

Edebiyat Eğitiminde Mekân ve Coğrafya:Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarının Edebî Coğrafya Perspektifiyle İncelenmesi*

Space and Geography in Literature Education: An Examination of Turkish Language and Literature Textbooks from the Perspective of Literary Geography in the Turkish Century Education Model

Orhan Gazi Gökçe**

Özet

Bu çalışma, edebiyat eğitimi ile mekân ve coğrafya arasındaki ilişkiyi lise düzeyindeki Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Modern edebiyat kuramları, mekânın anlatının edilgen bir unsuru değil anlam kuran, temayı yönlendiren ve karakter inşasını belirleyen kurucu bir yapı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu kuramsal çerçeveden hareketle araştırmada, 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan ve aşamalı olarak okutulmaya başlanan Hazırlık, 9. ve 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında mekân unsurunun hangi işlevlerle ele alındığı incelenmiştir. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımı kapsamında doküman incelemesi ve yorumlayıcı metin çözümlemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Öğretim programı, ders kitaplarında yer alan edebî metinler ve bu metinlere eşlik eden etkinlikler mekânın anlam kurucu işlevi bağlamında analiz edilmiştir. Bulgular, mekân öğretiminin sınıf düzeylerine göre işlev değiştirerek yapılandırıldığını göstermektedir. Hazırlık sınıfında mekân kültürel bellek ve medeniyet bilinci ekseninde ele alınırken 9. sınıfta yaşam biçimini ve üretim ilişkilerini belirleyen somut bir çevre olarak sunulmakta; 10. sınıfta ise estetik, psikolojik ve değer üretici bir yapı hâline gelmektedir. Çalışma, lise düzeyinde mekân öğretiminin aşamalı bir model doğrultusunda yapılandırıldığını ortaya koymakta ve edebî coğrafya kuramı ile edebiyat eğitimi arasında sistematik bir köprü kurmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Edebiyat eğitimi, mekân, edebî coğrafya, kültürel bellek, kimlik.*

Abstract

This study aims to examine the relationship between literary education and space and geography within the context of Turkish Language and Literature teaching at the high school level. Modern literary theories reveal that space is not a passive element of narrative but a constitutive structure that constructs meaning, directs

* Geliş Tarihi: 03.01.2026 / Kabul Tarihi: 06.05.2026

** Dr. Öğretim Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, orhangazi.gokce@gop.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3787-7960

*** Bu makaleyi şu şekilde kaynak gösterebilirsiniz / To cite this article (APA):

Gazi, O. G. (2026). Edebiyat eğitiminde mekân ve coğrafya: Türkiye yüzyılı maarif modeli Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının edebî coğrafya perspektifiyle incelenmesi. TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi. (47). 9-33. DOI: 10.64985/tybakademi.1855329

the theme, and determines character building. Based on this theoretical framework, the research examines the functions of the space element in the preparatory, 9th, and 10th grade Turkish Language and Literature textbooks prepared according to the 2024 Turkish Century Education Model and gradually introduced. The research was conducted using document analysis and interpretive text analysis methods within the framework of a qualitative research approach. The curriculum, literary texts included in the textbooks, and the activities accompanying these texts were analyzed in the context of the meaning-constructing function of space. The findings show that the teaching of space changes its function according to the grade level. While space is addressed in the preparatory class in the context of cultural memory and civilizational awareness, in the 9th grade it is presented as a concrete environment that determines lifestyle and production relations; In the 10th grade, it becomes an aesthetic, psychological, and value-producing structure. The study reveals that the teaching of space at the high school level is structured according to a phased model and establishes a systematic bridge between literary geography theory and literature education.

Keywords: *terature education, place, literary geography, cultural memory, identity.*

Extended Abstract

Introduction

The theoretical framework is informed by spatial literary studies and interdisciplinary discussions on space. Rather than viewing space as a neutral container of events, the study adopts a relational and meaning-generating understanding of spatiality. Space is approached as a dynamic structure that shapes narrative development, thematic depth, and character construction. The study also draws on poetic and experiential conceptions of space, which emphasize memory, imagination, and lived experience. Within this framework, space is treated as a pedagogically significant category that can foster deeper literary comprehension and cultural awareness.

Method

The research employs a qualitative research design based on document analysis and interpretive textual analysis. The official curriculum document and the three textbooks (Preparatory, 9th, and 10th grades) constitute the primary data sources. Texts were selected according to predefined criteria: (1) explicit or implicit emphasis on spatial elements, (2) presence of spatially oriented activities, and (3) thematic relevance to geography, place, environment, or spatial identity. The selected literary texts and accompanying instructional activities were analyzed to identify the functions attributed to space. The analysis focused on how space operates narratively, thematically, culturally, and pedagogically across grade levels.

Findings

The findings indicate that spatial representation in the textbooks follows a developmental progression aligned with grade levels. In the Preparatory class, space functions primarily as a carrier of cultural memory and civilizational consciousness. Literary texts emphasize cities, historical environments, and symbolic spaces that connect students to collective memory and cultural heritage. Space here serves

as a mediating structure between literature and identity formation. In the 9th grade, spatial elements are more concretely associated with climate, production, environment, and daily life. Space becomes a socio-geographical determinant shaping lifestyles and human relations. The relationship between geography and narrative context becomes more visible, and students are encouraged to analyze how environment influences characters and events. In the 10th grade, especially in poetic texts, space acquires an aesthetic and psychological dimension. Natural landscapes, regional references, and environmental imagery function as emotional and symbolic structures. Space becomes internalized, operating as a vehicle for tension, longing, belonging, and existential reflection. Across all levels, space appears to play a central role in literary meaning-making. However, this role is not consistently framed within an explicit conceptual structure. Spatial functions are embedded in texts and activities, yet the curriculum does not systematically define space as a core analytical category.

Discussion

The results demonstrate that literature education implicitly incorporates spatial thinking but lacks a structured pedagogical articulation of spatial literacy. The progression from memory-centered symbolic spaces to socio-geographical contexts and finally to aesthetic and psychological spatial constructions reflects a coherent developmental logic. However, the absence of explicit conceptual framing limits the transformative pedagogical potential of spatial analysis. Integrating a space-centered teaching model would enable students to engage more critically with texts, relate literature to lived environments, and develop interpretive skills grounded in spatial awareness. Such an approach would bridge textual analysis with cultural geography and experiential understanding.

Conclusion

This study concludes that space functions as a fundamental meaning-producing element in secondary school literature education, yet its pedagogical articulation remains implicit. By proposing a grade-level progression model of spatial instruction, the study moves beyond descriptive textbook analysis and offers a conceptual framework for space-centered literary pedagogy. Recognizing space as an active, relational, and interpretive category can significantly enhance students' literary comprehension and strengthen the connection between literature, geography, and lived experience.

1. Giriş

Edebiyat, insanın dünyayla kurduğu ilişkinin dil aracılığıyla görünür hâle gelmiş biçimidir. Bu ilişkinin en belirleyici boyutlarından biri ise mekândır. Ahmet Cevizci'nin tanımıyla mekân: “Var olanların içinde yer aldığı, tüm sınırlı büyüklükleri içine alan uçsuz bucaksız büyüklüktür. Boşluk ve hiçlik durumudur. Sınırsız ortam, sonsuz büyük kap ya da haznedir. Üç boyutu, yani eni, boyu ve derinliği olan hacimdir ve yer kaplamadır.” (1999, s. 583-584). İnsan sadece tarihsel ve toplumsal koşulların değil içinde yaşadığı coğrafyanın, iklimin, yerleşim biçimlerinin, ilişkilerin ve gündelik mekân deneyimlerinin de ürünüdür. Dolayısıyla

edebî metinler, estetik ürünler olmaktan öte insanın mekânla kurduğu çok katmanlı ilişkinin anlatıya dayanan izdüşümleridir.

Edebiyat eğitimi; öğrencinin bilişsel, hissî ve kültürel gelişimiyle paralel olarak ilerleyen bir yapı arz eder. Bu nedenle mekânın edebiyat öğretimindeki işlevi de sınıf düzeylerine göre derinleşen ve dönüşen bir çerçevede ele alınmalıdır. Bakhtin (2014)'in kronotop kavramı, anlatıda zaman ve mekânın birlikte anlam ürettiğini ortaya koyarken Lotman mekânın değer karşıtlıklarını örgütleyen bir gösterge sistemi olduğunu vurgular (2015, s. 531–534). Lefebvre ise mekânın toplumsal ve kültürel olarak üretildiğini belirtir. Ona göre mekân; tözsel ve kendinde hazır bir gerçeklik olarak görmek bir yanılsamadır. Okuma sürecinde görünüm ve imgesel katman çoğu zaman gerçeğin yerine geçer fakat metnin hakikati, gösteren biçim ile sembolik içerik arasındaki ilişkide gizlidir. Bu bağlamda mekân da doğrudan ve katı bir fiziksel veri olmaktan ziyade sanatçının onu nasıl kurduğu ve anlamlandırdığıyla varlık kazanır. Sanatçı, direnç gösteren bir maddeden hareket etse bile mekânı salt doğal bir gerçeklik olarak değil estetik ve sembolik bir inşa süreci içinde biçimlendirir. Dolayısıyla edebiyat–mekân ilişkisi, doğal olanın aktarımı değil anlamın, imgenin ve temsilin kurucu bir üretimi olarak değerlendirilmelidir (2014, s. 59). Bachelard'a göreyse mekân, geometrik bir nesne olmaktan çok insanın hayal gücü, anıları ve duygusal deneyimleriyle kurduğu bir varoluş alanıdır (2013, s. 28). Bu yaklaşım, edebî metinlerde mekânın öznenin iç dünyasını kuran, hatıraları taşıyan ve kimliği şekillendiren bir yapı olarak değerlendirilmesi gerektiğini gösterir.

Bu yaklaşımlar birlikte değerlendirildiğinde mekânın öğretimi, yer bilgisi düzeyinde kalmayacak; kültürel bellek, yaşam biçimi ve değer üretimiyle ilişkilendirilmesi gerekecektir. Bu doğrultuda sınıf düzeylerine göre mekân öğretimi modeli, lise düzeyindeki edebiyat öğretiminde mekânın somuttan soyuta, algıdan yoruma, yer bilgisinden anlam üretimine doğru ilerleyen bir çizgide ele alınmasını önermektedir. Nitekim mekân, uzun süre edebî metinlerde olayların gerçekleştiği edilgen bir zemin olarak değerlendirilmiş; anlatı çözümlemelerinde karakter, olay örgüsü ve zaman gibi unsurların gerisinde kalmıştır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gelişen anlatıbilim, göstergebilim ve kültürel kuramlar, mekânın olayların geçtiği alelade bir zemin olmanın ötesinde anlatıyı kuran, temayı şekillendiren ve anlamı üreten temel bir unsur olduğunu ortaya koymuştur. Bu dönüşüm, edebiyatta mekânın statik bir dekor olmaktan çıkarak dinamik ve kurucu bir anlatı bileşeni olarak ele alınmasını mümkün kılmıştır (Sakallı, 2021, s. 95–97).

İnsan, varoluşunu her zaman bir mekân içinde gerçekleştirir; dünyaya gelişimiz de mekâna ilişkin çerçeveye dâhildir. Bu anlamda mekân, bilincimizin sonradan yöneldiği bir alan olmanın ötesinde bilincimizi var eden, ona muhatap olan, onu kuşatan ve biçimlendiren bir gerçekliktir. Diğer taraftan biz dünyayı fark etmeye başlamadan önce dünya çoktan bizi etkilemiş ve belirlemiştir. Mekânın bu

bağlamdaki belirlenmişliği ve belirleyiciliği, fiziki bir çerçeveden ibaret değildir. Başka insanlar, konuştuğumuz dil, içinde yaşadığımız doğa, kültürel kurumlar ve tarihsel birikimle şekillenmiş toplumsal yapı, mekânın somutlaşmış görünümleridir. Dolayısıyla insan, kendisini daima tarihsel ve kültürel olarak örülmüş bir mekânın içinde bulur. Burhanettin Tatar'ın ifadesiyle mekân; başka insanlar, dil, tabiat, kültürel yapılar şeklinde ve tarihsel olarak biçimlenmiş hâliyle karşımıza çıkar (2022, s. 136).

Ronen'e göre kurgusal uzam yapıları, birtakım dinamik mekâna ilişkin bilgilerin bileşimlerinin ürünüdür (2017, s. 136). Dolayısıyla kurmaca mekânın sunduğu imkânlarla yol alır ve akışkanlık kazanır. Edebî mekân; olay örgüsüne katılan, imgesel çağrışımlar üreten ve coğrafi gerçekliği dönüştürerek anlamlandıran ilişkiyel bir ağdır. Edebi bir eser hem yazılı hem de sözlü biçimde aslında bir “kartografik uygulama”dır (Tally, 2016, s. 26). Bu bağlamda olay örgüsü mekânı, imgesel mekân ve coğrafi mekân olmak üzere çok katmanlı bir yapı sergiler. Mehmet Tekin, mekânın genel olarak edebi eserlerde özelde ise romanda tamamlayıcı bir unsurdan öte işlevsel ve kurucu bir öge olduğunu belirtir (Tekin, 2001, s. 143). Ona göre mekân; olayların gerçekleştiği çevreyi tanıtmaya, roman kişilerini belirginleştirme, toplumsal yapıyı yansıtmaya ve eserin atmosferini kurma gibi temel işlevler üstlenir. Ranciere'in ifadesiyle “yazmaya başlamak, görmeyi öğrenmemizi içeren bir başka buyruğu beraberinde getirir.” (Ranciere, 2019, s. 56). Yazar ancak varlığını mümkün kılan mekânı aktif bir şekilde gözleyerek, içselleştirerek bir bağlam üretebilir. Mekândan varesten bir bağlam kurmak mümkün değildir.

İnsanın iç dünyasındaki çalkantıların izdüşümü onun yaşadığı mekânlarda kendisini gösterir. Mekân ile birey ilişkisi en küçük daireden büyük daireye helezonik bir biçimde arz eder. Bu bağlamda mekânlar, insan hayatının/kişiliğinin kopmaz bir parçasıdır ve insan da mekâna yeni boyutlar kazandırır (Şengül, 2010, s. 528-529). İnsan zamanı ve mekânı esnetme kudretine sahip tek canlı olarak hem mekânı dönüştürür hem de mekân tarafından dönüştürülür. Dolayısıyla insan mekânla etkileşim içinde bütünlüğünü kurar. Edebiyat ise mekânla insan arasındaki etkileşime ve ilişkiye odaklanarak onun mekâna yüklediği anlamı dil aracılığıyla resmeder. İnsanla mekânı birbiriyle ilişkilendiren edebî eserler, mekânı insan ruhuna açılan kapının anahtarına dönüştürür (Bozkurt ve Tekin, 2023, s. 256).

Coğrafya ile edebiyatın kesişim noktası insandır. İkisi de insanın dünyayla kurduğu ilişkiyi merkeze alır. İnsan ile mekân arasındaki etkileşim, tıpkı edebiyat ile coğrafya arasındaki bağ gibi çift yönlüdür; biri diğerini etkilemez aynı zamanda üretir ve dönüştürür. Bu karşılıklı etkileşim, edebî metinlerde somut ve simgesel düzeyde iz bırakır. Dolayısıyla coğrafya, insan deneyimiyle yoğrulan, hafızayla biçimlenen bir varlık alanıdır. Başka bir ifadeyle insanın izini coğrafyada; coğrafyanın etkisini

ise insanın hayatında ve edebî üretiminde görmek her zaman mümkündür (Vurmay, 2010, s. 209).

Suut Kemal Yetkin'in Hyppolyte Taine'den aktardığı üzere insanın fikir ürünleri tabiat ürünleri gibi içinde buldukları çevre ile açıklanabilir (1972, s. 196). Coğrafya bu bakımdan sanatçının mayalandığı zemindir; onu besleyen, biçimlendiren ve ufkunu açan bir kaynaktır. İnsan, dünyaya gözlerini açtığı topraklardan bir mekân değil bir hafıza, bir kültür ve bir ruh hâli devralır. Bu nedenle doğup büyüdüğü coğrafyaya karşı derin bir borçluluk taşır. Toprak, bireyin kişisel gelişiminde ve olgunlaşma sürecinde belirleyici bir etkiye sahiptir. İnsan karakterinin, duyarlılığının ve estetik yönelişinin şekillenmesinde yaşadığı çevrenin payı inkâr edilemez (Aktaş, 2012, s. 16). Edebî metinler, bir yandan doğal çevreye dair olay ve durumları yazarın perspektifi doğrultusunda betimlerken diğer yandan içinde doğdukları toplumun sosyo-ekonomik yapısını, üretim biçimlerini ve maddi imkânlarını da yansıtır. Bu yönüyle metinler estetik bir kurgu olmaktan öte yaşanılan çevrenin izlerini taşıyan kültürel belgelerdir. Bu nedenle edebî eserlerde coğrafi unsurlara rastlamak kaçınılmazdır. Mekân, iklim, yer şekilleri ya da çevresel koşullar, kimi zaman doğrudan tasvir yoluyla, kimi zaman da karakterlerin yaşam tarzı ve dünya görüşü üzerinden metne dâhil olur (Tümertekin vd., 2017).

Edebiyat nasıl ki tarih ve toplum bağlamından bağımsız düşünülemezse coğrafya da tarih, toplum ve kültürel üretimden ayrı ele alınamaz. Bir milletin geçmişi ve edebî mirası ne denli belirleyiciyse o mirasın şekillendiği coğrafya da aynı ölçüde kurucu bir role sahiptir. Türkiye'de geleneksel edebiyat eğitimi bağlamında edebiyatın tarihsel seyri, gelişim aşamaları ve edebi türler arasındaki ayrımları inceleme üzerine bir yaklaşım söz konusuysen benzer biçimde sistematik edebî coğrafya çalışmaları geleneğinin tam manasıyla oluştuğu söylenemez. Bu alanda yerleşik bir kavram çerçevesi, tutarlı bir terminoloji ya da güçlü bir kuramsal zemin henüz yeterince inşa edilmiş değildir. Dolayısıyla edebiyat ile coğrafya arasındaki ilişkinin disiplinler arası bir bakışla eğitim süreçleri içinde yeniden düşünülmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

1.2. Edebî Coğrafya ve Mekânda Dönüşüm

Edebî coğrafya, 1990'ların ortalarından itibaren edebiyat araştırmalarında belirginleşen mekâna dair ilginin teorik bir uzantısı olarak ortaya çıkmıştır. Tabur'un tespitiyle "Edebî coğrafya" ifadesini ilk defa 1904'te William Sharp kullanmıştır. Ayrıca Virginia Woolf'un 1905'te Lewis Melville'in *The Thackeray Country* ve F.G. Kitson'un *The Dickens Country* isimli eserlerini incelediği makalesinin başlığı *Literary Geography*'dir (Tabur, 2020, s. 125). Shelia Hones'un coğrafya ve edebiyat disiplinlerinin kesişiminde konumlanan eserinde akademik bir terim olarak "edebî coğrafya" tabirini yorumlarken bu tabirle edebi eserin salt

metin olmanın ötesine geçtiğini; coğrafyanın ise yaşanan dünyanın coğrafyalarını ve mekâna ilişkin kavramları karşılamaktan öte bir anlam alanı kazandığını vurgular. “Edebî coğrafya” ifadesi onun tespitine göre ilk olarak Ramesh Dhussa’nın önce 1976 yılında hazırladığı yüksek lisans tezinde daha sonra *Journal of Cultural Geography*’de yayınlanan *Edebî Coğrafya: Bir Kaynakça* isimli çalışmasına dayanır (Hones, 2025, s. 12).

Hones’un da ısrarla ve derinlikli bir şekilde üzerinde durduğu gibi kültürel çalışmalar, mekân teorisi ve beşerî coğrafya alanlarında yaşanan gelişmeler, edebiyat metinlerinin estetik ürün olmanın ötesinde mekânla ilgili tahayyüller üreten kültürel metinler olarak ele alınmasını mümkün kılmıştır. Özellikle Anglo-Amerikan akademik dünyasında gelişen çalışmalar, edebiyat ile coğrafya arasındaki ilişkinin tarihsel köklerini daha erken dönemlere kadar götürmekle birlikte bu ilişkinin sistematik biçimde kuramsallaştırılmasının 1980’ler ve 1990’larda belirginleştiğini ortaya koymaktadır. Bu gelişme, edebiyat eleştirisinde “mekânın dönüşümü” olarak adlandırılan yönelimin önemli bir parçasıdır (Hones, 2025, s. 22).

Edebîyat ve mekân arasındaki ilişki son yıllarda sistematik biçimde kuramsallaştırılmış ve edebî incelemelerde merkezi bir konuma yerleştirilmiştir. Tally, edebî mekânın anlatının geçtiği yer olması bakımından değil anlatıyı yapılandıran anlam katmanlarını organize eden ve okurun metinle kurduğu ilişkiyi yönlendiren bir eleştirel kategori olduğunu belirtir. Bu yaklaşım, mekânı anlatı çözümlemesinin ikincil bir unsuru olmaktan çıkararak edebî metnin yapısal ve ideolojik boyutlarını görünür kılan temel bir eksen hâline getirir. Tally’ye göre mekânsal okuma, metnin hem içsel örgüsünü hem de dış dünyayla kurduğu ilişkileri anlamada kritik bir yöntem sunar (Tally, 2017).

Edebî coğrafyanın yükselişi, sosyal bilimlerdeki kültürel dönüş ile paralel ilerlemiştir. Kültürel dönüş, anlamın metin içinde sınırlı olmadığını, toplum ve mekân bağlamı içinde üretildiğini ifade eden bir olgudur. Mekânın dönüşümü ise mekânın edilgen bir arka plan değil toplumsal ve kültürel süreçlerin kurucu bir unsuru olmasına ilişkindir. Bu iki dönüşün kesişiminde edebî coğrafya, edebî metinlerdeki mekâna ilişkin temsil biçimlerini, yer tahayyüllerini ve haritalama pratiklerini inceleyen disiplinler arası bir alan olarak konumlanmıştır.

Alan yazında dikkat çeken diğer önemli husus ise edebî coğrafyanın uzun süre edebiyat eleştirisi ile beşerî coğrafya arasında tam anlamıyla bütünleşememiş olmasıdır. İlk dönem çalışmalarda mekân izlekleri incelenmiş olsa da bu incelemeler çoğu zaman sistematik bir teorik çerçeveye dayandırılmamıştır. Disiplinler arası iş birliği girişimleri özellikle 2000’li yıllarda artmış; çevrimiçi bibliyografyalar ve *Literary Geographies* gibi dergiler bu alanın kurumsallaşmasına katkı sağlamıştır. Bununla birlikte alanın merkezi çekirdeğinin hâlâ disiplinler arası zorluklarla karşı karşıya olduğu belirtilmektedir. Bu durum, edebiyat eğitimi bağlamında mekânın

bilinçli ve sistematik biçimde ele alınmasının önemini daha da artırmaktadır (Hones, 2025, s. 22-23).

20. yüzyılın son birkaç on yılında edebiyat araştırmalarında meydana gelen köklü değişimler yaşanmış ve edebiyatla ilişkilendirilen terim yelpazesi genişlemiştir. Bu bağlamda dil ve edebiyat alanında toponimi çalışmaları dışında öne çıkan araştırma başlıklarından biri olan edebiyat coğrafyası, metinleri estetik ya da tarihsel bağlama hapsedmeden mekân ve çevre ekseninde de incelemeyi amaçlar. Aslında beşerî coğrafyanın alt dallarından biri olarak konumlandırılması gereken edebiyat coğrafyası, “coğrafya merkezli okuma” yaklaşımı çerçevesinde ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, edebî metinleri mekânın kurucu ve dönüştürücü rolü üzerinden çözümlemeyi; yer, çevre ve insan arasındaki karşılıklı etkileşimi metnin anlam dünyasına dâhil etmeyi hedefler.

Kefeli (2009) edebî metinlerin coğrafya ekseninde okunmasına yönelik olarak coğrafya merkezli okumanın (géolittéraire) metni derinlemesine anlamının, tahlil etmenin yollarından birisi olduğuna işaret eder. Nitekim psikolojik ve sosyolojik durumlar üzerinde coğrafyanın belirleyici bir rolü vardır. İnsanların algılama ve dünyayı yorumlama biçimleri üzerinde etkili olan coğrafyanın okura sunduğu olanaklar son derece önem arz eder. Edebi eserin içine doğduğu sosyal, siyasal ve kültürel ortamdan yalıtılması mümkün değildir. Bu sebeple insanların doğdukları ya da yaşadıkları coğrafyanın topografyası, bitki örtüsü ve iklim koşullarına göre fiziki ve ruhi özellikler kazandığı hem yazar hem de okur tarafından gözetilmesi gereken bir husustur.

Edebî metinlerde mekân yahut coğrafya, bireyin dünyayla kurduğu ilişkinin, kültürel belleğin ve kimlik inşasının önemli bir taşıyıcısıdır. Saunders’a göre edebî coğrafya bu bağlamda edebî düşünce ile coğrafi düşünce arasındaki kopmuş bağları yeniden kurma çabasıdır (2009, s. 437). Anderson ise edebî metni, mekânla kurulan ilişkiler ağı içinde oluşan dinamik bir yapı olarak ele alır. Ona göre mekân hem edebiyat hem de coğrafya açısından temel bir öneme sahiptir; insanın kimliği ve dünyayı kavrayış biçimi ayağını bastığı topraklarla doğrudan ilişkilidir (2015, s. 121). Bu bakış açısı, edebî metni sabit ve kapalı bir yapı olmaktan kurtarır ve bütünüyle yazma, yayımlama ve okuma süreçleriyle birlikte şekillenen bir mekân içinde oluş olarak değerlendirmeyi mümkün kılar.

Anderson’un Sheila Hones’tan hareketle geliştirdiği yaklaşımda edebî metin bir mekâna ilişkin vaka olarak tanımlanır. Metin içinde geçen mekânları temsil eden bir anlatı olmanın ötesine geçerek yazarı, okuru, bağlamı ve gerçek coğrafi çevreyi içine alan çok katmanlı bir süreçtir (2015, s. 124-125). Bu perspektife göre metin, belirli bir bağlam içinde ortaya çıkan ve sürekli olarak yeniden anlam kazanan bir coğrafi oluşumdur. Ayrıca edebî metinler, metinlerarası ve metin dışı düzeylerde de mekâna ilişkin etkiler oluşturur. Bir romanın bir şehre ilişkin algıyı dönüştürmesi

ya da okurun yaşadığı mekânı yeniden düşünmesine yol açması, edebiyatın coğrafi bilinç üzerindeki etki gücünü göstermektedir (Anderson, 2015, s. 127-128). Bu nedenle edebiyat, mekânı anlatan değil mekânı kuran, dönüştüren ve yeniden anlamlandıran bir pratik olarak değerlendirilmelidir.

Bu teorik çerçeve, lise düzeyinde edebiyat öğretiminde mekân unsurunun pedagojik önemini daha görünür hâle getirmektedir. Eğer edebî metin mekâna dair bir oluşum ise ve mekân anlamın kurucu bir boyutuysa ders kitaplarında mekânın nasıl işlendiği içerik tercihi değil öğrencinin dünyayı kavrayış biçimini etkileyen temel bir pedagojik yönelim olarak kavranmalıdır. Bu çalışma, söz konusu teorik yaklaşımlardan hareketle Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında mekânın hangi işlevlerle ele alındığını incelemektedir.

Türkiye’de 2024 yılında yürürlüğe giren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı, tematik yaklaşımı esas alan, anlam merkezli ve bağlam temelli bir yaklaşımı benimsemekte; öğrencinin edebi metinleri, tarihi ve kültürel bağlam içinde anlamlandırmasını hedeflemektedir. Programda edebî metinlerin tematik yaklaşımla bir bağlam içinde ele alınması vurgulanmakta; metnin yazıldığı dönem, kültür ve çevre ile ilişkilendirilmesi önerilmektedir (MEB, 2024, s. 8-10). Bu yaklaşım, mekân merkezli bir edebiyat eğitimi için önemli bir imkân sunmaktadır. Bu müfredata uygun olarak hazırlanan ders kitaplarının bu ilkeyi ne ölçüde hayata geçirdiği ayrıca mekânın edebiyat eğitimi bağlamında nasıl anlamlandırıldığı bu araştırmanın konusudur.

Bu çalışma, edebiyat eğitimi ile mekân/coğrafya arasındaki ilişkiyi lise düzeyindeki Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı’na uygun olarak hazırlanan Hazırlık, 9. ve 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan metinlerde mekânın hangi işlevlerle kullanıldığı; mekânın tematik, imgesel ve coğrafi boyutlarının öğrenciye nasıl sunulduğu analiz edilmiştir. Bu analizler, mekân kuramına ilişkin temel yaklaşımlar ışığında değerlendirilerek edebiyat eğitiminin mekân merkezli olarak nasıl zenginleştirilebileceğine dair pedagojik çıkarımlar ortaya konulmaktadır. Bu yönüyle çalışma, mekânı salt edebî bir kategori olarak değil edebiyat eğitiminin anlam üretici ve yaşantı boyutunu güçlendiren temel bir unsur olarak ele alması bakımından önem taşımaktadır.

Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevaplar aranmaktadır:

1. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki edebi metinlerde mekân unsuru hangi işlevleri üstlenmektedir?
2. Coğrafya ve mekân, edebî karakterlerin kişilik gelişimi ve çatışmaları üzerinde

nasıl bir etkiye sahiptir?

3. Edebiyat eğitimi sürecinde mekân merkezli okuma yaklaşımları öğrencinin metni anlama ve yorumlama becerilerini nasıl etkilemektedir?

4. Ders kitaplarındaki metinlere eşlik eden etkinlik ve açıklamalarda mekân unsuru hangi işlevleri üstlenmektedir?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, olguları doğal bağlamı içinde anlamlandırmayı ve çok katmanlı anlam yapılarını çözümlenmeyi amaçlayan bir paradigma üzerine kuruludur (Creswell, 2014; Merriam, 2018). Bu çalışmada incelenen temel olgu, Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında mekân unsurunun hangi işlevlerle yapılandırıldığıdır. Mekânın anlam kurucu niteliği nicel ölçüm araçlarıyla değil metinlerin bağlamsal ve yorumlayıcı çözümlenmesiyle ortaya konulabileceğinden nitel araştırma deseni tercih edilmiştir.

2.2. Veri Kaynakları

Araştırmanın veri setini, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre hazırlanan ve uygulanmakta olan:

- Hazırlık Sınıfı Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı
- 9. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı
- 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabı

Ayrıca temel prensipleri içeren Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı oluşturmaktadır. Eğitim araştırmalarında öğretim programları ve ders kitapları pedagojik yönelimleri ve ideolojik çerçeveleri yansıtan temel belgeler olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu nedenle doküman incelemesi yöntemi araştırma için uygun görülmüştür.

2.3. Veri Toplama

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, yazılı materyallerin sistematik, eleştirel ve bağlamsal analizine dayanan bir nitel araştırma yöntemidir (Bowen, 2009). Bu yöntem özellikle eğitim alanındaki metinsel materyallerin içerik ve yapı bakımından incelenmesinde yaygın

olarak kullanılmaktadır. İnceleme sürecinde ders kitaplarındaki tüm edebî metinler taranmış, mekânın işlevsel rol üstlendiği metinler belirlenmiş ve daha sonra ayrıntılı çözümlenmeye tabi tutulmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme stratejisi kullanılmıştır (Patton, 2015). Metinlerin seçimi aşağıdaki ölçütlere dayandırılmıştır:

- Mekânın anlatı yapısında merkezi rol üstlenmesi
- Mekânsal karşıtlık ya da sembolik yapı içermesi
- Ders kitabındaki etkinliklerin mekân yorumuna imkân tanınması

Bu ölçütler doğrultusunda her sınıf düzeyinden üç tane temsil gücü yüksek metin belirlenmiş ve ayrıntılı analiz yapılmıştır.

2.4. Veri Analizi

Verilerin çözümlenmesinde yorumlayıcı metin çözümlenmesi yaklaşımı benimsenmiştir. Yorumlayıcı yaklaşım, metnin yüzeysel içeriğinin ötesine geçerek sembolik ve bağlamsal anlam katmanlarını ortaya çıkarmayı amaçlar (Ricoeur, 1976). Mekânın çoğu zaman örtük biçimde işlev gördüğü edebî metinlerde bu yaklaşım gerekli görülmüştür. Analiz sürecinde metinler mekânın betimleyici, işlevsel ve kurucu boyutları açısından kodlanmış, sınıf düzeyleri arasında karşılaştırmalı çözümlenme yapılmış, ortaya çıkan kategoriler tümevarım analizle yapılandırılmıştır (Miles vd., 2014). Bu süreç sonunda mekânın sınıf düzeylerine göre sembolik, toplumsal ve estetik işlevler doğrultusunda ilerleyen bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Araştırmanın iç tutarlılığını artırmak amacıyla analiz süreci tekrar gözden geçirilmiş ve kavramsal kategoriler mekânsal edebiyat kuramındaki temel kavramlarla karşılaştırılmıştır. Ayrıca seçilen metinlerin ölçütlere uygunluğu yeniden değerlendirilmiş ve analiz sürecinin şeffaflığı sağlanmıştır.

3. Bulgular

Bu başlık altında araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgular sunulmuştur. Bu bağlamda aşağıda hâlihazırda liselerde okutulan Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında mekân algısı ve öğretimi hakkında fikir verecek örnek metinlerden hareketle sınıf bazlı ve bütüncül analizler yapılmıştır. Araştırmanın alt amaçları doğrultusunda Hazırlık, 9. ve 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan edebî metinlerde mekân unsurunun hangi işlevlerle ele alındığı ortaya konulmaktadır. Bulgular, ders kitaplarında yer alan metinlerin mekânı, olayların geçtiği bir zemin olarak değil anlam, değer ve yaşam biçimi üreten çok boyutlu bir unsur olarak yapılandığını göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda bütüncül olarak görüleceği üzere Hazırlık Sınıfı, 9. Sınıf ve 10. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında mekânın işlevinin sınıf seviyesi ilerledikçe derinleştiğini ve soyutlaştığını göstermektedir. Hazırlık sınıfında mekân, estetik ve kültürel bir bellek alanı olarak ele alınırken 9. sınıfta mekânın doğal çevre ve üretimle ilişkisi öne çıkmakta; 10. sınıfta ise mekân tarihsel, ideolojik ve duygusal gerilimlerin kurulduğu bir değer alanına dönüşmektedir. Böylece mekân öğretimi, öğrencinin bilişsel gelişimine paralel olarak somuttan soyuta ilerleyen bütüncül bir yapı kazanmaktadır.

Tablo 1. Türk Dili ve Edebiyatı Ders Kitaplarında Mekân

Sınıf	Metinler	Mekân/Coğrafya Vurgusu	Mekânın İşlevi	Mekân Odaklı Etkinlik (kitaptaki tür)	Üretilen Becerisi	Okuma
Hazırlık	Bursa'da Zaman Şimdiki Bükreş Fatih-Harbiye	Tarihi şehir, modern kent, semt karşıtlığı	Bellek/medeniyet; modern kent deneyimi, sembolik kimlik çatışması	Şiir-düzyazı karşılaştırma; mekânın duygu/düşünceye etkisi; mekânların simgesel değerlerini belirleme	Mekânı yer bilgisi değil kültürel anlam/değer taşıyıcısı olarak okuma	
9. sınıf	Eskici Bizim Akdeniz'den Benim Mekânım (Performans Etkinliği)	Sosyal çevre, iklim/üretim coğrafyası, kişisel yaşantı mekânı	Yaşam koşulu/ekonomi, iklim-ürün-yaşam biçimi, öznel aidiyet	Olay-kışı-zaman-mekân çözümleme; coğrafi özellikleri metinden çıkarma, kendi mekânını yazma/anlatma	Mekânı yaşam biçimi belirleyicisi ve deneyim alanı olarak okuma	
10. sınıf	Koşuk Koşma Kaç Yerinden	Tabiat coğrafyası Sınır/geçiş mekânı	Tabiatla bütünlük Sembolik duygu dili Gerilim/tehdit atmosferi	Mekân-atmosfer yorumlama, görsel-metin ilişkilendirme, şiiirde tabiat unsurlarının anlam işlevi	Mekânı psikolojik/estetik anlam kurucu unsur olarak yorumlama	

3.1. TDE Hazırlık: Mekânın Bellek ve Medeniyet Alanı Olarak Öğretimi

Hazırlık sınıfı ders kitabında mekân, ağırlıklı olarak kültürel bellek, medeniyet ve kimlik bağlamında işlev üstlenmektedir. İncelenen metinlerde mekân, tarihsel sürekliliği yansıtan, geçmiş ile bugün arasında anlam köprüleri kuran sembolik bir alan olarak kurgulanmaktadır. Bu düzeyde mekân, fiziksel bir çevre olmaktan çok estetik ve kültürel değerlerin taşıyıcısıdır. Bu bulgular, Hazırlık sınıfında mekânın temel işlevinin öğrencinin edebî metni kültürel, tarihsel ve sembolik bağlamı içinde algılamasını sağlamak olduğunu göstermektedir. Mekân, bu düzeyde anlamı doğrudan açıklamaktan ziyade sezdiiren ve çağrışım yoluyla kuran bir unsur olarak işlev görmektedir.

Ders kitabında Ahmet Hamdi Tanpınar'ın önce *Bursa'da Zaman* şiirinde daha sonrasında karşılaştırma için verilen *Beş Şehir*'deki *Bursa* metninden alınan okuma parçasında şehir, salt bir yerleşim alanı olmaktan çok insanın üzerine konumlandığı bir şuur alanı olarak belirir:

“Bursa’ya birkaç defa gittim ve her defasında kendimi daha ilk adımda bir efsaneye çok benzeyen bu tarihin içinde buldum, zaman mefhumunu âdeta kaybettim ve daima, bu şehre ilk defa giren ve onu yeni baştan bir Türk şehri olarak kuran dedelerimizin yaşayışlarındaki halis tarafa hayran oldum.” (TDE Hazırlık MEB, 2024, s. 21).

Tanpınar şiirde Bursa’yı sadece bir şehir olarak değil zamanın yoğunlaştığı bir bellek alanı olarak kurar. Bu kurgu, mekânı coğrafi koordinat olmaktan çıkarıp zaman algısını üreten bir kültür katmanı hâline getirir yani mekân tarihî derinlik ve aidiyet üretir. Aynı işlev, şiirde görsel-işitsel ayrıntılarla estetize edilir. “Bursa’da bir eski cami avlusu / Küçük şadırvanda şakırdayan su / Orhan zamanından kalma bir duvar” gibi dizeler, mekânı mimari, ses, tarih bileşimiyle işliyor. Şiirde “mimârilerin en ilahisi”, “güvercin bakışlı sessizlik” gibi ifadeler, mekânın somut özelliklerinden hareketle uhrevî/estetik bir anlam üretmesini sağlar.

Ders kitabı bunu “mekânın işlevi” olarak sezdirip öğrenciden şiir–nesir karşılaştırması istiyor. *Beş Şehir ve Bursa’da Zaman* adlı metinden hareketle şiir ve düzyazıda gerçekliğin ele alınış biçimlerini karşılaştırınız.” (MEB 2024, s. 21). Bu yönerge, mekânın yalnız betimleme olmadığını gerçekliğin (tarih/medeniyet) sanat diliyle yeniden kurulması olduğunu hedefler. Mekân, tarihî bellek ve estetik yoğunluğun vücuda getirdiği medeniyet bilinci olarak işlev görür.

Şimdiki Bükreş başlıklı metin, mekânı bu kez kent modernitesi üzerinden kurar. Metin, şehri bir organizma gibi tanımlar: “Caddeler canlı birer şiryân. Hayat nabzı galiba çok iyi.” Burada mekân, bellek değil hareket ve dolaşım üretir. “Ağır gövdeli taş binalar... yerine sağlamca oturmuş bir belde, süslü ve büyük mağazalar...” gibi ayrıntılar da modern kent imgesini (düzen, tüketim, vitrin) güçlendirir. Metnin en kritik mekân hamlesi, kente duygu yüklemesidir: “Bükreş harpten muzaffer çıkmanın tadını çıkarıyorsa benziyor; en kibar caddesinin ismi de zafer mânasına “Viktuar”dır; çehrelerde bu ne şenlik, Bükreş gülüyor.” (TDE Hazırlık MEB, 2024, s. 103). Şehrin gülmesi, mekânı pasif fon olmaktan çıkarıp kolektif ruh hâli taşıyıcısı yapar. Bu, edebiyat eğitiminde öğrencinin mekânı bir başka deyişle atmosferi okumasını sağlar. Kitap da metni “gezi yazısı/seyahatname” bağlamına yerleştirerek mekânı gözlem-karşılaştırma-yorum üzerinden ele alır. Böylece öğrenci, mekânı bakıp geçilen bir yer olarak değil anlatıcı bakışıyla anlamlandırılan kent deneyimi olarak kavrar.

Hazırlık ders kitabında ayrıca Peyami Safa’nın *Fatih-Harbiye* romanının tam metin olarak okutulduğu ve incelendiği bölümde açık biçimde mekânın belirleyiciliği şu cümlelerle vurgulanır: “*Fatih-Harbiye*’de mekân, olayların anlatımında belirleyici bir unsur olarak kullanılmıştır. Neriman’ın ruhi durumlarını, duygu ve düşüncelerini yansıtmada bir araç olarak görülür.” (TDE Hazırlık MEB, 2024, s. 205). Burada mekân, pasif bir arka plan olarak değil psikoloji ve değerler sistemini

içeren bir atmosfer olarak kurgulanmıştır. Kitabın verdiği alıntıda tramvay hattı bir sembolik geçiş olarak kurulmuştur. “Tramvay Beyazıt’tan geçiyor ve Fatih’e doğru ilerliyordu. Fatih! Fatih! Beyoğlu arkada kalıyordu... Neriman Fatih’e bu kadar istekle gidiyordu ve Beyoğlu’nun cazibesinden kendini kurtarıyordu.” (TDE Hazırlık MEB, 2024, s. 204). Burada mekânlar semt adı olmaktan çıkıp iki kutup üretir. Beyoğlu cazibe/çekimin, Fatih ise kurtuluş/arınmanın mekânıdır. Yani çatışma, karakterin içinde değil semtlerin çağrışım dünyasında kurulur. Metin devamında mekânın değer üretimini daha da netleştirir. Şehzadebaşı’ndan geçerken Neriman: “Şüphesiz bunların içinde ne kıymetli insanlar var!” der. Bu söylem, mekânın sosyal sınıf ve kültür algısını biçimlendiren bir gözlük olduğunu gösterir. Neriman, semt üzerinden insanı ve kıymetini yordar. Bu metne ilişkin etkinlikler içinde öğrenciden doldurması istenen tablo tam olarak bunu kazanımı hedefler. Mekânı “Nerede?” sorusuyla sınırlamak yerine “Mekân neyi temsil eder, metinde ne işe yarar?” sorularından hareketle yorumlatır (TDE Hazırlık MEB, 2024, s. 205).

3.2. TDE 9. Sınıf: Mekânın İklim, Üretim ve Yaşam Biçimiyle İlişkilendirilmesi

9. sınıf ders kitabında mekân unsuru, Hazırlık sınıfından farklı olarak yaşam biçimini, üretim ilişkilerini ve toplumsal koşulları belirleyen somut bir çevre işleviyle ele alınmaktadır. Bu düzeyde mekân, insan-çevre ilişkisini görünür kılan ve neden-sonuç ilişkileri kurmaya elverişli bir yapı hâline gelmektedir. Dokuzuncu sınıfta mekân öğretiminin ana hedefi, öğrencinin coğrafyayı bir harita bilgisi olmaktan çıkarıp yaşam biçimi üreten bir gerçeklik olarak görmesini sağlamaktır. Refik Halit Karay’ın *Gurbet Hikâyeleri*’nden alınan *Eskici* hikâyesinde mekân, anlatının arka planında kalan nötr bir çevre değil karakterlerin hayatını belirleyen ekonomik ve sosyal koşulların yoğunlaştığı bir yaşam alanıdır (TDE Hazırlık MEB, 2024, s. 155). Hikâyede geçen dar sokaklar, dükkânlar ve çalışma ortamı; üretimden çok geçinme ve ayakta kalma çabasını temsil eder. Mekân, burada bir iş yeri olmaktan ziyade, emekle var olmanın zorunlu koşuludur. Hikâyede mekânın dar ve sınırlı oluşu, karakterlerin hayat ufkunu da daraltır. Bu durum, 9. Sınıf öğrencisi için mekân-insan ilişkisini somutlaştırır. İnsanlar kişisel tercihlerden ziyade hayatın getirdiği bazı zorunluluklarla da şekillenir. Bu bağlamda metinde mekânların yolculuk boyunca değişimi tasvir edilmiş ve ana hikâye bu değişimin duygusal izlerine yaslanmıştır:

“Vapur rıhtımdan kalkıp da Marmara’ya doğru uzaklaşmaya başlayınca... Fakat vapur, şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra sıcak memleketlere yaklaşınca kendisini bir durgunluk aldı... Hayfa’ya çıktılar ve onu bir trene koydular. Artık ana dili büsbütün işitilmez olmuştu... Fakat hem tümüyle çiçek açmış hem yemişlerle donanmış güzel, ıslak bahçeler de tükendi; zeytinlikler de seyrekleşti. Yamaçlarında keçiler otlayan kuru, yalçın, çatlak dağlar arasından geçiyorlardı. Bu keçiler kapkara, beneksiz kara idi; tüyleri yeni otomobil boyası

gibi aynamsı bir cilâ ile, kızgın güneş altında, pırıl pırıl yanyordu... Bunlar da bitti; göz alabildiğine uzanan bir düzlüğe çıkmışlardı ne ağaç ne ev! Yalnız arasında kocaman kocaman hayvanlara rastgeliyorlardı; çok uzun bacaklı, çok uzun boylu, sırtları kabarık, kambur hayvanlar trene bakmıyorlardı bile...” (TDE 9. Sınıf MEB, 2024, s. 156).

Ders kitabında hikâyenin yapı unsurları bağlamında ele alınması, mekânın karakterle ilişkisini görünür kılmayı amaçlamaktadır. Bu metin bağlamında sorulan şu soru, hikâyede mekânın anlatıya katkısını fark ettirmeye dönüktür: “Hikâyelerde olayların gelişmesi için bir mekâna ihtiyaç vardır. *Eskici* adlı hikâyede olayların geçtiği mekânları ve bu mekânların hikâyeye katkısını söyleyiniz.” (TDE 9. Sınıf MEB, 2024, s. 161). Bu yönüyle *Eskici*, mekânı emek ve geçim ekseninde ele alarak 9. Sınıf düzeyinde mekânın yaşamın maddi koşullarını belirleyen bir unsur olduğunu sezdirme kazanımını sağlamaktadır.

Bizim Akdeniz'de metninde ise mekân, doğrudan iklim ve tarım üretimi üzerinden inşa edilir. Anlatıcı, Akdeniz'i tanımlarken şehri veya kültürel yapıyı öncelemez; bunun yerine muz, portakal, limon, zeytin gibi ürünleri ve güneş-su ilişkisini öne çıkarır. Bu tercih, mekânın doğal koşullarının yaşam biçimini nasıl şekillendirdiğini açık biçimde gösterir. Metinde kullanılan “iniyoruz” gibi hareket fiilleri, mekânı durağan bir alan olmaktan çıkararak coğrafi bir geçiş deneyimi hâline getirir. “Moda sahilini biraz daha yükselterek alabildiğimize genişletiniz ve derinletiniz: Ovanın ilk katı budur. Sonra bu katı gene her taraftan yükselterek, geniş ve derin, Toroslara dayayınız. Üst tarasa budur.” (TDE 9. Sınıf MEB, 2024, s. 183-185). Ova, teras ve deniz gibi unsurlar sadece betimleme amacı taşımaz bununla birlikte insanın üretim faaliyetlerini mümkün kılan koşulları görünür kılar. “Toroslar Akdeniz'e doğru bir kucak gibi açılmıştır. Anadolu'nun burada geniş bir nefes aldığını sanki hissediyorsunuz.” ifadesi bu coğrafi bölgenin Anadolu coğrafyasının Akdeniz'e açılan bir penceresi olduğunu vurgular. (TDE 9. Sınıf MEB, 2024, s. 184). “İstanbul ve hinterlandı, İzmir ve hinterlandı, Mersin ve hinterlandı gibi, Antalya ve hinterlandı zengin ve büyük bir muntikadır. Burası vaktiyle Afyon ve Konya'nın limanı idi. Demiryolu iki şehri de başka limanlara bağladıktan sonra, Antalya durmuştur.” ifadelerindeki coğrafi terimler öğrenciye mukayeseli coğrafi bir bilgi kazandırır (TDE 9. Sınıf MEB, 2024, s. 184). Böylece öğrenci, coğrafyanın yalnız “Nerede?” sorusuna odaklanmaz. “Nasıl yaşanır?” sorusuna da cevap verdiğini fark eder. Bu metin, 9. Sınıf için mekânın iklim-üretim-gündelik hayat üçgeninde ele alınabileceğini güçlü biçimde gösterir.

Ders kitabında *Edebiyat Atölyesi* çalışmaları bağlamında konuşma becerisini geliştirmeyi amaçlayan *Benim Mekânım* etkinliği ise konuşma dil becerisini geliştirmeye dönüktür. Bu konuşma etkinliğiyle öğrenciden mekânı yalnız

betimlenen bir çevre olmaktan çıkararak insan hayatını doğrudan etkileyen bir gerçeklik olarak algılaması hedeflenir. 9. sınıf düzeyindeki bu yaklaşım, öğrencinin coğrafya, toplum ve birey arasındaki ilişkiyi kavramasını kolaylaştırır. Böylece mekân öğretimi, Hazırlık sınıfındaki estetik ve bellek odaklı yaklaşımdan bir adım ileri taşınarak neden-sonuç ilişkileri kurabilen daha gerçekçi bir zemine oturur. Bu bağlamda bir performans görevi olarak kurgulanan bu bölümde şu yönerge yer alır:

“Bir sabah kapı zilinın çalınmasıyla uyandınız. Size bir paket bırakıldığını gördünüz. Paketi açtığınızda ders kitabınızda şimdiye kadar okuduğunuz metinlerdeki mekânların resimlerinin olduğu kartlar buldunuz. Ne olduğunu anlamaya çalışırken bir karta dokundunuz ve bir anda kendinizi o metnin içinde buldunuz. Metni daha önce incelediğiniz için keyifli bir yolculuk yapabildiniz. Metnin mekânlarını net bir şekilde görerek yeni deneyimler edindiniz. Daha sonra odanızı gösteren bir kutu gördünüz ve kutuyu açarak odanıza döndünüz. Her şey çok hızlı gerçekleşti ama çok da güzeldi çünkü okuduğunuz hikâyelerin mekânlarını bire bir görme fırsatınız oldu. Bazıları düşündüğünüz gibiydi, bazılarıysa düşündüğünüzden çok farklıydı. Tüm bu deneyimlerinizi sınıf arkadaşlarınıza aktarmaya ve bunun için bir sunum hazırlamaya karar verdiniz. Sunumunuz için aşağıdaki aşamaları takip ediniz.” (TDE 9. Sınıf MEB, 2024, s. 194).

Bu etkinlikte mekân, nesnel özellikleriyle birlikte bireyin ona yüklediği anlamlar üzerinden ele alınır. Böylece mekân, kişisel deneyimle şekillenen bir yaşantı alanı hâline gelir (TDE 9. Sınıf MEB, 2024, s. 194-197). Bu yaklaşım, *Eskici*'deki yoksulluk ve emek mekânı ile *Bizim Akdeniz*'den üretim ve iklim mekânını tamamlar. Öğrenci, mekânı anlam üretim sürecinin aktif unsuru olarak konumlandırır ve mekânın kendi hayatında da duygusal ve işlevsel anlamlar taşıdığını kavrar. *Benim Mekânım* 9. sınıf düzeyinde benimsenen modele uygun bir karakterde mekân öğretimini soyutlamadan yaşantıya bağlayan kritik bir pedagojik adım olarak dikkat çekmektedir.

3.3. TDE 10. Sınıf: Mekânın Sınır, Gerilim ve Değer Üretimi Bağlamında Öğretimi

10. sınıf; öğrencinin soyutlama, yorumlama ve değer yargıları geliştirme becerisinin belirginleştiği bir düzeydir. Bu aşamada mekân öğretimi, tarihsel, ideolojik ve duygusal boyutlarıyla ele alınmalıdır. Ders kitabında işlenen koşuk ve koşma gibi nazım biçimleri, Türk şiirinde mekânın en yalın ve kökensel biçimde görünür olduğu metin türleridir. İslamiyet öncesi Türk şiirinin temel nazım biçimi olan koşuklarda mekân, doğrudan yaşam alanıdır. Bozkır, dağ, yayla, akarsu ve gökyüzü; Türk topluluklarının gündelik hayatını belirleyen coğrafi gerçekliklerdir. Bu nedenle koşuklarda tabiat unsurları alelade bir süsleme unsuru değil varoluş koşulu olarak yer alır.

Örneğin koşuklarda baharın gelişi mevsimsel bir değişim anlatısından öte yaşamın yeniden başlamasını, avın, şölenin ve toplumsal hareketliliğin artmasını simgeleyen coşkulu, pastoral bir senfoni biçiminde işlenir. Kullanılan görseller öğrencinin temayı daha rahat anlamasına imkân verir. Kış ise çoğu zaman zorluk, yokluk ve bekleyişle ilişkilendirilir. Böylece coğrafya, şiirde insanın duygularını belirleyen temel etkenlerden biri hâline gelir. Mekân, insanı kuşatan ve ona yön veren bir güçtür:

*Keldi esin esneyü
Kadka tükel ösneyü
Kirdi bodun kasnayı
Kara bulut kökreşür.*

*Eserek geldi rüzgâr
Tıpkı tipiye benzer
Titreşip kapanır halklar
Kara bulut kökreşir*

*Ördi bulut inraşu
Aktı akın münreşü
Kaldı bodun tanlaşu
Kökrer takı manraşur*

*Çıktı bulut gürleyerek
Aktı seller şarlayarak
Kalakaldı halk şaşırarak
Şimşek çakar, gök gürleşir (TDE 10.
Sınıf MEB, 2024, s. 17).*

Bu örneklerde görüleceği üzere mekân, şiirde kolektif bir deneyimi yansıtır. Koşuklar bireysel iç dünyadan çok topluluğun doğayla kurduğu ortak ilişkiyi dile getirir. Dağ, ırmak ya da gökyüzü bireysel bir hatıradan ziyade toplumsal hafızanın parçasıdır. Bu durum, koşuklarda mekânın aynı zamanda bir kültürel bellek alanı, imgelem alanı olduğunu gösterir. Halk şiirinin temel nazım biçimi olan koşmada ise mekân daha belirgin biçimde duygusal ve bireysel bir işleve kavuşur. Dağ, yol, gurbet, yayla, gece ve mevsimler; âşğın iç dünyasını anlatan sembollere dönüşür. Burada mekân, tamamen soyutlanmış bir imge değildir gerçek coğrafyaya dayanan bir deneyimin içselleştirilmiş hâlidir. Koşmalarda dağ, çoğu zaman aşılmaz engelleri; yol, ayrılığı ve yolculuğu; gurbet ise mekânla birlikte derinleşen bir yalnızlığı temsil eder:

*Vara vara vardım ol kara taşu
Hasret ettin beni kavim kardaşu
Sebeb ne gözden akan kanlı yaşu
Bir ayrılık bir yoksulluk bir ölüm (TDE 10. Sınıf MEB, 2024, s. 13-15).*

Bu şiirlerde mekân, insanın duygusunu anlatan değil duygunun kendisiyle özdeşleşen bir unsurdur. Âşık, içindeki derdi doğrudan söylemek yerine, onu dağa, rüzgâra ya da mevsime yükler. Bu yönüyle koşma, mekânı bir duygu diline dönüştürür. Coğrafya, insanın iç dünyasını dışsallaştıran bir araç hâline gelir. Böylece şiirde tabiat, insanın karşısında duran bir nesne olmaktan ziyade insanın kendini ifade ettiği bir ayıdır.

Ders kitabında “Dinleme/İzleme” metni olarak verilen Ömer Seyfettin’e ait *Kaç Yerinden* hikâyesinde ise mekân, olayların geçtiği bir fon olmakla kalmaz karakterin psikolojisini ve anlatının gerilimini belirleyen temel bir unsura dönüşür. Deniz, iskele, gemi ve çevredeki belirsiz hareketlilik; mekânı sınır hattına dönüştürür. Bu sınır, coğrafi bir ibare olarak kalmaz aynı zamanda hayat-ölüm çizgisini ifade eden bir metafora dönüşür. Mekânın açık, uçsuz ve denetimsiz oluşu karakterde sürekli bir tedirginlik üretir. Bu durum, 10. sınıf öğrencisinin dinleyerek mekânı artık betimlenen yer olmaktan öte duygu ve davranış belirleyici bir güç olarak algılamasını sağlar. Hikâyede mekân, korku ve görev bilincini aynı anda taşır böylece coğrafya, askeri ve ahlaki bir anlam kazanır (TDE 10. Sınıf MEB, 2024, s. 286). Dinleme yoluyla mekânın her öğrencinin muhayyilesinde özgün bir şekilde canlanması mekân konusundaki duyarlılığını başka bir boyuttan güçlendirmektedir.

4. Tartışma

Edebî coğrafya literatüründe mekân, edebî metinlerin temsil edildiği bir unsur olmanın ötesinde metnin kendisinin ürettiği ve dönüştürdüğü bir coğrafi pratik olarak ele alınmaktadır. Bu yaklaşım, edebiyatın coğrafyaları ile coğrafyayı edebî olarak düşünmek arasında çift yönlü bir ilişki kurar. Edebî metin, var olan bir mekânı betimlemekle kalmaz bununla birlikte mekâna ilişkin tahayyül üretir ve okur için deneyimlenebilir bir dünya kurar.

Tally’nin belirttiği üzere modern eleştiri tarihinde mekân uzun süre “anlatının gerçekleştiği boş bir kap” olarak değerlendirilmiş; zaman ve tarih, anlatının asli eksenini olarak görülmüştür. Edebî coğrafya yaklaşımı coğrafya kavramının gündelik anlamı ile akademik anlamı arasındaki ayrımı da dikkate almayı gerektirir. Coğrafya, gündelik dilde fiziksel bir alanı ifade ederken akademik düzlemde sürekli yeniden üretilen ve tartışılan bir bilgi alanını temsil eder. Mekânın bu biçimde ele alınması, edebiyat öğretiminde mekânın sabit bir yer bilgisi olmanın ötesine geçirek metinle birlikte üretilen ve yeniden yorumlanan bir anlam alanı olarak değerlendirilmesini gerekli kılar. Bu durum çalışmada geliştirilen sınıf düzeylerine göre mekân öğretimi modelini daha geniş bir bağlama yerleştirmektedir.

Mekânsal dönüş sonrasında edebî metinler bir tür “edebî haritalama” pratiği olarak ele alınmaya başlanmıştır. Metnin kendi içindeki mekânsal düzeni kurduğu ve okur zihninde yeni coğrafi tasavvurlar ürettiği kabul edilmiştir. Tally’nin edebî eserleri haritalama pratiği olarak değerlendiren yaklaşımı, bu çalışmanın temelini oluşturan ve bulgularda kendini gösteren sınıf düzeylerine göre mekân öğretimi modelini anlamlandırmak açısından özellikle önemlidir. Eğer her edebî metin belirli bir mekânsal düzen kuruyor ve okura bir dünya tasavvuru sunuyorsa lise düzeyinde yapılan öğretim de öğrenciyi bu haritaları çözümleyebilecek bilişsel aşamalardan geçirmelidir (2017, s. 10–11).

Edebî coğrafya, metnin temsil ettiği yer kadar metnin bizzat kurduğu ve anlamlandırdığı coğrafyalarla da ilgilenir (Hones, 2025, s. 190). Bu bakış açısı, çalışmada önerilen mekân merkezli öğretim modelinin pedagojik olmanın yanında teorik bir zemine dayandığını göstermektedir. Bu çalışmada sınıf düzeylerine göre belirlenen ilerleme modeli, söz konusu kuramsal çerçeveye uyumlu bir pedagojik yapı sunmaktadır. 2024-2025 öğretim yılında aşamalı olarak uygulanmaya başlanan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında Hazırlık sınıfında sembolik mekân farkındalığı, 9. sınıfta toplumsal mekân bilinci ve 10. sınıfta estetik-yorumlayıcı mekân okuması; mekânın çok katmanlı doğasının aşamalı biçimde kavratılmasına imkân vermektedir.

Hazırlık sınıfı ders kitabında mekânın ağırlıklı olarak kültürel bellek, medeniyet ve kimlik bağlamında ele alınması, öğrencinin edebiyatla ilk temasında mekânı salt coğrafi bir yer olarak değil tarihsel ve sembolik bir anlam alanı olarak kavramasını hedeflemektedir. Hazırlık sınıfı düzeyinde incelenen metinlerde mekânın kültürel bellek ve medeniyet bilinciyle ilişkilendirilmesi, Bachelard'ın yaşanan mekân kavramıyla da örtüşmektedir. Bachelard eserinin ev imgesini çözümlendiği bölümlerinde, mekânın insanın ilk evreni olduğunu ve bireyin benlik inşasında kurucu bir rol üstlendiğini vurgular (2013, s. 34-39). Bu bağlamda mekân, hatırlama, düş kurma ve anlam üretme süreçlerinin merkezidir.

9. sınıf düzeyinde mekânın ele alınışında belirgin bir kırılma yaşanmaktadır. Bu sınıfta mekân, artık öncelikle yaşam biçimini belirleyen somut bir çevre olarak işlenmektedir. *Eskici* hikâyesinde mekân, sosyal çevre ve geçim koşullarıyla birlikte ele alınırken *Bizim Akdeniz*'den metni, iklim ve üretim ilişkisi üzerinden coğrafyanın insan hayatını nasıl şekillendirdiğini görünür kılmaktadır. *Benim Mekânım* bölümünde ise öğrencinin kendi yaşantısına dayalı mekân anlatımına yönlendirilmesi, mekân öğretimini metin içi bir çözümleme olmaktan çıkararak deneyim temelli bir öğrenme alanına dönüştürmektedir. Bu bulgular, 9. sınıf ders kitabında mekânın toplumsal, ekonomik ve coğrafi boyutlarıyla ele alındığını; öğrencinin neden-sonuç ilişkileri kurmaya teşvik edildiğini göstermektedir.

Ridanpää'nın "bölge" kavramını ilişkisel ve toplumsal olarak inşa edilen bir yapı şeklinde ele alması ders kitaplarında mekânın kimlik ve aidiyet üretici rolünü anlamlandırmak açısından önemlidir (2024, s. 125). Ona göre edebiyat, bölgesel kimliklerin toplumsal olarak inşa edildiği süreçlere etkin biçimde katılır (2024, s. 126). Bu bağlamda özellikle 10. sınıf metinlerinde mekânın estetik ve psikolojik bir boyut kazanması, mekânın fiziki bir evren olmanın ötesinde kültürel ve ideolojik bir yapı olarak işlediğini göstermektedir. *Kaç Yerinden* hikâyesinde mekân, sınır ve geçiş hissi üreten bir gerilim alanı olarak kurgulanırken koşuk ve koşma örneklerinde tabiat unsurları, insanın duygu dünyasıyla bütünleşmiş bir anlam taşıyıcısı hâline gelmektedir.

Üç sınıf düzeyi birlikte değerlendirildiğinde ders kitaplarında mekân/coğrafya öğretiminin bilinçli bir pedagojik ilerleme gözettiği söylenebilir. Hazırlık sınıfında mekânın kültürel ve sembolik yönüyle ele alınması, öğrencinin edebî metni anlamı taşıyan bir yapı olarak algılamasını sağlarken 9. sınıfta mekânın yaşam biçimi ve coğrafi gerçeklikle ilişkilendirilmesi, edebiyat ile gündelik hayat arasında bağ kurulmasına imkân tanımaktadır. 10. sınıfta ise mekânın psikolojik ve estetik boyutlarının öne çıkarılması, öğrencinin metni çok katmanlı biçimde yorumlayabilmesini desteklemektedir.

Ders kitaplarında mekânın tarihsel, coğrafi, toplumsal ve estetik boyutlarıyla ele alınması, öğrencinin edebî metni bağlamı içinde anlamlandırmasını kolaylaştırmakta ve böylece metinle yüzeysel bir ilişkiden ziyade derinlikli bir etkileşim kurmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda mekân merkezli okuma, öğrencinin: “Metinde ne anlatılıyor?” sorusundan: “Metin bu anlamı nasıl kuruyor?” sorusuna yönelmesini teşvik eden önemli bir pedagojik araca dönüşmektedir.

Mekânın anlamın temel bir bileşeni olması, öğrencinin bağlam içinde okuma becerisini geliştirmektedir. Öğrenci, metinde geçen yer adlarını veya çevre betimlemelerini tanımlamakla yetinmemekte; bu mekânların tarihsel, kültürel ve coğrafi çağrışımlarını dikkate alarak yorum yapabilmektedir. Bu durum, özellikle ortaöğretim düzeyinde hedeflenen üst düzey düşünme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Mekân merkezli okuma, öğrencinin neden-sonuç ilişkileri kurmasını, karşılaştırmalar yapmasını ve metni farklı açılardan değerlendirmesini mümkün kılmaktadır. Ayrıca mekân öğretimi, öğrencinin eleştirel düşünme ve yorumlama becerilerini destekleyen bir işlev üstlenmektedir.

Mekân merkezli edebiyat öğretiminin bir diğer önemli kazanımı, öğrencinin kültürel farkındalık ve aidiyet bilincini geliştirmesidir. Tarihi şehirler, farklı coğrafyalar, tabiat unsurları ve sembolik mekânlar aracılığıyla öğrenci, kendi yaşadığı çevre ile metinde sunulan mekânlar arasında bağ kurabilmesine imkân tanırken edebiyatı soyut bir bilgi alanı olmaktan çıkararak yaşantısıyla ilişkilendirebilmektedir. Bu durum, öğrencinin hem yerel hem de evrensel kültürel değerleri tanımasına ve karşılaştırmasına imkân tanımaktadır.

Mekân merkezli yaklaşım, öğrencinin kendini ifade etme ve üretici dil becerilerini de desteklemektedir. Özellikle yazma ve konuşma etkinliklerinde öğrencinin kendi mekân deneyimlerini edebî metinlerle ilişkilendirmesi, öğrenme sürecini daha anlamlı ve kalıcı hâle getirmektedir. Bu yönüyle mekân öğretimi, öğrenci merkezli ve anlam temelli bir edebiyat eğitiminin önemli yapı taşlarından biri olarak değerlendirilebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, 2024 yılında okutulmaya başlanan Hazırlık, 9. ve 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarında yer alan edebî metinlerde mekân unsurunun hangi işlevlerle ele alındığı incelenmiştir. Bulgular, mekânın ders kitaplarında olayların geçtiği bir zemin olmanın ötesine geçtiğini ve sınıf düzeylerine göre değişen işlevlerle yapılandırılmış bir öğretim unsuru olarak kullanıldığını göstermektedir. Bu durum, mekânın edebiyat öğretiminde örtük ancak süreklilik gösteren bir merkezî role sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre Hazırlık sınıfında mekân, kültürel bellek ve medeniyet bilinci bağlamında sembolik bir anlam alanı olarak ele alınmaktadır. 9. sınıf düzeyinde mekân, iklim, üretim ve yaşam biçimini belirleyen somut bir çevre olarak sunulmakta; 10. sınıfta ise duygu, gerilim ve estetik anlam üretimine katkı sağlayan soyut ve yorumlayıcı bir yapı hâline gelmektedir. Tartışma bölümünde bu bulgular, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişim düzeyiyle ilişkilendirilmiş, mekânın işlevsel dönüşümünün pedagojik bir ilerleme çizgisi oluşturduğu değerlendirilmiştir.

Bu çerçevede çalışma, ders kitaplarında mekânın sınıf düzeylerine göre farklı işlevler üstlendiğini ve bu farklılaşmanın rastlantı olmadığını ortaya koymaktadır. Mekânın edebiyat öğretiminde anlam kurucu bir unsur olarak ele alınmasının öğrencinin metni, bağlamı içinde kavramasına ve çok katmanlı okuma becerileri geliştirmesine katkı sağladığı görülmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarının edebiyat öğretiminde mekân unsurunun sınıf düzeylerine göre işlev değiştiren bir yapı sergilediği görülmektedir. Bu durum, öğretim programında benimsenen anlam merkezli okuma yaklaşımıyla uyum arz etmektedir. Elde edilen bulgular, mekânın edebî metinlerdeki rolünün daha açık biçimde kavramsallaştırılmasının ders kitapları ve öğretmen uygulamaları açısından öğretim sürecini destekleyici bir yön taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle çalışma, mekânın edebiyat eğitimindeki işlevine ilişkin mevcut tartışmaları ders kitabı temelli bulgularla desteklemektedir.

Öğretim programında benimsenen bağlam temelli ve anlamlandırmaya dayalı yaklaşım, mekân merkezli edebiyat öğretimi için kuramsal bir zemin sunmaktadır. Bununla birlikte ders kitaplarında ve etkinliklerde mekân karakter, değer dünyası ve kültürel bellekle kurduğu ilişkinin önceki dönemlerde okutulan ders kitaplarına nazaran daha fazla dikkate alındığı görülmüştür.

Bulgular, özellikle metin seçimi açısından zengin bir içerik bulunduğunu, bu içerikten hareketle öğrencinin yaşadığı çevreyle metin arasında bilinçli ve yönlendirilmiş bir bağ kurma imkânları yakalayabileceğini ortaya koymaktadır. Mekân, bu bakımdan öğrenciyi mekân üzerinden düşünmeye, sorgulamaya ve anlam üretmeye sevk eden bir öğrenme alanına dönüşmektedir. Mekân merkezli bir yaklaşım, edebiyat dersini soyut ve geçmişe ait bir bilgi alanı olmaktan çıkararak öğrencinin bugünüyle ve

yaşantısıyla ilişkilendiren güçlü bir pedagojik imkân sunmaktadır.

Ders kitaplarında mekân ve coğrafya unsurunun güçlü bir içerik potansiyeline sahip olmasıyla birlikte bu potansiyelin sınıf içi uygulamalarda ne ölçüde hayata geçirileceği meselesi de önemlidir. Bu husustaki verimlilik büyük ölçüde öğretmenin pedagojik tercih ve yönlendirmelerine bağlıdır. Bu bağlamda mekân merkezli edebiyat öğretimi, öğretmenin metinle kurduğu didaktik ilişkiyi yeniden yapılandırmasını gerektirmektedir. Öğretmen, mekânı metnin yapı unsurlarından biri olarak ele almak yerine metnin anlamını taşıyan ve üreten bir eksen olarak konumlandırıldığında öğrencinin metinle kurduğu ilişki de derinleşmektedir.

Öğretmen uygulamalarında mekân merkezli yaklaşımın etkili biçimde hayata geçirilebilmesi için okuma sürecinin soru temelli ve bağlam içinde kurgulanması önem taşımaktadır. Metnin başında öğrencilerin mekânla ilgili ön bilgilerini harekete geçiren sorular, örneğin metinde geçen yerlerin çağrışımları, öğrencinin bu mekânlarla kişisel deneyimi, benzer mekânların kendi çevresinde bulunup bulunmadığı gibi öğrenme sürecini anlamlı hâle getirecektir. Okuma sırasında mekânın karakterler, olay örgüsü ve tema ile ilişkisini sorgulayan yönlendirici sorular; okuma sonrasında ise mekânın metnin anlamına katkısını değerlendiren yorumlayıcı sorular, öğrencinin metni çok boyutlu biçimde ele almasını sağlayacaktır.

Mekân merkezli öğretmen uygulamalarının bir diğer önemli boyutu ise, disiplinler arası ilişkilendirmedir. Coğrafya, tarih ve edebiyat dersleri arasında kurulacak bilinçli bağlantılar, öğrencinin metni yalıtılmış edebî bir ürün olarak değil yaşadığı dünyanın bir yansıması olarak algılamasına katkı sunmaktadır. Örneğin bir metinde geçen şehir, iklim ya da tabiat unsuru; coğrafya dersinde ele alınan kavramlarla ilişkilendirildiğinde öğrenme süreci soyut bilgi aktarımından çıkarak bütüncül bir anlamlandırma sürecine dönüşebilecektir.

Ayrıca öğretmenlerin mekân merkezli etkinliklerde üretici dil becerilerini ön plana çıkarması, öğrencinin aktif katılımını artıracaktır. Öğrencilerin kendi yaşadıkları çevreyi anlatan kısa metinler yazmaları, seçilen edebî metinlerle mekân karşılaştırmaları yapmaları ya da bir mekânın farklı kişiler için ne tür anlamlar taşıyabileceğini tartışmaları; edebiyat öğretimini tek yönlü bilgi aktarımından çıkarak etkileşimli bir öğrenme ortamına dönüştürecektir.

Öğretmen uygulamaları açısından mekân merkezli yaklaşım, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de yeni imkânlar sunar. Öğrencinin mekânı metin içinde tanıması kadar mekânın anlamı inşa eden işlevini açıklayabilmesi, farklı metinler arasında mekân karşılaştırmaları yapabilmesi ve kendi yaşantısıyla ilişkilendirebilmesi; alternatif ölçme araçlarıyla değerlendirilebilir. Bu tür uygulamalar, edebiyat öğretimini bilgi aktarımı mesaisi olmaktan kurtaracak anlam ve yorum odaklı bir zeminde

yürütülmesine katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda edebiyat eğitimi ile mekân/coğrafya arasındaki ilişkinin daha işlevsel hâle getirilebilmesi için öneriler şöyle özetlenebilir:

- Edebiyat eğitiminin salt edebî tür ve metin bilgisi kazandıran bir alan olarak değil öğrencinin yaşadığı dünyayı, coğrafyayı ve kültürel çevreyi anlamlandırmasına imkân tanıyan bir eğitim süreci olarak yeniden ele alınması gerekmektedir.
- Öğretim programında mekânın işlevi daha açık biçimde tanımlanmalıdır. Mekân anlatının yapı unsurlarından biri olmakla kalmayıp karakter gelişimini, değer dünyasını ve kültürel belleği şekillendiren bir anlam alanı olarak program metninde açıkça vurgulanmalıdır.
- Etkinliklerde “Bu metin nerede geçiyor?” sorusunun ötesine geçilerek “Bu mekân karakteri nasıl etkiliyor?”, “Bu hikâye başka bir coğrafyada geçse ne değişirdi?”, “Bu mekân senin yaşadığın yerle hangi yönlerden benzeşiyor ya da ayrışıyor?” gibi sorulara daha fazla yer verilmelidir.
- Öğrencinin yaşadığı çevre öğretim sürecine dâhil edilmelidir. Mekân merkezli edebiyat öğretimi, öğrencinin kendi mahallesini, şehrini veya bölgesini edebî bir gözle değerlendirmesine imkân tanımalıdır. Bu yaklaşım, öğrencinin metinle kurduğu bağı güçlendirecek ve edebiyatı, yaşantıya ilişkin bir öğrenme alanına dönüştürecektir. Türler arası mekân okuması teşvik edilmelidir. Şiir, hikâye ve roman gibi farklı türlerde mekânın nasıl anlamlandırıldığı karşılaştırmalı biçimde ele alınmalı böylece öğrencinin mekânın edebî işlevlerini çok yönlü biçimde kavraması sağlanmalıdır.
- Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin öngördüğü bütüncül insan anlayışı edebiyat dersinin uygulamalarına daha güçlü yansıtılmalıdır. Mekân merkezli edebiyat öğretimi; kültürel farkındalık, değer eğitimi ve anlamlandırma becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle mekân, modelin hedeflediği insan profilini destekleyen stratejik bir unsur olarak değerlendirilmelidir.
- Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerde mekân merkezli okuma yaklaşımlarına yer verilmelidir. Edebiyat öğretmenlerinin mekânın edebî ve pedagojik işlevleri konusunda desteklenmesi, program ve ders kitabı uygulamalarının niteliğini arttıracaktır.

Kaynakça

- Aktaş, H. (2012). Disiplinlerarası İlişkiler Bağlamında Şiir ve Coğrafya. *Studies of The Ottoman Domain (Osmanlı Hâkimiyet Sahası Çalışmaları)*, 2(3), 1-25. <https://izlik.org/JA37JN86HM>
- Anderson, J. (2015). Towards an assemblage approach to literary geography. *Literary Geographies*, 1(2), 120–137.
- Bachelard, G. (2013). *Mekânın poetikası*. (Çev. A. Derman). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Bakhtin, M. M. (2014). *Chronotopos*. (Çev. M. Dewey). Berlin: Suhrkamp.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Bozkurt, K. ve Tekin (2023). Mekân, İnsan ve Edebiyat. *Batman Akademi Dergisi*, 7(2), 238-259.
- Cevizci, Ahmet (1999). *Felsefe sözlüğü*, 1. Baskı. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage.
- Foucault, M. (1990). *Andere Räume* (1967). Barck, Karlheinz (Hg.): *Aisthesis: Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik*, 39-51.
- Hones, Sheila (2025). *Edebî coğrafya*. (Çev. Aytek Sever). Vakıfbank Kültür Yayınları.
- Kefeli, E. (2009). Coğrafya merkezli okuma. *Turkish Studies*, 4(1), 423-433.
- Lefebvre, H. (2014). *Mekânın üretimi*. (Çev. I. Ergüden). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Lotman, J. (2015). *Künstlerischer Raum: Sujet und Figur*. In J. Dünne ve S. Günzel (Ed.), *Raumtheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 529–545.
- MEB (2024). *Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Öğretim Programı*. Millî Eğitim Bakanlığı. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/program/2024programturh9101112Onayli.pdf>
- Merriam, S. B. (2018). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, A. Ve M. Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Sage.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage.
- Ranciere, J. (2019). *Kurmacanın kıyıları*. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Ricoeur, P. (1976). *Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning*. Texas Christian University Press.
- Ridanpää, J. (2024). *Region*. *The Routledge Handbook of Literary Geographies* (s. 123-131) içinde.

Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003097761>

Ronen, R. (2017). Kurguda Mekân (Çev. Zeynep Şen). *Edebiyat Eleştirisi Dergisi*. 2017/7, 136-158.

Sakallı, C. (2021). Tema araştırmasına bir katkı olarak edebiyatta mekân ve edebî mekân. *KARE – Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat, Tarih ve Düşünce Dergisi*, Özel Sayı, 95–114.

Saunders, C. W. (2009). *Literary geography: Reforging the connections*. *Progress in Human Geography*, 33(4), 436–452.

Şengül, M. B. (2010). Romanda Mekân Kavramı. *Journal of International Social Research*, 3(11), 528–538.

Tabur, Ş. (2020). Mekân Odaklı Edebiyat Çalışmaları ve Toni Morrison'un Merhamet Romanı. (Ed. Mehmet Akif Balkaya). *Edebiyat Kuramları içinde*. 117-138.

Tally, R. (2016). *Adventures in literary cartography: Explorations, representations, projections*. (Ed. E. Peraldo), *Literature and geography: The writing of space throughout history içinde*. Cambridge Scholars Publishing, UK.

Tally, R. (Ed.). (2017). *The Routledge handbook of literature and space*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745978>

Tatar, B. (2022). Mekân ve İnsan. *KADEM Kadın Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 135-148.

TDE 10. Sınıf MEB (2024). Türk dili ve edebiyatı 10. sınıf ders kitabı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. <https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/turk-dili-ve-edebiyati-10.pdf>

TDE 9. Sınıf MEB (2024). Türk dili ve edebiyatı 9. sınıf ders kitabı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/turk_dili_ve_edebiyati_9.pdf

TDE Hazırlık MEB (2024). Türk dili ve edebiyatı hazırlık sınıfı ders kitabı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları. https://tymm.meb.gov.tr/upload/kitap/turk_dili_ve_edebiyati_hazirlık.pdf

Tekin, M. (2001). *Roman Sanatı: Romanın Unsurları 1*. Ötüken Yayınları.

Tümertekin, Erol ve Özgüç, Nazmiye. (2017). *Beşerî Coğrafya İnsan, Kültür Mekân*. İstanbul: Çantay Yayınevi

Vurmay, MA (2010). *Edebiyat, Coğrafya ve Uzam: Hardy'nin Yuvaya Dönüş Adlı Romanı*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 50 (2), 207-220.

Yetkin, S. K. (1972). *Estetik doktrinler*. Bilgi Yayınevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin.