çalışmaları dersimiz, şiir hakkındaki düşüncelerinizi nasıl etkilemiştir? Lütfen ifade ediniz.

.....

.....

.....

2. Yapılan şiir etkinliklerinin size yararı oldu mu? Lütfen nedenleri ile birlikte söyleyiniz.

.....

.....

.....

3. Gerçekleştirdiğimiz şiir etkinliklerinin ne gibi yönleri dikkatinizi çekti? Lütfen belirtiniz.

.....

.....

.....

4. Yaptığımız şiir etkinliklerinden zevk almadığınız etkinlikler oldu mu? Olduysa lütfen hangi etkinliklerden neden zevk almadığınızı anlatınız.

.....

.....

.....

5. Şiir incelemelerinde kullandığımız diğer okullarda ve sınıflarda da uygulanmasını tavsiye eder misiniz? Nedeni ile birlikte ifade ediniz.

.....

.....

.....

Eklemek istediğiniz başka düşünceleriniz varsa lütfen belirtiniz:

.....

.....

.....



Ek.14. Verilere İlişkin Normallik Değerleri ve Normallik Testi Sonuçları

1. O₁ D₁ ve K₁ Öğrencilerinin ŞÇF'ye İlişkin Ön Test Normallik Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	Medyan	SD	Çarpıklık	Basıklık
D ₁	17	9.41	7.00	6.36	.921	1.501
K ₁	17	6.64	5.00	6.99	1.520	2.475

2. O₁ D₁ ve K₁ Öğrencilerinin ŞÇF'ye İlişkin Ön Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D ₁	.935	.262
K ₁	.844	.009

3. O₁ D₁ ve K₁ Öğrencilerinin ŞÇF'ye İlişkin Son Test Normallik Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	Medyan	SD	Çarpıklık	Basıklık
D ₁	17	21.88	16.00	11.86	1.007	-.120
K ₁	17	7.47	7.00	5.10	.520	-1.298

4. O₁ D₁ ve K₁ Öğrencilerinin ŞÇF'ye İlişkin Son Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D ₁	.874	.026
K ₁	.934	.252

5. O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin ŞÇF'ye İlişkin Ön Test Normallik Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	Medyan	SD	Çarpıklık	Basıklık
D ₂	21	13.33	11.00	8.54	2.253	5.677
K ₂	21	8.66	9.00	5.27	.720	.539

6. O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin ŞÇF'ye İlişkin Ön Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D ₂	.742	.000
K ₂	.919	.081

7. O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin ŞÇF'ye İlişkin Son Test Normallik Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	Medyan	SD	Çarpıklık	Basıklık
D ₂	21	20.61	21.00	8.83	.489	-.216
K ₂	21	9.90	8.00	7.36	.941	1.463

8. O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin ŞÇF'ye İlişkin Son Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D ₂	.959	.496
K ₂	.935	.176

9. O₁ D₁ ve K₁ Öğrencilerinin ŞTÖ'ye İlişkin Ön Test Normallik Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	Medyan	SD	Çarpıklık	Basıklık
D ₁	17	74.94	76.00	8.42	-.934	.974
K ₁	17	70.05	73.00	17.94	-.329	-1.258

10. O₁ D₁ ve K₁ Öğrencilerinin ŞTÖ'ye İlişkin Ön Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D ₁	.923	.168
K ₁	.926	.183

11. O₁ D₁ ve K₁ Öğrencilerinin ŞTÖ'ye İlişkin Son Test Normallik Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	Medyan	SD	Çarpıklık	Basıklık
D ₁	17	75.94	75.00	14.32	-.825	1.254
K ₁	17	80.23	83.00	16.14	-.733	.090

12. O₁ D₁ ve K₁ Öğrencilerinin ŞTÖ'ye İlişkin Son Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D ₁	.922	.162
K ₁	.942	.338

13. O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin ŞTÖ'ye İlişkin Ön Test Normallik Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	Medyan	SD	Çarpıklık	Basıklık
D ₂	21	71.19	70.00	13.14	.268	-.646
K ₂	21	76.76	77.00	10.00	-.099	-.823

14. O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin ŞTÖ'ye İlişkin Ön Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D ₂	.950	.337
K ₂	.964	.596

15. O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin ŞTÖ'ye İlişkin Son Test Normallik Değerleri

Gruplar	n	$\bar{X}$	Medyan	SD	Çarpıklık	Basıklık
D ₂	21	69.66	73.00	17.39	-.351	-.764
K ₂	21	74.38	77.00	12.37	-.517	1.419

16. O₂ D₂ ve K₂ Öğrencilerinin ŞTÖ'ye İlişkin Son Test Normallik Testi Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk	
	İstatistik	p
D ₂	.960	.511
K ₂	.965	.630

ÖZ GEÇMİŞ

1987 yılında Gaziantep’te doğdu. İlk ve orta öğrenimini aynı şehirde tamamladıktan sonra 2005 yılında Ege Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünü kazandı. Bu bölümden 2010 yılında mezun oldu. Aynı yıl ÖYP programı kapsamında Hakkâri Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde araştırma görevlisi olarak çalışmaya başladı. 2011 yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı. Aynı zamanda Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak görev yaptı. 2012-2013 öğretim yılında Yunus Emre Enstitüsünün görevlendirmesiyle Yemen Sana’a Üniversitesi Diller Fakültesi Türk Dili ve Tercüme Bölümünde Türk dili okutmanı olarak çalıştı. 2013 yılından beri Atatürk Üniversitesi KKEF Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında araştırma görevlisi olarak kariyerine devam etmektedir. Evli ve bir çocuk babasıdır.